

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

KAROLINE SANTOS RODRIGUES

LETRAMENTO (TRANS)MÍDIA NA EDUCAÇÃO DE SURDAS:

Um Estudo de Caso na Universidade Estadual de Goiás

ANÁPOLIS-GO
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
LINGUAGEM, CULTURA E SOCIEDADE

KAROLINE SANTOS RODRIGUES

LETRAMENTO (TRANS)MÍDIA NA EDUCAÇÃO DE SURDAS:
Um Estudo de Caso na Universidade Estadual de Goiás

ANÁPOLIS-GO
2024

KAROLINE SANTOS RODRIGUES

**LETRAMENTO (TRANS)MÍDIA NA EDUCAÇÃO DE SURDAS:
Um Estudo de Caso na Universidade Estadual de Goiás**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Linguagem, cultura e sociedade

Linha de pesquisa: Linguagem e práticas sociais

Orientadora: Profa. Dra. Olira Saraiva Rodrigues

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RR696 Rodrigues, Karoline Santos
1 LETRAMENTO (TRANS)MÍDIA NA EDUCAÇÃO DE SURDAS: Um
 Estudo de Caso na Universidade Estadual de Goiás /
 Karoline Santos Rodrigues; orientador Olira Saraiva
 Rodrigues. -- , 2024.
 147 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e
 Tecnologias) -- Unidade de Anápolis - CSEH - NELSON DE
 ABREU JÚNIOR, Universidade Estadual de Goiás, 2024.

 1. Estudos Surdos. 2. Multimodalidade. 3. Letramento
 transmídia. 4. Letramento midiático. 5. Ensino
 Superior. I. Rodrigues, Olira Saraiva, orient. II.
 Título.

**LETRAMENTO (TRANS)MÍDIA NA EDUCAÇÃO DE SURDAS:
Um Estudo de Caso na Universidade Estadual de Goiás**

Esta dissertação foi considerada aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 14 de março de 2024.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Olira Saraiva Rodrigues
(Universidade Estadual de Goiás - UEG)
Orientadora / Presidente

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva
(Universidade Estadual de Goiás - UEG)
Membro interno

Profa. Dra. Carina Luísa Ochi Flexor
(Universidade de Brasília -UnB)
Membro externo

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que tem me oportunizado durante toda essa trajetória.

À minha família pelo apoio e, principalmente, aos meus pais pela paciência em compreender as ausências, que foram necessárias nesse percurso de ressignificação e dedicação. Aos meus irmãos, amigos e amigas, que estiveram juntos nessa caminhada.

À minha orientadora, professora Dra. Olira Saraiva Rodrigues, por ter aceitado orientar essa pesquisa, pelos direcionamentos e indicações de leituras, pelos encaminhamentos preciosos, dedicação, respeito e confiança que depositou em mim. Uma composição de muitos conhecimentos compartilhados. Muito obrigada, professora, por ter me conduzido em diversos percursos emocionantes, eventos, seminários e publicações científicas, em que a senhora se fez presente, sempre incentivando e sem poupar esforços.

Às colegas Eliane Silva, Luane Almeida, Cleonice e Thaís Rodrigues, pela amizade durante esse processo, por ler meus textos e ouvir sobre a pesquisa. Essas foram delicadas demonstrações de apoio.

Aos egressos da turma do ano 2021 do PPGIELT/UEG e a todos os professores do programa, pela sensibilidade durante a comunicação e a busca por acessibilidade no ingresso ao mestrado. A comunicação é uma ação que nos surpreende.

À professora coordenadora do programa, Dra. Viviane Pires Viana Silvestre, e vice coordenadora, Dra. Olira Saraiva Rodrigues, pelo cuidado e pelas incansáveis buscas junto às reitorias e núcleo de acessibilidade da universidade, para tornar possível o direito às profissionais intérpretes.

Às intérpretes de Libras, Roberta, Luciane e Cleonice, que de maneira profissional e respeitosa se mostraram interessadas em juntas buscar os sinais de termos específicos das disciplinas, contribuindo com a fluidez da comunicação durante esse processo de formação.

Às professoras, Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva e Dra. Carina Luísa Ochi Flexor, que aceitaram ao convite de compor a banca de arguição. Cujas contribuições na qualificação e indicações de leituras foram enriquecedoras e importantes nessa travessia.

Ao grupo de pesquisa LECCE – Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação pelos valorosos encontros de leituras compartilhadas, discussões realizadas e por todo apoio acadêmico/científico que proporcionaram.

À FAPEG, por apoiar e fomentar essa pesquisa.

Expresso minha gratidão às participantes da pesquisa, estudantes e intérpretes, cujas significativas contribuições foram fundamentais para a elaboração deste trabalho.

Esse percurso teria sido mais complexo não fossem os que me cercam, me cuidam e me lembram que, mesmo em meio ao caos, há um processo de beleza, há sutis espaços de leveza e afetos.

Obrigada aos que me acompanharam e acolheram. Aos olhares sensíveis e outrora preocupados com o percurso comunicativo, linguístico e de acessibilidade.

Obrigada aos que comigo resistem nos dias de batalha e celebram os dias de confete.

Agradeço a todas as pessoas que, de maneira direta ou indireta, colaboraram para a realização desta pesquisa. Muito obrigada!

[...] a língua como posse é então como um carimbo no passaporte que [...] permite ir e voltar, mas não permanecer (Nascimento, 2019).

RESUMO

As aproximações com o contexto de letramento (trans)midiático se destacam pelas suas possibilidades multissemióticas em suas produções, além de destacar a importância do pensamento crítico nas plataformas digitais. Esses aspectos indicam um campo propício para se discutir diferentes abordagens na educação de Surdas no Ensino Superior. A pesquisa intitulada “Letramento (trans)mídia na educação de Surdas: Um Estudo de Caso na Universidade Estadual de Goiás” está vinculada à linha de pesquisa em Linguagem e Práticas Sociais do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás – UEG; e integra o grupo de pesquisa Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação (LECCE). A indagação central que orientou esta pesquisa foi: como noções de letramento (trans)mídia reverberam no contexto de educação de Surdas no Ensino Superior? A questão é desdobrada a partir do objetivo geral de compreender as possibilidades e as implicações do letramento (trans)midiático no contexto de aprendizagem e autonomia acadêmica de uma estudante Surda. Os fundamentos teóricos para a discussão empírica derivam da perspectiva de Cultura Digital (Felinto, 2011, 2013), Jenkins (2008), Jenkins, Ford e Verde (2013) e Santaella (2021). Em seguida, exploramos a compreensão de Alfabetização Midiática e Informacional e o letramento trans(midiático) no contexto educacional, com base em Scolari (2018b), Wilson *et al.* (2013) e Palioura e Dimoulas (2022). Para abordar a translanguagem, no Ensino Superior no contexto da surdez, acrescentamos as contribuições dos autores tais como Strobel (2008), Quadros (2019), Cavalcante e Stumpf (2023), Canagarajah (2013), García (2009, 2020), Nogueira (2020) e Zilio (2023). Dewey (2023) foi consultado para compreender os significados da aprendizagem informal nas plataformas digitais, enfatizando a experiência na percepção do mundo e interpretação dos produtos dessa percepção (Rodrigues, 2017). A pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa exploratória, empregando o estudo de caso único, com uma estudante Surda, matriculada no curso de licenciatura em Letras/Inglês. Para a colheita das narrativas, utiliza-se um roteiro semiestruturado, aliado à observação participante. Como local de pesquisa, situamos a Universidade Estadual de Goiás na Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior no município de Anápolis-GO. Os resultados apontam para duas unidades de sentido que se performam em letramento (trans)midiático e autonomia acadêmica uma composição que refletem aproximações de multimodalidade e translanguagem. Isso se evidencia nas habilidades demonstradas pela participante ao analisar criticamente informações de plataformas digitais, gerir emoções, negociar diálogo com Surdos de outras localidades, responsabilidade ética, participar e navegar entre diferentes plataformas digitais. Consideramos que a difusão do letramento (trans)midiático pode ter como desafio maior, conduzir a estudante a perceber as ideologias implícitas nas informações que compartilha, tomando consciência que suas práticas podem ser reconstruídas e divulgadas de maneira que contribua com questões cidadãs e humanitárias. Compreendemos que os desafios postos ao letramento (trans)midiático na educação de Surdas no Ensino Superior reverberam também para questões de formação, acesso, recursos linguísticos e sociossemióticos. Outrora, situamos dialogar com as possibilidades do bilinguismo como um recurso, com vista ao ensino do português como língua adicional, viabilizando uma permanência no Ensino Superior, que seja permeada de significados e sentidos.

Palavras-chave: Educação de Surda. Letramento transmídia. Letramento midiático. Multimodalidade. Ensino Superior.

ABSTRACT

The approaches to the context of (trans)media literacy stand out for their multisemiotic possibilities in their productions and highlight the importance of critical thinking on digital platforms. These aspects indicate a favorable field for discussing different approaches to Deaf education in Higher Education. The research entitled "(Trans)media literacy in deaf education: a case study at the State University of Goiás" is linked to the line of research in Language and Social Practices of the Interdisciplinary Postgraduate Program in Education, Language and Technologies (PPG-IELT), at the State University of Goiás - UEG; and is part of the research group Literacies, Culture, Connectivity and Education (LECCE). The central question that guided this research was: how do notions of (trans)media literacy reverberate in the context of Deaf education in Higher Education? The question is unfolded from the general objective of understanding the possibilities and implications of (trans)media literacy in the context of learning and academic autonomy of a Deaf student. The theoretical foundations for the empirical discussion derive from the perspective of Digital Culture (Felinto, 2011, 2013), Jenkins (2008), Jenkins, Ford, and Verde (2013), and Santaella (2021). Next, we explore the understanding of Media and Information Literacy and trans(media) literacy in the educational context, based on Scolari (2018b), Wilson et al. (2013), and Palioura and Dimoulas (2022). To address translanguaging in higher education in the context of deafness, we added the contributions of authors such as Strobel (2008), Quadros (2019), Cavalcante and Stumpf (2023), Canagarajah (2013), García (2009, 2020), Nogueira (2020) and Zilio (2023). Dewey (2023) was consulted to understand the meanings of informal learning on digital platforms, emphasizing experience in perceiving the world and interpreting the products of that perception (Rodrigues, 2017). The research adopts an exploratory qualitative methodological approach, using a single case study with a Deaf student enrolled in a degree course in Languages/English. A semi-structured script was used to collect the narratives, together with participant observation. The research site was the State University of Goiás at the Nelson de Abreu Júnior University Unit of Socio-Economic and Human Sciences in the municipality of Anápolis-GO. The results point to two units of meaning that perform in (trans)media literacy and academic autonomy, which reflects approaches to multimodality and translanguaging. This is evident in the skills demonstrated by the participant in critically analyzing information from digital platforms, managing emotions, negotiating dialogue with Deaf people from other locations, ethical responsibility, participating, and navigating between different digital platforms. We believe that the most significant challenge in disseminating (trans)media literacy may be to lead the student to realize the ideologies implicit in the information she shares, becoming aware that her practices can be reconstructed and disseminated in a way that contributes to civic and humanitarian issues. We understand that the challenges posed to (trans)media literacy in Deaf education in Higher Education also reverberate around issues of training, access, linguistic and sociosemiotic resources. We also consider dialoguing with the possibilities of bilingualism as a resource to teach Portuguese as an additional language, making it possible to remain in higher education, permeated with meanings and senses.

Keywords: Deaf education. Transmedia literacy. Media literacy. Multimodality. Higher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Artefatos da Plataforma Digital	34
Figura 2 - Proposta de Narrativa Transmídia na educação.....	47
Figura 3 - Artefatos da cultura Surda	66
Figura 4 - Proposta de abordagem transmídia para construção de dados.....	79
Figura 5 - Cena multimodal em plataforma digital (<i>YouTube</i>)	104
Figura 6 - Campo de informações do vídeo	104
Figura 7 - Visualização de museu no <i>Google Arts and Culture</i>	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas dos repositórios BDTD e CAPES: período 2015 a 2022.....	15
Quadro 2 - Perspectivas da tecnologia: do instrumentalismo à Teoria Crítica de Feenberg.....	28
Quadro 3 - Sentido ampliado dos sites de redes sociais	33
Quadro 4 - Compreensão de AMI	37
Quadro 5- Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)	38
Quadro 6 - Abordagens semânticas precursoras da transmídia.....	42
Quadro 7- Diferenças transmídia: letramento, narrativa e cultura	45
Quadro 8 - Desenvolvimento transmídia na educação	48
Quadro 9 - Desdobramento social da surdez	51
Quadro 10 - Recursos comunicacionais em práticas translíngue no contexto da surdez	64
Quadro 11- Possibilidades discursivas de práticas translíngue	69
Quadro 12 - Sistematização metodológica da pesquisa.....	72
Quadro 13 - Estrutura e abordagens do estudo de caso desenvolvidas na pesquisa.....	73
Quadro 14 - Cronograma e fases desenvolvidas	76
Quadro 15 - Observações de narrativa transmídia na educação de Surdos	78
Quadro 16 - Legenda das transcrições.....	82
Quadro 17 - Unidades de sentido para análise de dados	83
Quadro 18 - Síntese dos resultados.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO 1 - CULTURA DIGITAL E AS NUANCES DO LETRAMENTO MUDIÁTICO	27
1.1 Cultura digital: da convergência das mídias à plataforma digital.....	27
1.2 Compreensão de Letramento Mudiático a partir da Alfabetização Mudiática e Informacional (AMI)	35
1.3 Letramento transmídia uma abordagem educacional	40
SEÇÃO 2 – CULTURA SURDA E POSSIBILIDADES (TRANS)MÚDIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	50
2.1 Notas e percepções sobre o contexto de Surdas no Ensino Superior (SES)	50
2.2 O bilinguismo como recurso a partir de práticas translíngue	57
2.3 Possibilidades discursivas de práticas translíngue a partir dos artefatos culturais	65
SEÇÃO 3 – TRAVESSIAS DO LETRAMENTO (TRANS)MUDIÁTICO: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS	71
3.1 Apontamentos metodológicos.....	71
3.1.2 Narrativa Semiestruturada	74
3.1.1 Observação Participante	77
3.1.3 Local da Pesquisa – Contexto	80
3.1.4 Análise dos dados	81
3.2. Apresentação e discussão dos dados.....	83
3.2.1 Letramento (trans)mudiático: espaços, práticas e plataformas	84
3.2.2 Autonomia acadêmica: possibilidades e dificuldades transmídia.....	95
3.2.3 O letramento (trans)mudiático a partir de uma abordagem linguística e visual	103
RESULTADOS	109
CONSIDERAÇÕES	114
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE A – PROTOCOLO OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	133
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	134
APÊNDICE C – TRADUÇÃO LIBRAS PARA PORTUGUÊS	137
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	142
ANEXO B – FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	146

INTRODUÇÃO

A relevância da interface entre as áreas da comunicação e educação, em pesquisas sobre mídias e diferentes meios comunicacionais, apresenta possível interferência no desenvolvimento e na aprendizagem dos indivíduos, especialmente quando estamos dialogando a partir de uma sociedade em rede (Santaella, 2021) e compreendemos as nuances das desigualdades e exclusão digital.

Com o acesso aos dispositivos móveis, em uma sociedade cada vez mais conectada, a continuidade do tempo se entrelaça com a continuidade do espaço, proporcionando acesso à informação de qualquer local. A evolução dos dispositivos móveis, evidenciada pelos *smartphones*, visa tornar o acesso à informação, comunicação e aquisição de conhecimento ubíqua e pervasiva (Santaella, 2023). Desse modo, propaga-se a inquietação sobre como esse consumo e compartilhamento de informações afetam a formação humana, questiona-se a partir de quais ideologias, princípios e valores; ou, ainda, a partir de qual contexto social, político, histórico e cultural essas interfaces estão inseridas.

Consideramos fundamental situar o leitor nas múltiplas noções que se espraiam no contexto da Cultura Digital. Terminologias que necessitam cuidadosa contextualização e conhecimentos que precisam ser observados de modos específicos, pois são aparentemente fragmentados, mas possuem com fios sinuosos de aproximações. Nos guiamos pela tentativa de dialogar sobre os tipos de letramentos que emergem das práticas sociais, o que constituiu nossa escolha neste estudo.

Nesse sentido, a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) se aproxima desse estudo por contemplar um processo de aprendizagem que abarca as perspectivas dos sentidos críticos, de uma reflexão ética e da argumentação para promoção de tomada de decisão consciente (Wilson *et al.*, 2013). A partir dessa escolha teórica e terminológica, harmonizamos os diversos letramentos que, em sua complexidade e abrangência, emergem de diferentes práticas sociais (Kleiman, 1995; Jordão, 2007).

A AMI denota concepções mais abrangentes para incorporar noções de letramento midiático, portanto, consideramos constituí-lo neste estudo como acoplamento de letramento (trans)midiático. Esse termo aparecerá em diversos momentos, pois compreendemos que ambas as noções, letramento midiático e AMI, dialogam sobre o engajamento com as mídias e plataformas digitais de maneira crítica e fazem emergir atributos como, descobrir, conectar, conhecer e apropriar.

Para desenvolvimento deste estudo, buscamos nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), teses e dissertações defendidas entre 2014 e 2022 sobre o tema. Para tal, utilizamos os seguintes descritores: Alfabetização midiática OR ensino superior; Letramento midiático AND ensino superior; e Alfabetização midiática OR educação de surdos. A partir dos resultados dessa busca, elaboramos o Quadro 1, que demonstra os repositórios, descritores, títulos da pesquisa, ano de defesa, se mestrado (M) ou doutorado (D), instituição e *link* para acesso.

Quadro 1 - Pesquisas dos repositórios BDTD e CAPES: período 2015 a 2022¹

Repositório	Descritores	Título da Pesquisa	Ano de defesa / D - M	Instituição	Link
BDTD	Alfabetização midiática OR ensino superior	“Ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica: prática pedagógica no ciclo de alfabetização”	2015/M	UFPEL	(1)
		“Alfabetização científica em Geografia: uma análise da proposta curricular do município de Itaquaquecetuba”	2015/D	UNIFESP	(2)
		“Leitura em dispositivos móveis digitais na formação inicial de professores”	2015/D	UFTM	(3)
		“Análise descritiva do uso da horta escolar como um recurso para alfabetização científica”	2016/M	UCS	(4)
		“Mutações do leitor, da mídia e da aprendizagem: proposta de aplicativo para alfabetização hipermidiática lúdica e interativa”	2019/D	PUC-SP	(5)
	Letramento midiático AND ensino superior	“A aprendizagem transmídia na sala de aula: potencialidades de letramento midiático”	2015/D	UFRN	(6)
		“O professor de biologia e a possibilidade de uso de diferentes abordagens de ensino com materiais midiáticos a fim de desenvolver a criticidade do aluno do ensino médio”	2016/D	Unesp	(7)
		“Mídia-educação para a sustentabilidade: uma proposta para estudantes do ensino médio”	2016/D	UFTM	(8)

¹ Legenda: M – Mestrado / D- Doutorado. Instituições: PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, UCS - Universidade de Caxias do Sul, UFAL - Universidade Federal de Alagoas , UFCD - Universidade Federal da Grande Dourados, UFCS - Universidade Federal de Santa Catarina, UFPEL - Universidade Federal de Pelotas , UFRG - Universidade Federal do Rio Grande, UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Unesp - Universidade Estadual Paulista, UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel, Unopar - Universidade Pitágoras.

Repositório	Descritores	Título da Pesquisa	Ano de defesa / D - M	Instituição	Link
CAPES	Alfabetização midiática OR educação de surdos	“Produção de disciplina gamificada: uma proposta de letramento midiático com aproximações entre mídia-educação e aprendizagem baseada em jogos”	2018/D	UFCS	(9)
		“Uma tecnologia assistiva baseada na semiótica peirciana para a educação inclusiva de crianças surdas e ouvintes”	2016/D	UFal	(10)
		“O jogo digital como recurso didático na alfabetização cartográfica de alunos surdos e deficientes auditivos em Santa Maria, RS/Brasil”	2019/D	UFMS	(11)
	Alfabetização midiática AND ensino superior	“Ondas em ressonância: letramentos digitais de estudantes na universidade aberta de Portugal”	2016/D	UFCS	(12)
		“THE e-BOOK IS ON THE TABLET”: Novas mídias, velhas práticas no ensino de inglês?”	2016/M	UFCS	(13)
		“Infografia com gráficos e a compreensão de informações estatísticas midiáticas”	2018/M	UFRG	(14)
		“Pesquisa, análise e planejamento didático com jogos digitais educativos: uma proposta aplicada na formação docente”	2020/M	UFCS	(15)
“Ensino híbrido à la carte: uma proposta de exploração de vídeos como recurso didático para o curso de administração”	2021/M	Unopar	(16)		
“Formação de leitores em tempos de desinformação: a curadoria digital implicada no processo de leitura como prática responsiva e responsável”	2022/D	PUC- MG	(17)		
Total: 17 pesquisas					

Fonte: Elaborado pela autora.

No repositório da CAPES, embora com o levantamento de todos os descritores, observamos que carecem pesquisas atendendo ao público do Ensino Superior e a estudantes público-alvo da educação inclusiva. Com o descritor “Alfabetização midiática AND ensino superior”, as pesquisas são voltadas para a Educação Infantil e formação inicial de professores de Química. Por sua vez, com o descritor “letramento midiático AND ensino superior”, duas pesquisas no Ensino Superior tiveram aproximação.

No repositório BDTD, observamos, com o descritor “Alfabetização midiática OR ensino superior”, pesquisas de alfabetização midiática voltadas à educação básica,

denotando ser necessário pensar outras perspectivas teóricas e contextos, tais como o Ensino Superior. Com o descritor “letramento midiático AND ensino superior”, identificamos pesquisas voltadas à educação básica e ao Ensino Superior que envolvem intervenção, como pesquisa de campo. Através do descritor “Alfabetização midiática OR educação de surdos”, foram identificadas pesquisas direcionadas à aplicação de tecnologias digitais no âmbito da educação básica.

Os resultados do levantamento foram abordados através da leitura do título, palavras-chave e resumo dos trabalhos nas duas plataformas. Tal abordagem indicou lacunas em pesquisas direcionadas para o contexto de inclusão, seja de estudantes Surdas(os) ou com algum tipo de mobilidade reduzida. Desse modo, questionamos se a ausência de pesquisas voltadas ao letramento midiático junto a esse público seria influência de uma perspectiva instrumentalista da inclusão. Ademais, se as discussões acerca do uso de tecnologias assistivas consideram a análise de suas complexidades. A partir dessa análise, constatamos a relevância em abordar o letramento midiático no contexto de educação de Surdas no Ensino Superior.

A temática de letramento transmídia está intrinsecamente ligada à trajetória pessoal e profissional da pesquisadora. O tema redimensiona o vínculo entre experiências e a pesquisa em si. As preocupações inerentes ao distanciamento da educação e das mídias se tornam evidentes desde a primeira formação, como bacharel em Comunicação Social. À época, pouco se discutia sobre motivações e engajamentos do uso das mídias na educação, tornando-se um aspecto que causava incômodo, pois uma visão interdisciplinar de ambas as áreas, Comunicação Social e Educação, poderia contribuir para ampliar noções de acessibilidade linguística e pensamento crítico. Todavia, esse aspecto não foi contemplado durante a formação inicial no bacharelado.

Em outro momento, após a formação em Pedagogia e o exercício do ensino da Libras, como professora de Surdas (os) e adultos não surdos, considerei a necessidade de ampliar o uso de recursos digitais no processo educacional sem, contudo, limitá-los ao manuseio e às novidades. Por sua vez, a aproximação com o Letramento (trans)midiático ocorreu devido às possibilidades dos recursos, como vídeos do *YouTube*, *Wordall*, *Google Maps*, *Canva*, dentre outros, de serem utilizados de forma criativa, contemplando as possibilidades linguísticas e os recursos multimodais. Por fim, como acadêmica, tenho observado oportunidades não aproveitadas no ensino superior e sobre as quais infiro que ocorrem em razão de ampliar o conhecimento dessas práticas.

Destarte, torna-se válido tecer sobre os movimentos pessoais e que envolvem a subjetividade enquanto pesquisadora. Identifico-me como mulher, Surda oralizada e bilíngue e sempre acreditei no potencial do uso de tecnologias para acesso à informação e comunicação, assumindo a consciência de que toda tecnologia é permeada de valores. Desse modo, considero intenso e significativo o desenvolvimento de uma pesquisa que converge para o diálogo com a educação de Surdos. Os desafios postos sobre o acesso à educação, mercado de trabalho, lazer, política, dentre outros, são intensificados quando é preciso, primeiramente, garantir que seus direitos linguísticos sejam no mínimo respeitados.

Sendo oriunda de escola pública, onde suscitaram os primeiros chamados para trabalhar na educação, identifiquei que os desafios eram grandes. Cabe ressaltar que as inspirações para estudar são resultados da determinação e motivação materna que, embora ausente durante a semana, pois provia a única renda da família durante maior parte da minha infância e adolescência, se fazia presente com o recado determinístico na geladeira: “Estude!”. As saídas, ainda de madrugada, para exercer seu propósito na área da saúde, me despertavam para ler os livros da escola, antes do horário de ir para a escola. Enquanto minha mãe cumpria sua jornada de trabalho, eu e meu irmão caçula ficávamos, na parte da tarde, sob os cuidados de uma vizinha, cujo sonho era ser professora. Ela fazia uma revisão de tudo que eu havia visto na escola e me explicava com um jeito calmo e pausado; eram momentos mágicos. Não obstante, quando eu pedia a ela, adiantávamos os conteúdos dos livros.

Aos sete anos, a descoberta da minha surdez apenas me fez entender os motivos da introversão e timidez, predominantes na infância. O prazer em conseguir silenciar visualmente o mundo da sala de aula, apenas para fazer uma leitura labial na hora da chamada, era motivo de intensa alegria: “Presente!” Até então, eu não compreendia que tal habilidade era consequência do diagnóstico. As ações de inclusão até a conclusão da primeira fase do Ensino Fundamental — que atualmente compreende do 1º ao 5º ano — compreendia em sentar-me sempre na primeira cadeira, com poucas ações de acessibilidade atitudinais e a responsabilização da família caso o rendimento fosse ruim. Os momentos mais desafiadores eram quando os professores falavam de costas, impedindo a leitura labial. A obrigação de ler todos os livros antes das aulas era uma prática constante, adotada desde os anos iniciais. Dessa forma, a leitura labial nos professores ficava menos tensa, pois muitas vezes o vocabulário dos professores

combinava com o que havia lido anteriormente, a leitura labial era uma pista comunicacional naturalmente desenvolvida.

O encontro com outra possibilidade de comunicação foi revelador. Parecia uma língua adormecida e foi despertada com o contato social: a língua de sinais. O início da segunda fase do Ensino Fundamental — que atualmente compreende do 6º ao 9º ano — foi mais intensa, com situações de *bullying*, e exigia compreensões gramaticais que fugiam ao entendimento sonoro e visual. Todavia, metaforicamente, considero que foram apenas joios que, enquanto ser vivente, sempre estarão propensos a existir.

O contato com a língua de sinais acentuou o desejo de ser educadora. Era discrepante a diferença de idade em uma sala de educação especial – a sala que ninguém chegava perto, porque era onde estavam os “mudinhos”. Essa é uma recordação intensa, mas necessária para denotar que esses discursos ainda existem.

A liberdade de transitar por entre a sala dividida em quatro ambientes, ensinando os pares, me permitiu observar e dimensionar a preocupação com leitura e noções de matemática. Com o tempo, passei a compreender que também é possível que aprendamos melhor com pares Surdos, pois pensamos visualmente. Era até interessante quando as professoras perguntavam se eu havia entendido e, depois, pediam para que explicasse para a turma, na frente da sala. Nesse ambiente, não havia espaço para a intrigante timidez. O contexto, agora, era de responsabilização, pois não queria que eles desistissem dos estudos. Tal responsabilidade me persegue, mas, como me disseram recentemente, não é possível carregar o mundo nas costas, certo?

Essa experiência foi interrompida com a política pública de inclusão nas escolas, que foi implementada posteriormente, e resultou no fechamento das salas de educação especial e na evasão de muitos dos pares. Em virtude das condições econômicas para locomoção até uma escola onde haveria profissionais bilíngues, fui deslocada para sala de ouvintes, na mesma escola, e a pista de comunicação oral retoma, mais uma vez, o cenário educacional. Não é a solução perfeita, mas precisamos combinar várias estratégias de comunicação. Como resultado, voltei a ser tímida e introvertida e tudo parecia incerto e inseguro. A língua de sinais vira saudade na escola, com encontros coletivos marcados em ponto de ônibus, *shoppings* ou nos plenários de sessões políticas em Brasília-DF, onde muitas vezes militei por uma educação bilíngue para Surdos.

Outro momento relevante ocorreu na ainda escola: o primeiro contato com tecnologias, como o computador. Esse passou a ser o melhor momento da vivência escolar, pois além de aprender *softwares* básicos como o *Paint* e *Word*, podia interagir

em *blogs* literários sobre os livros que pegava na biblioteca. O Ensino Médio foi um pouco diferenciado, ainda com a pista comunicacional da oralidade, alguns professores pediam minha permanência ao final das aulas para poder perguntar se havia dúvidas e até mesmo explicar novamente os pontos mais importantes da aula. O uso de tecnologias nesse período era explorado de maneira inteiramente textual, não havia evidência de multimodalidade. Notava os esforços de alguns professores ao preocuparem-se com passar filmes com legendas, mas a tecnologia, à época, não tinha tanto alcance assim. A sensação em sala, algumas vezes, era de corpo presente e mente sideral.

Ao ingressar no Ensino Superior, desconhecia os direitos de intérprete de Libras e a instituição de ensino, mesmo ciente das especificidades, também não evidenciou esse direito. Foi somente na produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e com muitas leituras, que encontrei os amparos legais e contribuí na militância por uma Educação Bilíngue. Desse modo, todo o percurso acadêmico ocorreu concomitante com as estratégias de comunicação oral. Ademais, por ser um curso amplamente visual, considero ter sido menos tenso se comparado com trajeto na Educação Básica.

As inquietações que emergiram após a conclusão do bacharelado me conduziram à continuidade da experiência acadêmica com a especialização em Língua Brasileira de Sinais em uma instituição privada de Ensino Superior. Com essa decisão de continuidade e pela primeira vez no contexto educacional, tive o direito a intérprete de Libras. Surge a questão: uma estudante que se expressa tão bem oralmente precisa mesmo de intérprete de Libras? De lá *pra cá*, são só paradigmas que venho rompendo. Afinal, embora o senso comum queira fazer crer que Surdos não falam, Surdos não são mudos.

O acesso ao Ensino Superior possibilitou o uso mais aprofundado de tecnologias digitais, visto a necessidade de manuseio de *softwares* para criação gráfica. Além disso, foi onde ocorreram as primeiras leituras de Jenkins (2008), mídias e cultura da convergência, resultando no meu trabalho de conclusão de curso sobre as possibilidades de divulgação da língua de sinais envolvendo diferentes mídias. Nesse mesmo período, como bolsista, tive acesso à educação básica na função de monitora, em que foram desenvolvidos diversos projetos na educação integral, inclusive, em um deles, tive a oportunidade de ensinar às crianças noções básicas de informática. Nesses projetos, as atividades eram exercidas por duplas de monitores, assim, a comunicação com as crianças era feita por outro monitor, pois fazer uma leitura labial em crianças é mais difícil. O apreço por tecnologias digitais vem de longa data e a intersecção com a educação de Surdos se evidenciou pelos desafios postos à comunicação, interação e coletividade.

No ambiente profissional, trabalhei muitos anos em uma empresa de telecomunicação, em projetos que levavam *internet* para as escolas públicas nacionalmente. A *internet* não é só um modem ou roteador, envolve uma série de aspectos, logística, configurações, acesso, construção, dentre outros. Porém, durante o desenvolvimento desses projetos, no âmbito profissional, surgiu uma inquietação: o que essas escolas vão fazer com a *internet*? Afinal, a *internet* não se resume a uma materialização para facilitar ou dificultar vidas. Neste momento, tomei a decisão de seguir para o âmbito educacional. Mesmo trabalhando em uma empresa tecnológica, os estudos individuais eram direcionados à educação, linguagens e tecnologias.

Como professora da educação básica, na rede pública no Município de Anápolis-GO, e com o início da pandemia da Covid-19, fui desafiada a ensinar remotamente um estudante surdo pré-lingual. Nesse momento, as pesquisas individuais se tornaram mais intensas, com a percepção de muitas possibilidades de ensino, porém havia várias lacunas. O encontro profissional com múltiplos letramentos, em virtude das possibilidades de produção de material e aulas mais atrativas visualmente e com correspondência linguística, i.e., língua de sinais e do português escrito, situou desafios e possibilidades com o uso de tecnologias em sala de aula.

O interesse por letramento transmídia para a educação de pessoas Surdas reside em suas possibilidades de trabalhar as especificidades linguísticas e estratégias educacionais, constituídas por meio do letramento visual. Para Lima e Bastos (2019, p. 286), o “letramento visual da pessoa surda possui uma ligação intrínseca com a semiótica e o enfoque no processo de interpretação e produção de significações, haja vista que o mesmo possui a visualidade como seu canal principal para o aprender”.

As experiências pessoais somadas à própria práxis docente moldaram a motivação para conduzir uma pesquisa aprofundada sobre o assunto, com o estabelecimento de conexões significativas da expansão de conteúdos transmídia com a educação de Surdos. O encontro com a disciplina de “Processos Pedagógicos, Mediação e Tecnologias Digitais”, ministrada em conjunto pela professora Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva e pelo professor Dr. João Henrique Suanno, no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), cooperou intensamente com o trajeto almejado pela pesquisa. Muitas leituras inspiradoras com autores de letramentos e multiletramentos, noções de tecnologia como um saber crítico, a prática docente com o uso de tecnologias, dentre outras abordagens, foram momentos enriquecedores para o percurso de escrita neste estudo. O vínculo com o grupo de pesquisa Letramentos,

Cultura, Conectividade e Educação (LECCE), coordenado pela professora Dra. Olira Saraiva Rodrigues, foi fundamental para introduzir novas leituras. Além disso, as experiências em comunicação oral levando essas discussões para eventos *on-line* e presenciais motivou a importância social do estudo, tanto nos aspectos de acessibilidade e permanência dos Surdos no Ensino Superior, como nas possibilidades e desafios fomentados pela transmídia para potencializar habilidades e novos conhecimentos.

Ao longo do processo da pesquisa, pude observar que as tecnologias digitais estão cada dia mais incorporadas às vivências e comportamentos, o que afetou minha forma de ensinar em língua de sinais, pois passei a ceder espaço para expressão e produção, permitindo que o conhecimento prévio seja significado nas atividades diárias. Desse modo, passei a criar ambientes (si)lentes, onde o olhar se esvazia de si e o outro se torna o centro do olhar docente, onde personagens surgem e são incorporados às atividades, onde narrativas são intensificadas, percepções redimensionadas e interpretações compreendidas. Como profissional, percebo a necessidade da sensibilidade visual, para compreender a bagagem de um final de semana, de uma noite em família, de um jogo de *videogame*, de um vídeo impactante e de experiências vividas, digitais ou não.

Acredito que o compromisso em contribuir para ambientes educacionais mais inclusivos é o que me move. Logo, percebo que as transformações culturais fomentadas pelas redes e conectividade é um dos trajetos mais motivadores nesse processo. É nele que encontramos diversas personalidades e realidades Surdas. Ao escolher o letramento (trans)midiático, acrescento que o fenômeno contribui para construções de saberes ao possibilitar uma abordagem que potencializa capacidades individuais em um espaço coletivo e participativo. Esses espaços analógicos ou digitais podem ser incorporados à educação, em um contexto que emerge do conhecimento informal ao formal.

O Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) contribuiu em diversos aspectos, incluindo discussões relacionadas a reflexões tecnológicas críticas, inclusão e múltiplas linguagens. As disciplinas cursadas pelo programa foram fundamentais para delimitar o tema no contexto da transmídia na educação de estudantes Surdas. A decisão do tema considerou que as plataformas digitais contribuem para práticas de conhecimento e acessibilidade linguística e cultural e a escolha do caso emergiu das possibilidades de letramentos (trans)midiáticos, que transcendem as fronteiras dos meios de comunicação tradicionais para o meio digital.

Sendo assim, tendo em vista a responsabilidade que envolve a práxis profissional e científica e a relevância do contexto de Cultura Digital, que envolvem a educação contemporânea, o eixo problematizador que direcionou o desenvolvimento desta pesquisa consiste em: como noções de letramento (trans)mídia reverberam no contexto de educação de Surdas no Ensino Superior?

Com a orientação dessa questão investigativa, compreende-se como objetivo geral: compreender as possibilidades e as implicações do letramento (trans)midiático no contexto de aprendizagem e autonomia acadêmica de uma estudante Surda do curso de graduação em Letras/Inglês na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas — Nelson de Abreu Júnior.

Como proposta de objetivos específicos, definem-se: a) identificar aproximações do letramento midiático e as nuances que contribuem para noções de letramento transmidiático, particularmente no contexto educacional, com foco nas plataformas digitais; b) discorrer sobre práticas translíngue na Educação Superior de Surdas, a partir das relações com artefatos culturais da comunidade Surda e suas extensões em plataformas digitais; c) refletir como uma estudante Surda dialoga sobre as implicações e possibilidades do letramento (trans)midiático no desenvolvimento de autonomia acadêmica e práticas de aprendizagem.

Os aportes teóricos que serviram de base na discussão empírica são embasados na perspectiva de Cultura Digital (Felinto, 2013; 2011; Jenkins, 2008; Jenkins; Ford; Verde, 2013; Santaella, 2021). Em seguida, tivemos em vista compreender a AMI e o letramento trans(midiático) e seus direcionamentos para o contexto educacional, com base nas referências de Scolari (2018b), Wilson *et al.* (2013) e Palioura e Dimoulas (2022). Os apontamentos acerca da translíngua, para dialogar com o contexto do Ensino Superior, estão situados em autores como, Strobel (2008), Quadros (2019), Cavalcante e Stumpf (2023), Canagarajah (2013) García (2009, 2020), Nogueira (2020) e Zilio (2023). Em Dewey (2023), buscamos compreender os significados da aprendizagem informal fomentados a partir das plataformas digitais, cujo entendimento se pauta na experiência e nos temas da percepção do mundo e da interpretação dos produtos da percepção (Rodrigues, 2017).

A pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa (Chizzotti, 2011). Seus objetivos são de natureza exploratória (Gil, 2002), empregando o estudo de caso único (Merriam, 1998; Duarte, 2008). Para a coleta de dados, utiliza-se um roteiro com narrativa semiestruturada, aliado à observação participante. Considerando que o estudo

contextualiza os letramentos que emergem das práticas sociais e que envolvem tecnologias digitais, ressaltamos aproximações com abordagens na perspectiva fenomenológica. Isso porque, segundo Cupani (2016, p. 121), “da perspectiva fenomenológica, não há maneira de abordar a tecnologia como se se tratasse de um objeto situado ante o sujeito humano, porque para a Fenomenologia a experiência primária, inevitável, é a do ser humano no mundo”.

Ademais, segundo Chizzotti (2011, p.28), “a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise”. Por sua vez, Stake (2011, p. 66) complementa que esse tipo de pesquisa se baseia “muito nas percepções interpretativas feitas durante todo o planejamento, a coleta de dados, a análise e a elaboração do texto do estudo”. Quanto aos objetivos, consideramos que eles abrangem uma abordagem exploratória, buscando uma maior imersão no tema. Conforme destacado por Gil (2002), as pesquisas buscam promover uma compreensão mais aprofundada dos problemas, visando torná-los mais evidentes e passíveis de análise.

Para responder à problemática levantada na pesquisa, consideramos o estudo de caso como procedimento pertinente, por buscar informações detalhadas sobre o objeto de estudo na tentativa de compreendê-lo em um conjunto específico de possibilidades em dado contexto. De acordo com Duarte (2008, p.114), “o estudo de caso pode constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento científico, permitindo uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual”.

Nesse sentido, a pesquisa se apresenta através um estudo de caso sobre possibilidades e implicações do letramento (trans)mediático no Ensino Superior com uma estudante Surda. O estudo foi aprimorado pela utilização de recursos essenciais à educação dos Surdos, como abordagens visuais e a língua de sinais. Com destaque para a exposição de conteúdos que contemplem uma abordagem de narrativa transmídia, com um influenciador digital Surdo. Esse ponto consistiu na fluidez de um diálogo de maneira mais natural e efetiva da Libras, primando pela valorização de aspectos culturais. A translinguagem, por sua vez, foi empregada em aproximações entre a língua de sinais e o português escrito (ao transitar entre plataformas) e recursos multimodais.

O texto desta dissertação apresenta uma estrutura composta de três (3) seções. A primeira seção “Cultura digital e as nuances do letramento midiático” está dividida em três (3) subseções, a saber: inicialmente, estabelecemos um diálogo sobre a convergência das mídias e como essas transformações contribuem para compreensões sobre

plataformas digitais, um espaço cada vez mais *onlife*². Em seguida, apresentamos as conexões do letramento midiático a partir de um sentido mais global como a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Por último, a partir das conexões com o letramento midiático, apresentamos o letramento transmídia em uma abordagem educacional.

A segunda seção, intitulada “Cultura Surda e possibilidades (trans)mídia na educação superior” compreende três (3) subseções. Na primeira, tomamos algumas notas e percepções sobre o contexto de Surdas no Ensino Superior (SES), com alguns elementos sobre os desafios das universidades. Na segunda, dialogamos sobre o bilinguismo como recurso a partir de práticas translíngue, ampliando noções do contexto linguístico contemplando diferentes recursos sociossemióticos. Na terceira, finalizamos com as possibilidades discursivas de práticas translíngue a partir dos artefatos culturais, onde exemplificamos como os artefatos culturais da comunidade Surda se aproximam do hibridismo das plataformas digitais.

A terceira e última seção, “Travessias do letramento (trans)midiático: apontamentos metodológicos”, está dividida em quatro (4) subseções. Primeiramente, contemplamos os apontamentos metodológicos da pesquisa, incluindo dados, tais como: local da pesquisa, procedimentos, participante, análise de dados, dentre outros. Em seguida, apresentamos a discussão e análise dos dados da pesquisa a partir de duas unidades de sentido. A primeira unidade aborda o letramento (trans)midiático e como os dados emergem para noções de espaços, práticas e plataformas. A segunda unidade discorre sobre como emerge a autonomia acadêmica, a partir das possibilidades e dificuldades transmídia. Finalizamos a análise dos dados com a subseção das observações e narrativas específicas para o letramento (trans)midiático a partir de uma abordagem linguística e visual.

Concluimos esta introdução com alguns combinados junto aos leitores da pesquisa. A escolha de usar o termo “Surdo” com S maiúsculo, em detrimento à “surdo”, refere-se a uma realidade social que envolve ser parte de um grupo minoritário que possuem língua e cultura próprias (Woodward, 1972). Esse termo é comumente utilizado em pesquisas brasileiras para situar Surdos que fazem uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e que contribuem para a produção e difusão de artefatos culturais da comunidade Surda – cujos exemplos estão descritos na Seção 2.

² Situação na qual há mais diferença entre “online” e “offline”, mas há precisamente uma existência “onlife”, uma existência híbrida (Floridi, 2015).

Durante o percurso de leitura, encontram-se possíveis escolhas de uma marcação discursiva feminina de “Surda”, ao invés de “Surdo”, que parte do compromisso como pesquisadora em contribuir também para inclusão e representação das mulheres no discurso. Pois conforme hooks³ (2019) a linguagem aparece como elemento central no sentido de luta e libertação dos oprimidos para sua recuperação enquanto sujeito.

³ A autora opta pela escrita em minúsculo do seu nome, com a intenção de privilegiar as ideias e não sua personalidade (Pinheiro; Paula, 2019).

SEÇÃO 1 - CULTURA DIGITAL E AS NUANCES DO LETRAMENTO MIDIÁTICO

As concepções acerca do uso de tecnologias digitais no contexto educacional têm direcionado para a percepção do letramento como prática social, além de situá-lo como um termo guarda-chuva para dialogar sobre diferentes tipos de letramentos. Nesse sentido, esta primeira seção tem como objetivo identificar aproximações do letramento midiático e as nuances que contribuem para noções de letramento (trans)midiático, particularmente no contexto educacional, com foco nas plataformas digitais.

Em 3 (três) subseções, a seção, inicialmente, contempla um diálogo sobre a convergência das mídias e como essas transformações contribuem para compreensões sobre plataformas digitais, um espaço cada vez mais *onlife*. Em seguida, apresenta as conexões do letramento midiático a partir de um sentido mais global como a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Por último, a partir das conexões com o letramento midiático, apresenta o letramento transmídia em uma abordagem educacional.

1.1 Cultura digital: da convergência das mídias à plataforma digital

A inovação da imprensa no século XV estabelece um paralelo com a presente transformação tecnocultural⁴ que a sociedade vivencia e que é marcada pela temporalidade. Desse modo, com os avanços nas redes digitais, na robótica, na inteligência artificial, na *internet* das coisas (*IoT*) e outras discussões, é possível compreender, segundo as considerações de Scolari (2015), uma distinção preconizada pela velocidade das coisas.

[...] os efeitos da imprensa foram inicialmente experimentados apenas pelas elites intelectuais e levaram pelo menos quatro séculos para atingir as camadas profundas da sociedade. No caso das tecnologias de redes digitais, sua penetração e expansão têm sido tão rápidas que estamos falando de uma ou duas gerações (Scolari, 2015, p. 31).

Essa expansão e transformação tecnológica em curto período, de uma ou duas gerações, tem como característica ocorrer em um mundo marcado por mudanças nas formas de produzir, distribuir, consumir informações e desenvolver conhecimentos. Dessa forma, procuramos analisar a noção de tecnologia a partir o ponto de vista da Teoria

⁴ Trata-se das mudanças resultantes dos avanços tecnológicos e suas implicações culturais. Desde a ascensão da *internet* à inteligência artificial e *internet* das coisas *IoT*.

Crítica da Tecnologia⁵ de Feenberg (2003, 2010). Isto é, a tecnologia para além do instrumentalismo, determinismo ou substantivismo. Sintetizamos as diferenças teorias da tecnologia no Quadro 2:

Quadro 2 - Perspectivas da tecnologia: do instrumentalismo à Teoria Crítica de Feenberg

Eixo da tecnologia	Perspectiva/Teorias	Notas
Neutra	Instrumentalismo	A tecnologia é ferramenta para realizar as necessidades, um artefato universal. Não há tentativas de questioná-la, desde que ela se demonstre eficiente e funcione.
	Determinismo	A tecnologia como força motriz da história. A técnica domina e determina o nosso modo de vida. A metáfora dos fantoches é bem apropriada nesse contexto.
Dotada por valores	Substantivismo	Meios e fins são determinados pelo sistema. Por esse motivo, apresenta um sentido interpretado como demasiado apocalíptico. A tecnologia não pode ser usada para propósitos diferentes, sejam individuais, sejam sociais.
	Teoria Crítica	Reconhece o substantivismo e realiza sua crítica sob o construtivismo sociológico. Vê graus de liberdade. O desafio é criar meios nas instituições para o controle humano sobre a tecnologia. Escolher os valores que queremos ver materializados nas tecnologias.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Feenberg (2003), Neder (2013) e Geremias (2018).

Conforme o Feenberg (2003, 2010), não basta expandir as formas de conhecimento, mas é necessário identificar as estruturas de poder que influenciam o conhecimento e suas aplicações. Floridi (2015, p. 22) complementa ainda que a grande questão não reside em soluções técnicas mais viáveis para gerir processos de aprendizagem, mas em refletir “não sobre o como, mas o quê: que tipo de conhecimento será necessário e esperado ao viver *onlife*”⁶, considerando a onipresença das tecnologias de informação.

Buscamos na construção desse texto fundamentar a noção de convergência das mídias e situar o contexto de plataforma digital como espaço possível de discussão sobre a materialidade, temporalidade e medialidade (Felinto, 2011). Primeiramente, a convergência das mídias se refere à integração de diferentes setores tecnológicos e mídias, em que linguagens, anteriormente distintas, agora convergem para um único dispositivo,

⁵ Essa teoria parte do pressuposto de que a tecnologia não é apenas um objeto neutro, mas carrega consigo valores, influências e impactos que podem ser moldados pela sociedade (Feenberg, 2003).

⁶ “[...] not how but what: what kind of knowledge will be required and expected when living onlife” (Floridi, 2015, p.22, tradução nossa).

como o computador em suas diversas formas, incluindo o *smartphone*. Esse fenômeno cria uma combinação de sinergia (Santaella, 2021).

A sinergia das mídias desde antes da década de 1980. Santaella (1992), ao observar o início das telenovelas e do telejornal, chama de convergência de linguagens nas mídias. Com a convergência dos meios no século XXI, o sentido da linguagem é cada vez mais complexo – isso porque, a questão tecnológica e cultural faz com que os usuários tenham maneiras particulares de decodificar a mensagem nos diferentes meios em que acessam (Martino, 2015).

A convergência das linguagens, como apontado por Santaella (1992), ocorre do impresso ao meio analógico ou vice-versa e dialoga com o convite à convergência das mídias. Nesse sentido, Mittermayer (2017) afirma que a convergência não se dá meramente como um fenômeno da cultura digital⁷, mas da reinvenção da mídia massiva tradicional – televisão e rádio, por exemplo. O que se infere nesse entorno é como a linguagem possibilita moldar os meios e contribui para sua evolução. Desse modo, compreende-se que a convergência das mídias só é possível com as dinâmicas que emergem, também, da convergência de linguagens. A convergência da linguagem precede a convergência das mídias. Uma vez que a primeira é constituída de práticas sociais, experimentadas pelos usuários ou consumidores. Enquanto a segunda ocorre a partir das transformações culturais.

As convergências são processos comunicacionais e as mídias são agentes ativos nesse cenário de transformações. Como afirma Santaella (2021, p. 21), esse processo se constitui “à maneira de uma ecologia, na qual as mídias e linguagens passam por movimentos constantes de adaptação, misturas e transformações”. Seus deslocamentos e mudanças de sentido compreendem transmutações de comportamentos e transformação da sociedade.

A sociedade contemporânea tem sido marcada pela cultura digital (Lévy, 2003; Jenkins, 2006), em que relações são ampliadas principalmente nos espaços digitais, onde há possibilidades de participação, conectividade e interação. Alguns componentes que constituem esses espaços são caracterizados por processos de convergências e expandidos por práticas culturais, que em muitas leituras é denominado cibercultura.

⁷Trata-se de uma cultura que diz mais sobre as práticas do que sobre objetos. A expressão integra perspectivas diversas vinculadas às inovações e aos avanços nos conhecimentos, e à incorporação deles, proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede (Mill, 2023).

A discussão de cibercultura, segundo Felinto (2011), constitui leituras específicas de estudos das mídias. Para o autor, nos anos 1960 até os anos 1990, o termo cibercultura passava a impressão de abarcar a totalidade do campo cultural compartilhado no ciberespaço⁸. Porém, o termo marcou um momento histórico-cultural-tecnológico configurado por um sentido de passividade humana frente à máquina, ou seja, um termo cuja base era nomear as condições sociais originadas com a automação, controle a computadorização. Segundo Felinto (2011), esse entendimento se encontra superado em virtude dos valores e da relação humano-máquina cada vez mais híbrida.

O autor defende ainda que a questão central das mídias contemporâneas “não é a transferência do labor humano para as máquinas, mas sim a expansão do potencial criativo do homem por meio das tecnologias de informação e comunicação” (Felinto, 2011, p. 3). A partir desses pressupostos, no lugar de cibercultura, o autor propõe o uso da expressão “estudos de mídia”, pois os valores anteriores aos quais se originaram o termo cibercultura passaram por uma ruptura na sociedade contemporânea.

Desse modo, ao propor o termo “estudos de mídias”, compreende-se um campo de pesquisa amplo e com forte enfoque cultural, em que as abordagens teóricas preferem enfatizar “a importância do corpo, do toque e das sensações em nossa interação com as mídias” (Felinto, 2011, p. 6). Como evidenciado nas perspectivas do autor, as concepções da materialidade, de como o corpo se engaja ativamente com as experiências de conexões digitais; a temporalidade, ao considerar os diferentes contextos ao longo do tempo; e a medialidade, ao discutir a relação do sujeito com o aparato midiático, compõem o entrelaçamento do corpo com o tecnológico e são necessárias para pensar o corpo também como meio (Felinto, 2013).

Essa interligação entre materialidade, temporalidade e medialidade, torna-se importante para sintetizar o contexto do cognitivo com relação às mídias. Nesse sentido, compreende-se que com a materialidade as características que influenciam a experiência sensorial e a interação humana são exploradas. Enquanto, a temporalidade possibilita reflexões sobre as transformações tecnológicas. No entanto, é na medialidade que se revela o ponto de convergência das dimensões ao contemplar a relação com o corpo.

⁸ O ciberespaço extrapola espaços que antes se reduziavam a computadores. Ele também perpassa a realidade digital, os dispositivos sem fio e até eletrodos neurais diretos (Santaella, 2021). Nesse sentido, ao discorrer sobre a concepção de vínculos, Martino (2015) indica que o fluxo de sentido está diretamente atribuído às relações que temos com toda estrutura física e tecnológica que são desenvolvidas.

Como observado, a convergência das mídias não se limita apenas à expansão de plataformas e meios, mas representa uma interseção complexa entre materialidade, temporalidade e a natureza específica dos meios de comunicação. Nesse sentido, Jenkins, Ford e Verde (2013) argumentam que a convergência causa impacto na relação entre públicos, produtores e conteúdos de mídia, sob diferentes perspectivas. Dentre elas, estão os educadores com o objetivo de conhecer comunidades informais de aprendizagem. As comunidades informais, neste estudo, configuram-se como grupos e comunidades conectadas em plataformas digitais.

O termo convergência, historicamente, foi usado pela primeira vez nos anos de 1980 por Marshal McLuhan. A autora enfatizava que as comunicações entre sujeitos, conhecidas como ponto a ponto, como o correio, o telefone, a imprensa, o rádio e a televisão, estavam passando por um processo de convergência devido ao surgimento da digitalização, a *internet* (Jenkins; Ford; Verde, 2013), na qual a tendência é expandir e não substituir.

Ainda na década de 1980, os meios de comunicação, foram marcados por preocupações sobre o fim das grandes mídias, como a televisão, o rádio e o jornal. Ao apresentar contraposições relacionadas ao utópico fim das grandes mídias, Jenkins (2015, p. 30) pondera que “se o paradigma da revolução digital presumia que [o surgimento de] mídias substituiriam as antigas, o emergente paradigma da convergência presume que todas as mídias irão interagir de formas cada vez mais complexas”. Conforme a interpretação do autor, a interação entre as mídias é cada vez mais ampla e complexa. Torna-se, portanto, necessário compreender que as mídias contemporâneas e as mais tradicionais têm papéis complementares, em que adaptação e coexistência moldam o cenário midiático que se externa ao ambiente digital.

Jenkins (2008, p. 29) define convergência como “o fluxo de conteúdos por meio de múltiplas plataformas de mídia, com [...] um comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação”. Desse modo, aponta, em suas contribuições, que a capacidade dos objetos de incitar a interação deve estar diretamente relacionada ao interesse dos usuários.

Como exemplo de múltiplas plataformas de mídia, pode-se citar o *YouTube*. Martino (2015, p. 32) compreende que “quem está com dúvida sobre como instalar uma tomada, um vídeo no *YouTube* tende a solucionar o caso, [de maneira parcial ou completa]. Cada conhecimento [pode] ser valorizado dentro de seu contexto específico, sem necessariamente implicar na desqualificação dos outros”. A situação em questão

demonstra o nível cultural da convergência. Uma vez que é possível notar a apropriação de conteúdos, a participação, a colaboração entre mídia e usuários, interação com comentários ou inserção de legendas em vídeos.

Nessa perspectiva, a convergência passa a ser um processo que suporta a fluidez entre as mídias e as linguagens. O acesso a diversas informações e conteúdos por diferentes mídias pode colaborar para a estruturação de uma aprendizagem que rompe a barreira definida para cada mídia, seja ela analógica ou digital. Assim, as mídias passam a complementar umas às outras, estimulando os usuários a buscarem conhecimento ou informações em múltiplas fontes. Nas palavras de Jenkins, Ford e Verde (2013), a convergência passa, então, a acontecer nas pessoas e em suas interações.

Desse modo, os meios de comunicação, na perspectiva da convergência, não desaparecem a cada transformação ou surgimento tecnológico. Eles convergem e provocam uma estreita relação entre produção e recepção de conteúdos, que resulta em características próprias de cada mídia. Reformula-se, assim, a dinâmica entre cultura e linguagem em respostas provocadas pelas transformações culturais.

Para Jenkins, Ford e Verde (2013), a convergência representa uma transformação cultural, na medida em que usuários, denominados consumidores, são incentivados a procurar informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos. Ao aproximar-se da mesma ideia e das diversas possibilidades midiáticas, Fernandes (2020, p. 10) afirma que “a convergência representa uma transformação cultural, pois os consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdo de mídia dispersos e variados”.

Em síntese, a convergência é um processo cultural dialético de criação e transformação, que acontece na mente dos sujeitos e em suas interações com outros pares. Nesse sentido, cada um constrói a si a partir de fragmentos de informações. Ou seja, de partes extraídas do fluxo midiático e transformadas em recursos através dos quais se compreende a vida cotidiana (Martino, 2015; Jenkins; Ford; Verde, 2013).

A abordagem de diferentes mídias, seja analógica ou digital, é um dos fenômenos que caracterizam a Cultura da Convergência. Jenkins (2008) sinaliza para a existência de outras duas características: a cultura participativa e a inteligência coletiva. Em 1992, Jenkins “designou o termo cultura participativa para descrever a produção cultural e as interações sociais das comunidades de fãs⁹” (Jenkins; Ford; Verde, 2013, p. 24, tradução

⁹ Acuña el termino cultura participativa para describir la producción cultural y las (Jenkins; Ford; Verde, 2013, p. 24).

nossa). Em sua origem, tal concepção estava fortemente relacionada aos meios analógicos. Todavia, encontra-se reexaminada na perspectiva do mesmo autor ao inferir que “estamos passando de um interesse inicial em fenômenos de fãs para um modelo mais amplo, refletindo em muitos grupos que estão se tornando mais comunicativos em uma cultura em rede¹⁰” (Jenkins; Ford; Verde, 2013, p. 56, tradução nossa).

Nesse sentido, a cultura participativa engloba não apenas uma cultura de fãs com conteúdo em comum, mas amplia as possibilidades de compartilhamento e participação em grupos minoritários que compartilham inquietações, conquistas e discussões e que podem viabilizar o fortalecimento e visibilidade de suas manifestações.

Para Mittermayer (2017), a cultura participativa é delineada como uma forma de cultura que pode se relacionar com interação, colaboração ou participação em plataformas digitais. Essa cultura concede, entre outras funcionalidades, voz aos usuários por intermédio de mecanismos como votações, enquetes, possibilidades de comentários e contribuições em tempo real. Ilustrativamente, em algumas plataformas digitais, é possível interagir com o conteúdo mediante manifestações como “curtidas” e “gostei”, e sugerir novas postagens por meio dos comentários.

Os *sites* de redes sociais que, em 2006, eram compreendidos nas relações estruturadas no *Facebook* e *Orkut*, por exemplo, e acessados por computadores domésticos, passam por mudanças cujos sentidos incorporam aspectos da mobilidade. Assumindo, ademais, características típicas das ferramentas móveis, como o imediatismo e a ubiquidade¹¹. É nesse contexto de complexidade das interações que Recuero (2019) orienta para a utilização do termo Plataforma Digital. O Quadro 3 aponta para essas distinções, direcionando para a necessidade de compreender os sites de rede social de maneira mais abrangente.

Quadro 3 - Sentido ampliado dos sites de redes sociais

Sites de rede social x Plataforma Digital	
<i>Sites</i> de redes sociais	São, em si, apenas sistemas. Ambientes propícios para as disputas discursivas, utilizados para expressão na Internet; Servem para mostrar, transformar e divulgar as redes; envolve um conjunto de atores e suas relações; mostram as redes sociais de cada ator de forma pública e possibilitam que eles construam interações nesses sistemas.

¹⁰ Estamos trasladándonos de un interés inicial en los fenómenos fan (por ejemplo, subculturas particulares) hacia un modelo más amplio, que refleje muchos grupos que están adquiriendo una mejor capacidad comunicativa dentro de una cultura en red. (Jenkins; Ford; Verde, 2013, p.56)

¹¹ Nos estudos sobre cultura digital, o fenômeno da ubiquidade aparece como uma questão multidisciplinar, pois envolve duas dimensões que, com repercussões e efeitos psicossociais, afetam todas as atividades humanas: tempo e espaço (Mill *et al.*, 2023).

Sites de rede social x Plataforma Digital	
Plataforma Digital	Pode abarcar todo o tipo de plataforma de interação ou comunicação digital. Inclui também elementos como <i>sites</i> de redes sociais, suas APIs ¹² (Interface de Programação de Aplicações) e as ferramentas que são utilizadas por meio delas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Recuero (2009; 2019) e D'Andréa (2018).

Como podemos observar no Quadro 3, os *sites* de redes sociais e a plataforma digital são duas concepções que se aproximam. Porém, o entendimento de *sites* de redes sociais, como um espaço com forma pública, de transformação e divulgação de redes, necessita ser notoriamente ampliado para compreender a complexidade de outras interações nos espaços digitais. Recuero (2019) argumenta que a Plataforma Digital compreende não só ferramentas como as do *Facebook*, *LinkedIn*, *Instagram*, mas aquelas que não são públicas. Ou seja, oriundas do espaço *mobile*, como o *WhatsApp*, por exemplo. A Figura 1 ilustra essa concepção, especificamente em contexto aplicável na educação.

Figura 1- Artefatos da Plataforma Digital



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 1, a Plataforma Digital é, também, constituída dos sites de redes sociais. Com referência em Recuero (2019), as noções de público (*Instagram*, *Facebook*, *YouTube*, *LinkedIn* etc.) e não-público (*WhatsApp*, *Google Drive*, *Google Classroom* etc.) ampliam o sentido de *sites* de rede social. Nesse sentido, podemos, inclusive, utilizar

¹² Sigla para “*Application Programming Interfaces*”. Trata-se da tecnologia de acesso a um certo conjunto de dados e de intercâmbio entre plataformas (D'Andréa, 2018).

elementos de redes sociais para criar comunidades de aprendizagem, desenvolver fóruns com discussão e interação entre estudantes.

A partir dessa concepção, adotamos neste estudo o termo Plataforma Digital, incorporando tanto o uso de redes sociais públicas e daquelas não-públicas ou de dispositivos móveis (Recuero, 2019). As plataformas são objetos empíricos em constante transformação, que pode se modificar significativamente ao longo de uma pesquisa. Essas mudanças devem ser tomadas como parte do desafio de uma pesquisa, não como um empecilho na execução.

Ao assentar as discussões sobre mídias digitais no empirismo da convergência, pontuamos que as mudanças ocorrem a partir da linguagem, do consumo, da participação e do compartilhamento. Um arcabouço composto de práticas sociais que ao considerar o corpo em sua medialidade, ou seja, como um meio, ratificamos uma experiência situada na perspectiva *onlife*, com práticas integradas também no movimento de acesso às plataformas digitais.

Como observado, a partir da noção da convergência de mídias dialogamos com plataformas digitais que estão longe de serem artefatos estáveis, pois estão em constante movimento. Essas plataformas são modificadas ao mesmo tempo que agem e que transformam outros atores. Esse movimento de atualização, apropriação e discussão em plataformas desvela um espaço emergente de discussão sobre a compreensão crítica do uso das mídias e que pode ser potencializado pelo letramento midiático.

1.2 Compreensão de Letramento Midiático a partir da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)

O letramento no contexto de cultura digital significa ter competência¹³ na interpretação e produção de textos em plataformas digitais, na compreensão de interfaces complexas e na capacidade de discernir e distribuir informações confiáveis. Esse cenário reafirma que a inserção de tecnologias e espaços digitais na educação conduz a reflexões que demandam por diversos tipos de letramentos e que reverberam em diferentes modos de pensar, de interagir e de construir conhecimentos.

Em relação à compreensão do letramento, elucidamos Kleiman (1995, p. 19) que o define “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema

¹³ É aqui compreendida como um conjunto de comportamentos, habilidades e ações que envolvem o acesso e uso da informação de forma inteligente, tendo em vista a necessidade da construção do conhecimento e a intervenção na realidade social (Belluzzo, 2018).

simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Rojo (2009) atribui, ainda, a apreciação de letramento como um conjunto de práticas sociais em que os sujeitos se envolvem em seu contexto social, ou seja, “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrando contextos sociais” (Rojo, 2009, p. 98). Quanto a prática social, esta é refletida na “forma de interação com as linguagens existentes em distintos *locus* sociais” (Rodrigues; Flexor; Aneas, 2020, p. 192).

Nesse sentido, Paiva (2021, p. 1165) defende que o letramento “é um termo guarda-chuva e seria suficiente para definir qualquer prática social de linguagem”. Desse modo, valida-se o letramento em seu pluralismo, como “um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais” (Rodrigues, Flexor, Aneas, 2020, p. 192). Isto porque possui um caráter múltiplo e complexo, que envolve a língua, a escrita, a leitura e as relações que emergem de práticas sociais experienciadas para além de ambientes educacionais.

Jordão (2007, p. 24) complementa que a complexidade e abrangência do termo engloba “a variedade de linguagens do mundo atual, [e] chama nossa atenção para diferentes formas de construção e compartilhamento de sentidos possíveis”. Ao considerar os diversos tipos de letramentos, linguístico, científico, acadêmico etc., é necessário enfatizar e compreender o contexto que envolve as práticas sociais e, em especial, os espaços que emergem da cultura digital, que difunde letramentos tais como o midiático.

Os modos de aprendizagem mediatizada constituem um campo interdisciplinar, que propõe a utilização cada vez maior das mídias no contexto educacional (Cruz; Souza, 2018), e que aproximam e desafiam a relação entre professores e estudantes nas etapas de produção, distribuição e utilização de materiais audiovisuais e multimodais. Nesse cenário, o letramento midiático emerge como um conceito fundamental, destacando a necessidade de desenvolver habilidades críticas e criativas no engajamento com as mídias de maneira significativa. As habilidades nesse contexto incluem a capacidade de compreender as diferentes linguagens que percorrem as mídias, interpretar textos, reconhecer os contextos ideológicos, saber distinguir entre fontes confiáveis e não confiáveis etc.

No Brasil, o letramento midiático é utilizado como tradução para a expressão em inglês *media literacy*, da perspectiva de mídia-educação. O termo também é conhecido como literacia mediática, mais comum em Portugal (Cruz; Souza, 2018). A Organização

das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (Unesco) propõe o uso da expressão Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)¹⁴, como tentativa de harmonizar as distintas noções à luz de plataformas convergentes de utilização. De acordo com Wilson *et al.* (2013), no documento da UNESCO, as necessidades de alfabetização são compreendidas de forma complementar como informacional e midiática.

Quadro 4 - Compreensão de AMI

Alfabetização informacional	Alfabetização midiática
Localização e acesso à informação	Capacidade de compreender as funções da mídia
Avaliação e uso ético	Avaliar como essas funções são desempenhadas
Organização	Autoexpressão
Comunicação	Participação democrática
Habilidades no uso das mídias no processamento de informações	Habilidades para a produção de conteúdo com mídias

Fonte: Elaborado a partir de Cruz e Souza (2018) e Wilson *et al.* (2013).

Como é possível observar no Quadro 4, não se trata de características independentes, mas que se relacionam. Por um lado, a alfabetização informacional empodera para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao manuseio da informação. Por outro, a alfabetização midiática, como argumenta Cruz e Souza (2018), envolve a compreensão do papel ideológico e econômico das mídias na formação do cidadão crítico, visando criar condições para desenvolver a autonomia e o empoderamento para a expressão e a produção com essas tecnologias.

Como podemos observar, a AMI inclui um conjunto de habilidades que todos nós precisamos para realizar tarefas relacionadas à informação e às mídias: acessar, descobrir a informação, interpretar, analisar, gerenciar, criar, comunicar, armazenar e compartilhar. A aplicação dessas habilidades envolve, ainda, a interpretação criteriosa de informações, o que inclui o desenvolvimento de pensamento crítico, consciência crítica e a compreensão dos aspectos éticos e políticos relacionados ao uso da informação, como indica os autores do *Information Literacy Group* (Sales, 2020).

Com base nas concepções de AMI, será discutido a perspectiva de Letramento Midiático proposto neste estudo, como tentativa provisória de aglutinar os letramentos dos diferentes gêneros digitais, suas linguagens, práticas e mídias. Segundo Cruz e Souza (2018, p. 725), o “letramento midiático é uma expressão relacionada às habilidades e competências que envolvem o acesso, a apropriação, a capacidade de compreensão e

¹⁴ O termo se aproxima da alfabetización informacional já utilizado em estudos da Espanha e países da América (Wilson *et al.*, 2013).

análise, o consumo, a produção, a avaliação e a criação de conteúdo em uma variedade de contextos de mídias e linguagens”. Livingstone (2011, p. 13) complementa que se trata de um “conjunto de habilidades básicas e avançadas relacionando aptidões individuais com práticas sociais, cruzando a fronteira entre o conhecimento formal e informal”.

Como afirma Buckingham (2010), o objetivo do letramento midiático não é apenas desenvolver habilidades técnicas e promover a autoexpressão, mas estimular uma compreensão mais sistemática de como funciona a mídia e promover formas mais reflexivas de usá-la. As habilidades para o letramento midiático implicam em reconhecer que a informação é formulada na ideologia e, por isso, há necessidade de levar em conta o contexto político, econômico e social que engendra, molda e adapta mensagens e informações em diferentes propósitos sociais (Buckingham, 2010).

O Quadro 5 aponta algumas características da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) a partir das noções de convergência, linguagem, suporte midiático, objetivos da ação e contextos de aprendizagem.

Quadro 5- Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)

	LETRAMENTO	LETRAMENTO MIDIÁTICO	LETRAMENTO TRANSMIDIÁTICO
Convergência das mídias	Material impresso	Material analógico, impresso, <i>internet</i> e mobilidade	
Linguagem	Texto leitura/escrita	Multimodal e/ou Hipermissão	
Suportes midiáticos	Livros e textos impressos	Imprensa, audiovisual. Redes digitais: <i>ebook</i> , <i>podcasts</i> , vídeos, ilustrações etc.	
Objetivo da ação	Desenvolver leitores e escritores críticos	Desenvolver consumidores e produtores críticos	Desenvolver <i>prosumers</i> críticos
Contexto de aprendizagem	Formal (instituições de ensino)	Formal (instituições de ensino) e informal.	De informal a formal (instituições de ensino)

Fonte: Adaptado de Scolari (2018b), Santaella (2021) e Information Literacy Group (Sales, 2020).

Apesar de aproximar-se de características que correspondem às gerações tecnológicas, destacamos que a proposta do Quadro 5 é compreender os contextos em que as mídias podem ser exploradas, com a escolha de linguagem, os suportes e o contexto. Além disso, os dados apresentados situam a fragilidade de uma análise temporal das tecnologias. Pois as escolhas e decisões percorrem e envolvem fatores inerentes ao contexto social, cultural, geográfico, político, ideológico, dentre outros.

Como observado, o letramento midiático, aborda concepções que contemplam o desenvolvimento de habilidades instauradas de natureza crítica na relação com as mídias (Santos, 2020). Ademais, envolve incorporar ao contexto de análise a avaliação e a

compreensão do impacto das técnicas utilizadas para aderir aos meios com o fluxo de mídias, enquanto ferramenta para produção criativa. Nesse sentido, observa-se a convergência de linguagem, em que a multimodalidade ou a hipermídia se convergem para apoiar usuários que ao mesmo tempo são consumidores e produtores. Porém, com papéis e funções separadas, o que implica no sentido e orientação da educação formal para acesso à aprendizagem informal.

O letramento midiático necessita do desenvolvimento de algumas capacidades e, dentre elas, consideramos: a apropriação para ressignificar os conteúdos midiáticos; multitarefa para alterar o foco sempre que necessário; cognição distribuída para interagir com ferramentas de expansão das capacidades mentais; inteligência coletiva para trabalhar com outros pares em objetivos comuns; julgamento para ser capaz de perceber a confiabilidade e a credibilidade das informações; navegação transmídia para entender as histórias em diferentes modalidades; conectivismo para pesquisar, sintetizar e divulgar informações; negociação para se relacionar com comunidades diferentes, seguindo e respeitando as perspectivas e as normas alternativas etc. (Jenkins, 2006).

Segundo Cruz e Souza (2018) há quatro componentes essenciais no letramento midiático:

- a) Representação: a plataforma digital e mídias, além de refletir, representam noções de mundo com interpretações e seleção da realidade que incorporam valores e ideologias implícitas. Nesse sentido, usuários informados precisam ser capazes de avaliar o material que encontram.
- b) Língua: um sujeito letrado é capaz não apenas de usar a língua, mas de compreender como ela funciona, sua gramática, códigos e convenções de determinados gêneros.
- c) Produção: envolve ter consciência do papel global da publicação e como influencia a informação. Envolve saber quem está comunicando, para quem e por quê.
- d) Audiência: ter consciência de sua posição de leitor ou usuário. Compreender como diferentes audiências usam e respondem à mídia. Refletindo como é usada no cotidiano e como pode ser usada de modo diferente.

Como podemos observar, desde as noções de convergência midiática, as transformações tecnológicas apresentam-se cada vez mais pervasivas e emergentes. A partir do letramento midiático, consideramos situar o papel de corresponsabilidade da

educação quando em suas concepções direcionam pensar o uso das plataformas digitais com escolhas conscientes e críticas. Ou seja, que reverberam na autonomia dos estudantes, na produção e consumo de conteúdo.

Notoriamente, a importância da aprendizagem informal recebe mérito por se constituir de práticas que expandem os conteúdos do ensino formal, além de empregar um sistema interativo e multilinear, onde o desenvolvimento está associado à aplicabilidade do conhecimento (Santos, 2020), a partir das experiências individuais ou coletivas.

O envolvimento com as mídias digitais resulta em “estratégias de aprendizagem informal [que] são definidas como a sequência de ações individuais ou coletivas com vista a adquirir e acumular conhecimento, capacidades e atitudes das experiências e interações diárias em diferentes contextos” (Scolari, 2018b, p. 11). A aprendizagem informal, do cotidiano, de acordo com Dewey (2023), é mais significativa quando está relacionada aos interesses e necessidades dos sujeitos e às experiências. Desse modo, no espaço das redes digitais, os *prosumers*, são envolvidos, muitas vezes, em atividades práticas e, às vezes, desafiadoras ou com relevância para suas vidas.

Para John Dewey (1859-1952), a aprendizagem acontece pelo histórico de experiências individuais vivenciadas, pela reflexão a respeito do que é aprendido (Santos, 2020). Nesse sentido, compreende-se que a sala de aula tem a possibilidade de estar composta por estudantes com diferentes e elevados níveis de capacidades de produção do que propriamente capacidades ideológicas ou éticas (Dewey, 2023). Essa observação, revela lacunas no sistema educacional formal, quando se negligencia a incorporação de conhecimentos adquiridos em ambientes informais, como aqueles proporcionados a partir do envolvimento com as plataformas digitais.

A análise em uma perspectiva transdisciplinar da AMI, demonstra como suas abordagens podem ser compreendidas com objetivo de desenvolver a criticidade no uso das mídias. Todavia, o letramento transmidiático, abordado na próxima subseção, se aproxima da preocupação em inserir no ensino formal o que se aprende nas plataformas digitais, seja com autonomia ou de forma colaborativa. Nessa troca, considera-se que o conhecimento transcende às dinâmicas da sala de aula e a ela deve ser incorporado.

1.3 Letramento transmídia uma abordagem educacional

O letramento transmídia se situa nesse contexto como uma proposta de mobilizar ações de letramento midiático. Nesse sentido, buscamos compreender inicialmente o

conceito de transmídia. Termo que esteve em evidência no Brasil a partir da tradução do livro de Henry Jenkins, “Cultura da Convergência” (2008). Na obra, o autor compreende o conceito como, literalmente, qualquer informação ou conteúdo que se move de uma mídia para outra.

No contexto educacional, as primeiras apropriações referentes ao conceito transmídia são registradas por Maynard, em 1971, que indica estratégias com uso de filmes em ambiente educacional no estudo de literatura. Nelas, a autora sugere o uso de filmes ou peças de teatro para instigar a criatividade, interação dos estudantes e do gosto pela literatura. Para a autora, com essas estratégias os estudantes podem observar o enredo, os personagens, as substituições de passagens descritas nas obras literárias, descrever e opinar sobre a relação obra, cinema e teatro quanto à melhoria e interesses (Scolari, 2020b).

Para discorrer sobre o entendimento de transmídia na educação, Emanuel (2022) parte da compreensão das diferenças entre mídia, multimídia e transmídia. Na educação, apresentam-se alguns exemplos de como esses termos se relacionam. Em uma situação de mídia, os estudantes têm acesso a apenas um tipo de tecnologia, seja analógico ou digital, contexto em que não há uma imbricação dos meios. Em uma situação multimídia, os discentes só precisam clicar e explorar o conteúdo disponibilizado. Já na estratégia transmídia, eles precisam buscar ativamente os conteúdos por diversas plataformas, além de avaliar e integrar informações (Jenkins; Ford; Verde, 2013; Emanuel, 2022). A abordagem transmídia envolve uma categoria em que exige mais movimentação, reflexão, agência e desenvolvimento, sendo uma possibilidade de direcionamento crítico.

Autores como, Mittermayer (2017), Pequeño, Rodríguez e Atienza (2017) e Scolari (2013) apontam para um movimento de compreensão da transmídia a partir de abordagens semânticas e definições, que dialogam com conceitos precursores como mídia, multimídia, convergência midiática, *crossmedia*, multiplataformas, multimodalidade, hipertextualidade, hipermídia, interatividade etc.

Explana-se em detalhes no Quadro 6 alguns pontos que contribuem para uma noção de transmídia e como seu sentido se conecta com a perspectiva de múltiplas linguagens.

Quadro 6 - Abordagens semânticas precursoras da transmídia

COMUNICAÇÃO		
Convergência midiática	Desdobramento da cultura da convergência.	Jenkins (2008).
<i>Croosmedia</i>	Permite a repetição de um mesmo conteúdo em diferentes mídias.	Gosciola e Versuti (2013), Santaella (2021).
Multimídia	Tipo de composição midiática que resulta da integração de texto, som e imagem, em uma mensagem.	Santaella (2021).
Transmídia	Implica o transporte da informação de uma mídia a outra com expansão e interatividade.	Jenkins (2015); Santaella, (2021); Massarolo e Mesquita (2020).
LINGUAGEM		
Multimodalidade	Refere-se a um tipo de prática que envolve textos multimodais com variedade de recursos semióticos.	Kress e Van Leuween (2001).
Hipertexto	Escritas associativas não-sequenciais; capacidade de estabelecer caminhos de leitura não-linear; bloco de texto numerados em suporte eletrônico; é um documento digital composto por diferentes blocos de informação interconectadas.	Leão (2005).
Hipermídia	É uma extensão do hipertexto que permite acrescentar aos textos os mais diversos grafismos e elementos audiovisuais, linguagem própria das redes informacionais.	Santaella (2021).

Fonte: Elaborado pela autora.

Como exposto no Quadro 6, o eixo de comunicação aponta para quatro movimentos que se distinguem, mas que contribuem para adensar os atributos e elementos da transmídia: a) Convergência midiática, que desponta como o conceito base, uma vez que se refere à integração de diferentes tecnologias de mídia (Jenkins, 2008); b) *Crossmedia*, que explora uma história em diferentes plataformas sem exigir a experiência completa em todas elas, como afirma Santaella (2021, p. 36), trata-se de “acessar o mesmo conteúdo por diferentes meios”; c) Multimídia, que combina diferentes formatos de mídia em uma única apresentação ou conteúdo, o que inclui sons, imagens e textos e está mais implicado com a variação de mídias (Santaella, 2021) e não pode ser confundido com multimodalidade, pois este conceito se refere à linguagem das mídias; e d) Transmídia, que implica o transporte da informação de uma mídia a outra com expansão de narrativas (Massarolo; Mesquita, 2020), que se desenvolve por meio de múltiplas plataformas digitais e/ou analógicas.

Santaella (2021, p. 39) complementa que na transmídia busca-se “fisgar fios temáticos para permitir que, ao mesmo tempo que se expande, a informação não perca

seu vínculo de continuidade com um conteúdo mestre”. A orientação em manter o conteúdo mestre ou central, como apontam Jenkins, Ford e Verde (2013), se deve à importância do leitor ou usuário saber para onde retornar ao percorrer diversas plataformas.

O Quadro 6 explora ainda o eixo da linguagem presente na transmídia, que está distribuído em três movimentos: a) Multimodalidade, que enfatiza a combinação e interação entre linguagens diferentes (Rojo, 2013), ou seja, busca integrar e articular os diferentes modos de comunicação para criar uma experiência significativa; b) Hipertexto, que se concentra na organização multilinear de informações, permitindo que o leitor escolha ou possa ser direcionado a caminhos diferentes para explorar o conteúdo e, como afirma Lévy (1993), trata-se de um conjunto de nós ligados por interface digital e conexões; c) Hipermissão, que combina as características do hipertexto com elementos de mídia adicionais e constitui, portanto, uma “linguagem na rede baseada na configuração digital” (Santaella, 2021, p. 42), que cria uma experiência mais interativa e envolvente, em que os usuários podem explorar diferentes informações.

Segundo Dias e Turbin (2022), a multimodalidade acarreta identidades para os textos contemporâneos em que não há prevalência dos modos escritos e falados para expressar significados. Ao contrário, há uma orquestração de diferentes modos de representação por meio de imagens, sons, gestos e na página em si, na tela do computador ou em espaços de rede móveis, com o uso de *tablets* e *smartphones*.

Conforme indica Jenkins (2011), a multimodalidade é um termo cunhado por Kress para falar sobre o design educacional, que explora as possibilidades de diferentes mídias instrucionais. Ao conduzir o sentido de multimodalidade e sua importância em produções transmídia, Santaella (2021, p. 39) afirma que “a origem do termo [...] teve por finalidade expandir a aplicação da linguística funcional sistêmica para o estudo de outros modos de comunicação”. Ao relacionar a complementariedade da multimodalidade com transmídia, Dena (2009, p. 9, tradução nossa¹⁵) aponta para as diferentes maneiras pelas quais pessoas e tecnologias podem influenciar e criar significado. Para o autor, é importante “teorizar não apenas como o significado é criado no produto final, mas em vários pontos de sua criação” (Dena, 2009, p. 9), que requer pensar e refletir, também, sobre o processo de produção.

¹⁵ “[...] theorise not only how meaning is made in the end-product, but at various point of its creation” (Dena, 2009, p. 9).

Aranda e Freire (2020, p. 1550) complementam que “a transmídia usa a compreensão da multimodalidade como ponte para criar os ganchos necessários entre um texto e outro que compõem uma narrativa transmídia”. Por exemplo, as franquias de megassucesso como Pokémon, Marvel e Matrix (Jenkins, 2011) são compostas por livros ou quadrinhos, jogos de videogame, série de animação, ou até mesmo *podcast* com participação de influenciadores digitais. Cada uma dessas mídias conta uma parte da história geral, mas estão interligadas por meio de elementos comuns e ganchos narrativos, portanto, a multimodalidade possibilita essa relação narrativa.

Por exemplo, em um diálogo que ocorre em plataforma digital, podem ser empregados os modos visual e escrito. Trata-se de uma relação semiótica influenciada pelo contexto sócio-histórico-ideológico, associado à língua(gem), que envolve a compreensão do processo para o entendimento do produto ou mensagem final. Dessa forma, “em diferentes culturas podem ser usados diversos modos semióticos e/ou haver a predominância de um ou outro” (Lima; Iagallo; Carneiro, 2023, p. 44). A linguagem verbal é a que mais predomina na sociedade, porém ao incorporá-la ao contexto de multimodalidade emergem outras formas de linguagem ampliadas por imagens, gráficos, símbolos, gestos, sons, entre outros.

Ademais, o transporte de informações entre diferentes plataformas implica na conexão dinâmica e interativa entre as mídias, o usuário não é obrigado a interagir entre si, mas é convidado a explorar outras nuances de uma narrativa transmidiática, seja de uma história ou conceito. Assim, “podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo” (Jenkins, 2008, p. 28). Em obras mais recentes, Jenkins (2022) indica que o sentido de transmídia pode operar em nível mais hiperlocal por produtores que trabalham com pouca verba ou em plataformas que permitem usuários a criarem as próprias produções.

Jenkins (2011) tece uma crítica à ideia reducionista de que transmídia trata-se de expandir conteúdos em múltiplas plataformas, sem se aprofundar nas relações lógicas entre as extensões de mídia. Santos (2020) enfatiza que o fenômeno transmidiático antecede o surgimento das plataformas digitais, e contempla também os meios analógicos. Para a autora, sua origem não incorpora uma perspectiva crítica, pois a participação dos consumidores e usuários era limitada às rodas de conversa e “troca de figurinhas” sobre filmes e novelas, sem interferência ou participação na produção, dado ao período em que o sistema de distribuição convergia com pouca conectividade.

Nesse sentido, Jenkins (2011) aponta ainda para a importância de se refletir sobre as relações entre as mídias, para que seja possível o desdobramento de uma história ao longo do tempo, sem deslocar suas características de universos narrativos e participativos.

Nesse sentido:

os letramentos transmídia são realizados num ecossistema midiático pervasivo, onde os canais de comunicação tradicionais não são mais capazes de influenciar o fluxo das trocas, tornando-se aparentemente invisíveis e vendo-se obrigados a ceder lugar para o envolvimento progressivo de usuários com o conteúdo ubíquo. (Massarolo; Padovani, 2019)

Nesse sentido, o letramento transmídia destaca as habilidades do público em compreender e participar de forma ativa com uma experiência cada vez mais híbrida e *onlife*, característica da ubiquidade. O letramento transmídia e a narrativa transmídia são conceitos relacionados, mas referem-se a aspectos diferentes, como descrito no Quadro 7:

Quadro 7- Diferenças transmídia: letramento, narrativa e cultura

Letramento transmídia	Capacidade de compreender, interpretar e criar conteúdo que se estendem em diferentes plataformas. Foco nas habilidades e competência em navegar e participar em diferentes mídias. Refletir sobre como as informações se desdobram e oferecem engajamento de forma crítica.	Massarolo e Padovani (2019)
Narrativa transmídia	Prática pedagógica centrada em apoiar a educação. Contar uma história ou conceito em várias mídias. Foco na expansão e integração de uma história ou conceito utilizando-se de filmes, livros, jogos, plataformas digitais etc.	Jenkins (2008); Scolari (2013); Massarolo e Mesquita (2020)
Cultura Transmídia	Busca entender os motivos por trás da popularização de plataformas digitais. Isso implica em analisar as diretrizes sociais, tecnológicas, culturais e econômicas que influenciaram o surgimento e a adoção de diferentes plataformas. Converte para a discussão em um contexto crítico sobre as tecnologias.	Jenkins, Ford e Verde (2013)

Fonte: Elaborado pela autora (grifo nosso).

Como podemos observar no Quadro 7, a prática de narrativas requer um público que também se integre de um letramento transmidiático. Com essa base possibilita-se compreender e colaborar com a complexidade da narrativa. Na leitura que envolve narrativa transmídia, o usuário ou leitor assumem características em que é *prosumer* – consumidor e produtor (Scolari, 2018a; Jenkins, 2015). Em outras palavras, ele participa da produção, tem habilidade em partilhar e gerar conteúdos midiáticos, o que contempla seus diferentes níveis e complexidades.

A narrativa transmídia passa, então, a ser uma forma de inovar na criação de histórias, ao considerar a vivência dos usuários e a autonomia de criar de maneira colaborativa. Assim, como pontua Scolari (2013), trata-se de uma expansão por meio de várias mídias e com a colaboração dos usuários. Apesar das histórias poderem ser lidas ou consumidas de maneira isolada, Jenkins, Ford e Verde (2013) orientam e encorajam o uso da narrativa transmídia em vários meios que se complementam, porém reforça a importância de manter um meio central. Para que o usuário ou leitor entendam onde a história se inicia e saiba retornar após experienciar as expansões.

Quanto às aproximações das noções de narrativa transmídia na educação, Kalogeras (2017) faz uso do conceito de narrativa transmídia de entretenimento educativo, como história popular que entretém para criar componentes educacionais em torno de uma disciplina. Estudos desenvolvidos por Becker *et al.* (2021, p. 697) reforçam que as pesquisas com narrativas transmídia têm se preocupado em “investigar os aspectos específicos do potencial da transmidialidade como ferramenta pedagógica, para o desenvolvimento de projetos, materiais e atividades educativas”.

Segundo Kalogeras (2017), a Narrativa Transmídia de Educatretenimento (TmSE – no original, *Transmedia Storytelling Edutainment*) representa uma estrutura narrativa abrangente. Essa estrutura se constitui em várias plataformas e formatos, visando estender histórias para fins educacionais. Diferente do que se observa nos ambientes de ficção científica, com a TmSE as histórias podem ser não-ficção, populares e não populares, contanto que estejam relacionadas com entretenimento e conteúdo acadêmico.

Para Lima, Versuti e Benia (2018, p. 259), é “fundamental refletir sobre a forma como a cultura participativa está revitalizando o processo tradicional de construção do conhecimento”, uma vez que esse público está cada vez mais permeado por conceitos como interatividade, participação e colaboratividade. Dessa forma, não são mais considerados agentes passivos de conhecimento, mas ativos, coaprendizes e coautores.

As autoras acentuam uma preocupação quanto à dissonância entre o convencional e tradicional da educação com o cenário contemporâneo da cultura digital. A narrativa transmídia, como estratégia educacional, possibilita uma abertura para diálogos formais e informais.

Quanto a sua aplicação na educação, Palioura e Dimoulas (2022, p. 5) afirmam que “os educadores que não podem desenvolver ou customizar seu próprio *software* de aprendizagem ficam com a opção de contar com as ferramentas e ambientes disponíveis que são capazes de operar”. Sobre essa perspectiva, as autoras alertam para algumas

implicações, por exemplo, ao reduzir o uso às plataformas que possibilitam apenas suas funções principais e estéticas, sem explorar sua interface. Essa desvantagem imposta pode se transformar em vantagem para os estudantes se o educador propuser o uso de plataformas que possibilitam explorar a interface para desenvolver, criar e compartilhar suas narrativas.

A proposta educacional de Palioura e Dimoulas (2022), que sugere a aplicação de práticas que envolvem narrativa transmídia, elucida um esquema de plano de implementação. O modelo sugerido pelas autoras é inspirado no conteúdo disponível sobre a obra “A Odisseia” de Homero para complementar o ensino de clássicos, conforme ilustra a Figura 2:



Fonte: Palioura e Dimoulas (2022).

Esclarecemos que o estudo das autoras aponta para uma aplicabilidade da narrativa transmídia em sala de aula e não pontuam uma discussão crítica do desenrolar de cada etapa. O modelo foi inserido neste estudo a título de exemplo, detalhando ao leitor uma possibilidade de construção transmidiática para o contexto educacional.

A proposta inicial na Figura 2 indica que a obra “A Odisseia” é dividida em seções narrativas de curta duração, cada uma com vídeos e imagens complementadas com texto, áudio e possibilidades de interações. É possível identificar alguns pontos importantes na proposta indicada pelas autoras para a implementação da narrativa, conforme a estrutura no Quadro 8.

Quadro 8 - Desenvolvimento transmídia na educação

Ações	Composições
Reunindo ativos de mídia em interações transmídia	Plataformas de edição de áudio, vídeos, remixagem, interação entre pares, participação, postagem, interação e ponto central da história.
Definindo as cenas e as interações	Uso de banco de dados de imagens, aplicativos para criação ou readequação de ilustrações. Quadrinhos, memes, filmes etc.
Validação de conceito e elaboração	Viabilidade do uso das plataformas e aplicativos selecionados.
Testar e validar toda a abordagem	Aplicação da estratégia, com expansão, criação, participação e interação em universos desenvolvidos nas mídias que retomam ao ponto central.

Fonte: Adaptado de Palioura e Dimoulas (2022).

O Quadro 7 apresenta uma coluna dedicada às ações e outra às composições e explica as fases pelas quais a escolha da estratégia deve ser incorporada. Inicia com a escolha das mídias e de como elas possibilitam a participação e interação. Em seguida, o movimento e ação, que estão relacionados à definição das cenas e interações, em que os estudantes desenvolvem práticas multimodais na seleção de diferentes gêneros discursivos, configurando a função de *prosumer*.

Por conseguinte, observa-se a viabilidade do uso, que leva a pontos em comum o objetivo das aulas e aspectos relacionados à estrutura, como *internet*, computador, *tablets*, entre outros. Por fim, tem-se o *feedback* (Irigaray; Gosciola; Piñero-Otero, 2019) e a relevância do retorno ao ponto central. Em resumo, deve-se considerar que, “se não houver uma demonstração ao público da clara coesão entre as mais diversas partes da história em suas respectivas plataformas, não será possível o sujeito desfrutar plenamente da obra” (Lima; Versuti; Benia, 2018, p. 260).

Na composição do aspecto central da narrativa, a Figura 2 aponta o *Google Classroom* como representação central e indica sua implantação e configuração como convenientes às funcionalidades de aprendizado multidisciplinar. Seguindo essa tomada de decisão, a seleção das demais plataformas digitais consideraram que,

fotos, animações e efeitos visuais podem tornar as coisas mais claras e atraentes para os alunos, ajudando-os a compreender conceitos complexos. Em suma, embora os ativos textuais e imagéticos não representem a parte mais forte da narrativa digital atual, eles certamente não podem ser deixados de lado, especialmente quando se trata de aplicações educacionais (Palioura; Dimoulas, 2022, p. 8).

A distribuição dessa abordagem aponta ainda para as plataformas *Google Maps* e o *Wordwall*, que expandem as narrativas da obra “A Odisseia” com o emprego de apresentações adaptadas, mapas e elementos de jogos. Em ambas as propostas, *Google Maps* e *Wordwall*, os estudantes desenvolvem rotas percorridas, as quais estão presentes

na obra e nos jogos que dinamizam a compreensão da história. Quanto a essa abordagem, Kalogeras (2017, p. 117) afirma que “a prática centrada na narrativa coloca os alunos em ambientes fictícios (estudos de caso, cenários, simulações, jogos e mundos de histórias, etc.) para construir significado”.

Esse modelo de implementação pode ser expandido de maneira transdisciplinar e colaborativo, uma vez que “com o crescimento da oferta de conteúdos graças à *web*, o público vem buscando informação e entretenimento em mais de uma plataforma, às vezes, até simultâneas e a estratégia da narrativa transmídia vem cumprindo esse papel” (Lima; Versuti; Benia, 2018, p. 261).

Como descreve Gosciola e Versuti (2013), ao pensar a educação com a narrativa transmídia, propõe-se contribuir com conteúdo, recursos tecnológicos e procedimentos de ensino em sequência multilinear e até mesmo simultânea. Projetos educacionais de perspectiva transmídia nos permitem contribuir para a AMI, ou seja, uma Alfabetização Midiática e Informacional, pois dialoga com o contexto, com a reflexão crítica e o empoderamento social dos estudantes.

Em termos gerais, à medida que os limites entre os papéis de autor, leitor, produtor e espectador se dissolvem e tornam-se cada vez mais fluidos, requer que ambientes de ensino se transformem em um espaço dinâmico e que desafie as fronteiras convencionais de conhecimento.

Conforme argumenta Cruz e Souza (2018), para que uma narrativa se configure de forma transmidiática, é importante que ela esteja distribuída em diferentes formatos e suportes, permitindo níveis de aprofundamento e de abordagem distintas que dependem diretamente das escolhas de seu público-alvo. A partir desses conceitos, buscamos aproximar as possibilidades subsidiadas pelo letramento (trans)midiático no contexto da educação de Surdas no Ensino Superior.

SEÇÃO 2 – CULTURA SURDA E POSSIBILIDADES (TRANS)MÍDIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Inserir o letramento (trans)mediático no contexto da Educação Superior de Surdas (SES), tem como desafio principal os aspectos linguísticos. Para aproximá-los, as práticas translíngues emergem como uma possibilidade de superar barreiras linguísticas, ampliar a compreensão cultural e proporcionar uma experiência educacional mais rica e significativa, alinhada com as demandas contemporâneas de uma sociedade em rede. Para isso, estabelecemos como objetivo da seção discorrer sobre práticas translíngue na Educação Superior de Surdas, a partir das relações com artefatos culturais da comunidade Surda e suas extensões em plataformas digitais

Abordaremos inicialmente a educação superior de Surdas, desenhando um breve panorama da presença desse público nas instituições de Ensino Superior público e o seu contexto linguístico. A partir desse entendimento, exemplificamos como os artefatos culturais da comunidade Surda se aproximam do hibridismo das plataformas digitais.

2.1 Notas e percepções sobre o contexto de Surdas no Ensino Superior (SES)

Devemos observar que um dos pontos fundamentais para se discorrer sobre a surdez está relacionado às barreiras linguísticas entre pessoas Surdas(os) e ouvintes. Na ausência de acessibilidade, a surdez afeta tanto no âmbito social quanto no educacional. A educação da pessoa Surda no Ensino Superior (SES) é um tema de relevância, seja para dialogar com a presença, a permanência e o acompanhamento das estudantes ou o compromisso com a formação continuada de docentes.

Inicialmente, para explorar alguns dos aspectos relacionados à educação de SES, destacamos a importância de promover oportunidades que fomentem o respeito à diversidade linguística e cultural. Partindo desse pretexto, reiteramos alguns entendimentos sociais sobre grupos de pessoas com surdez que verbalizam e não verbalizam a sua comunicação. Isso porque, consideramos que a identidade desses sujeitos se orienta a partir do das experiências culturais, fatores que não podem ser negligenciados no contexto acadêmico, cujo objetivo prima também por reconhecer essa multiplicidade de diferenças.

Embora Strobel (2008) aponte para um conflito na comunidade Surda entre diferenças de identidade – ou seja, a deficiência auditiva e Ser Surdo se distinguem pelo fator linguístico, em que o primeiro oraliza e o segundo sinaliza – direcionamos esse

estudo para a perspectiva da surdez como diferença. Isso porque, acreditamos que todas as formas de comunicação devem ser valorizadas e contribuir para o desenvolvimento íntegro e humanizado.

Desse modo, segundo Cavalcante e Stumpf (2023), é fundamental reconhecer a diversidade: implantadas, oralizadas, usuárias de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), sinalizantes ou não-sinalizantes, enquanto minoria sociocultural e linguística. Esse desdobramento aponta para o aspecto social, em que o principal fator é a diferença (Strobel, 2008). O Quadro 9 elucida as diferenças fundamentadas nas formas de comunicação e a partir de um desdobramento social da surdez.

Quadro 9 - Desdobramento social da surdez

Surdos pós-lingual	Aprenderam a falar com a audição, após a perda utilizam a linguagem oral, com ou sem sotaque. Predomina a leitura labial como recurso visual para comunicação. Em algumas situações, há uma dedução das mensagens de leitura labial através do contexto dito.
Surdos oralizados	Deficiência auditiva de grau mais leve ou moderados. Nem todos são capazes de discriminar a fala auditivamente, mesmo com o uso de próteses auditivas. Em sua maioria há dedução das mensagens de leitura labial através do contexto dito.
Surdos sinalizantes	Adquiriram surdez profunda nos primeiros anos de vida. Utilizam língua de sinais emergentes ou reconhecidas em seus países de origem.

Fonte: Adaptado de Cavalcante e Stumpf (2023) e Strobel (2008).

O Quadro 9 sintetiza as diferentes formas de aquisição linguística de pessoas com surdez. Esse cenário diverso, é um convite à reflexão que envolve a escuta sinalizada (Soler e Martins, 2022) e visualizada sobre o que os corpos surdos alertam e para suas diferentes formas de experimentação e construção de sentidos (Nogueira, 2020). Um ponto em comum entre as experiências desse desdobramento da surdez reside na experimentação com a escrita da língua portuguesa. Essa, por sua vez, é processada visualmente, seja com o uso da língua de sinais ou com a leitura labial.

Segundo Strobel (2008, p. 22), “simplesmente os sujeitos surdos têm seus modos de agir diferente de sujeitos ouvintes” e são caracterizados pela especificidade linguística visuoespacial. Os Surdos sinalizantes possuem um marco linguístico, em que percepção, compreensão e interpretação de mundo se constituem por meio da linguagem visuoespacial e na modalidade gestual-visual, conhecida como língua de sinais.

A língua de sinais é um sistema linguístico não verbal utilizado por pessoas Surdas e caracterizado por composições utilizando gestos, expressões faciais e movimentos corporais. Como afirmam Quadros (2019) e Bento (2022), é uma forma de comunicação que possibilita a participação na sociedade e desenvolvimento de maneira informal

(emergente) ou formal (nas escolas ou comunidades surdas). No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, Libras, é legítima e reconhecida há mais de duas décadas por meio da Lei n. 10.436/2002¹⁶. Ela constitui uma forma de comunicação e expressão com estrutura gramatical própria e configura, portanto, um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas Surdas do Brasil (Brasil, 2002).

As pessoas Surdas ou com deficiência auditiva de grau severo a profundo e até mesmo pessoas com dificuldade de comunicação, como problemas na dicção ou autismo em nível de comunicação alternativa, podem encontrar na Libras uma possibilidade de participação social. Afinal, a quem pertence a língua de sinais? Como afirma Santos (2019, p. 117), “uma língua sinalizada é, portanto, um sistema legítimo que independe das línguas orais e atende de modo eficaz às necessidades de comunicação do ser humano, por ser dotada de complexidade e expressividade”. Em um universo linguístico múltiplo, em que o acesso às línguas se aproxima e se hibridiza, ousamos indicar que todos podem aprender Libras. Embora percebamos o avanço dos direitos adquiridos, a formação e disponibilização da Libras ainda se encontra desafiadora, principalmente nas instituições de ensino.

A língua de sinais contempla aspectos relacionados à acessibilidade linguística (Paiva; Melo, 2021) e desempenha um papel fundamental na educação Surda. É essencial garantir que os estudantes tenham acesso a intérpretes de língua de sinais qualificados nas aulas e com distribuição de carga horária¹⁷ condizente com a demanda, seja em palestras ou atividades acadêmicas (Silva, 2016).

Consideramos importante a oferta e acesso à língua de sinais como forma de comunicação promovida nas instituições de ensino, contemplando um ambiente consciente e inclusivo. Neste aspecto, as universidades ao buscar implementar medidas para apoiar o uso e a difusão de Libras, seja com cursos continuados, oficinas ou palestras, viabiliza que discentes Surdas façam suas mediações junto à comunidade acadêmica (Brasil, 2005).

Desse modo, com vistas a estabelecer um ambiente de apoio e inclusão, a acessibilidade linguística também está relacionada à difusão da língua de sinais entre estudantes, professores, funcionários etc. Isso pode envolver a criação de grupos ou associações estudantis para Surdas. Além disso, há possibilidade de oferta de serviços de

¹⁶ Acesso em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

¹⁷ Cabe uma ressalva, segundo Silva (2016), quanto à ausência de regulamentações estaduais sobre uma carga horária mínima para o desenvolvimento das atividades interpretativas no Ensino Superior.

aconselhamento e apoio emocional e estudantil, bem como a promoção de eventos e atividades que celebrem a cultura Surda de maneira híbrida, proporcionando um espaço de integração e interação entre estudantes Surdas e ouvintes.

Para a estudante com surdez que faz uso da língua de sinais, a principal orientação prevista em lei consiste na presença de intérprete de Libras (Brasil, 2015). Desse modo, é importante compreender que o profissional depende da parceria com o docente para fazer interpretações de termos ou contextos mais técnicos ou específicos. Sua função é traduzir os sentidos entre as línguas fonte e alvo, considerando as variáveis culturais, tais como escolaridade, formação, contexto social e familiar. Ao docente, por sua vez, continua atribuído a responsabilidade do processo de ensino.

As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e Distrito Federal, através da legitimação do Decreto n.º 5.626/2005¹⁸, devem conforme orientação do decreto buscar implementar as medidas que garantam a presença de profissionais intérpretes (Brasil, 2005). Assim como, disponibilizar “serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais” (Brasil, 2005). Amparados por direitos legais, universitárias(os) Surdas(os) ao ingressarem em instituições de Ensino Superior (ES) devem poder contar com intérpretes e, até mesmo, mediadores educacionais para auxiliarem nas interações acadêmicas.

Nas últimas três décadas, houve um crescente reconhecimento dos direitos e da inclusão das pessoas Surdas no Brasil, são conquistas de aspecto linguístico, acessibilidade, atendimento educacional, ações afirmativas de acesso ao ensino superior etc. Por outro lado, as pesquisas desenvolvidas dentro desse contexto têm sido impulsionadas, em sua maioria, por questões direcionadas às políticas públicas, tecnologia assistiva, educação bilíngue e inclusão. Isso revela a necessidade de direcionar um diálogo para outras perspectivas, situadas na percepção, no sentido e no significado, considerando o corpo como um lugar de fala e expressão.

No Brasil, não existem leis específicas que tratem exclusivamente de universitárias Surdas no Ensino Superior (SES). No entanto, as articulações políticas que abrangem a educação inclusiva e a acessibilidade podem se aplicar à estudantes Surdas(os) nesse nível de ensino. A Lei n. 13.146/2015¹⁹, denominada Lei Brasileira de

¹⁸ Acesso em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>

¹⁹ Acesso em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Inclusão da Pessoa com Deficiência, reforça a necessidade de oferecer acessibilidade e adaptações, viabilizando, assim, o desenvolvimento de talentos e habilidades física, sensorial, social e intelectual de estudantes com alguma deficiência (Brasil, 2015).

As políticas de ações afirmativas, com cotas de vagas para pessoas com deficiência, têm contribuído para endossar discussões de inclusão no ensino superior. O sistema de cotas²⁰ e programas de inclusão, por exemplo, podem ter um impacto significativo na promoção da presença de SES. Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino superior adotem políticas e práticas inclusivas e ofereçam atendimento adequado, priorizando, desse modo, a acessibilidade, a comunicação e a participação plena desses estudantes em suas experiências acadêmicas.

Apesar das conquistas em regulamentações e direitos, enquanto as vozes e expressões das estudantes Surdas forem silenciadas, sempre vão existir desafios a serem superados no que diz respeito à garantia de uma educação inclusiva, acessível e de qualidade. Como afirma Santos e Francisco (2018), apesar do importante papel das leis e regulamentações, temos que ter cuidado com suas implicações, revisando-as e reconfigurando tais leis, conforme as mudanças e demandas da sociedade. Nesse sentido, não basta institucionalizar a conquista dos direitos, mas debatê-las e inovar suas práticas, além de provocar um espaço crítico e dialógico.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referentes ao ano de 2017, apontam que nas instituições públicas de ensino superior do Brasil, há 1.884 matrículas de estudantes com deficiência auditiva e 692 com diagnóstico de surdez. Em relação à região Centro-Oeste²¹, os números indicados são 166 com deficiência auditiva e 84 com surdez (Sá; Déa, 2022). Embora os números apresentados indiquem a presença desses estudantes nos espaços universitários, é fundamental questionar se as instituições estão proporcionando um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Segundo Moreira e Fernandes (2008, p. 8), “após o ingresso na universidade, o então acadêmico [Surdo] encontrará uma universidade que está se estruturando nas suas bases política, didático pedagógica e organizativa para contribuir adequadamente com sua formação”. Esse cenário revela ou, até mesmo, denuncia o compromisso real da universidade com a inclusão efetiva de acadêmicos. Seria papel das universidades se

²⁰Requisito numérico que dispõe de vagas destinadas a estudantes de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em instituição de ensino superior pública (Brasil, 2012; 2016).

²¹ Região onde localiza-se a Universidade Estadual de Goiás, *locus* dessa pesquisa.

prepararem efetivamente apenas quando os corpos coabitarem e chocarem com esses espaços?

Com base nos dados apresentados anteriormente, é imperativo que a inclusão na universidade não dependa unicamente da autodeclaração dos estudantes. Uma vez que muitos processos seletivos ainda não aderem à relevância dessa informação em seus formulários de inscrição. Desenvolver estratégias eficazes é essencial para assegurar que a diversidade e a inclusão se tornem não apenas princípios proclamados, mas realidades tangíveis no contexto acadêmico. Desse modo, não podemos nos acomodar ao discurso de autodeclaração, mas promover ações para que essas instituições assegure a permanência ao longo da trajetória no Ensino Superior (Sá; Déa, 2022) – local, cujo foco é, também, promover o desenvolvimento de uma educação de natureza humanista (Santos; Reis, 2016).

Considerando essa perspectiva, compartilhamos do entendimento apontado por Rodrigues (2006, p. 303), em que a educação inclusiva “pressupõe uma participação plena numa estrutura nas quais os valores e práticas são delineados tendo em conta as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo”. Discutir uma perspectiva de inclusão humanizadora e não depender de discursos fundados na autodeclaração, afeta a estrutura educacional. Eles podem provocar as instituições a assumirem ou não um compromisso e posturas que dialoguem com a diversidade e inclusão.

Articulado à educação de SES, consideramos alguns desafios presentes, como a criação e produção de material didático, formação profissional que contemple estratégias de letramento visual²² e multimodal, valorização de profissionais como intérprete²³, a difusão da língua de sinais na comunidade acadêmica etc.

Dentre tais desafios, argumentamos que a busca por estratégias e práticas educacionais que atendam às necessidades específicas de estudantes Surdas precisam ser discutidas. Por conseguinte, o ensino superior desempenha um papel fundamental, por ser nesse contexto que se buscam oportunidades de formação acadêmica e profissional.

Bandeira, Rocha e Déa (2018) destacam ainda que dentre os desafios, as instituições de ensino devem direcionar atenção a esses estudantes sobre as dificuldades

²² Lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar. Busca estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual de imagens. Para os surdos, isso envolve práticas sociais e culturais na leitura de imagens. Necessita de práticas intencionais, sejam elas práticas escolarizadas ou não (Lebedeff, 2010).

²³ Profissional que interpreta de uma língua de sinais a outra de sinais ou oral, que faz a intermediação na comunicação entre Surdas e ouvintes ou Surdas de países diferentes.

de compreensão das regras sociais que são subjetivas e que estão subentendidas na sociedade, por tratarem-se muitas vezes de conceitos abstratos e subjetivos. Essa questão envolve um fator cultural e não uma limitação intelectual (Bandeira, Rocha, Déa, 2018). Nesse sentido, as normas e regras das universidades, por exemplo, devem ser tomadas de forma mais concreta e objetiva, evitando situações constrangedoras e que dificultem a relação institucional com as estudantes.

Outro ponto de atenção na educação, dentro do contexto de ensino superior, é a compreensão de que muitos conceitos, termos e palavras presentes no meio acadêmico e nos livros não são comuns ou são desconhecidos das estudantes com surdez (Bandeira, Rocha, Déa, 2018). Situação essa que requer um desdobramento de cooperação entre docente e intérprete, além de aulas que se adequem a aspectos mais visuais. Adicionalmente, disponibilizar o acesso aos principais termos, conceitos, textos, *slides*, somados às estratégias de recursos semióticos, podem favorecer o rendimento acadêmico.

Outro aspecto significativo relacionado à educação de Surdas no ensino superior é o suporte tecnológico, que contempla a acessibilidade de informação (Sassaki, 2009). O uso de tecnologia assistiva inclui o uso de dispositivos de amplificação sonora, sistemas de alerta visual, legendas em tempo real em aulas e recursos tecnológicos específicos como *softwares* de reconhecimento de voz e tradução automática de língua de sinais (Pereira *et al.*, 2011). Esclarecemos que a discussão direcionada à tecnologia, nesta pesquisa, está pautada na formação de saberes, cuja complexidade extrapola questões de instrumentalidade e envolve o porquê e como as tecnologias influenciam a sociedade (Jenkins; Ford; Verde, 2013). Outrossim, consideramos situar brevemente o leitor nessas noções de tecnologias assistiva.

Ao pontuar brevemente os aspectos de direito e legislação voltados às estudantes SES, podemos observar que as práticas educacionais direcionadas para o Ensino Superior público passam a ser, então, pontuais e específicas. Ademais, que elas ainda dependem de uma autodeclaração e autoexposição para que documentos e regulamentações legais tenham orientações claras e direcionadas. Frente a esse desenho de desafios, pesquisas voltadas para estudos Surdos são fundamentais para ampliar a discussão de possibilidades de inclusão e acessibilidade nos espaços universitários.

Neste momento, adentramos em um recorte específico da educação de Surdas, sob uma perspectiva linguística delineada por Nogueira (2018). No contexto dessa abordagem, a autora ressalta que a educação bilíngue de Surdas se encontra vinculada à lógica estruturalista. Isto é, o modelo tradicional de bilinguismo ainda permeia a maioria

dos trabalhos, inclusive fundamentando a legislação na área. Sobre esse ponto, viabiliza-se uma discussão acerca do Ensino Superior de maneira mais contextualizada devido à pluralidade linguística possibilitada nesses espaços.

A educação bilíngue para Surdas no Brasil, é pautada na consideração da Libras e da língua portuguesa, na modalidade escrita, como línguas de instrução de todo o processo educacional ou, ainda, na adoção da Libras como primeira língua (L1) e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2) (Ribeiro, 2021; Nogueira, 2018; Brasil, 2021). Tanto a literatura da área quanto documentos pertinentes às políticas educacionais apontam a Libras como L1 e o português escrito como L2. Tais documentos, no entanto, não preconizam a pluralidade e diversidade dessas línguas. Portanto, visamos tensionar essa perspectiva a partir das práticas translíngue. Uma vez que a diversidade comunicacional no contexto da surdez prima pelo uso de múltiplos recursos, o que não se limita às noções de primeira e segunda língua.

De fato, esses dois recursos linguísticos podem estar presentes na vida de pessoas Surdas, mas constituem, de maneiras muito particulares, repertórios sociossemióticos. Portanto, consideramos acrescentar, na próxima subseção, que no contexto de translíngue essa separação é questionada, justamente por considerar que estudantes Surdas podem usar elementos de ambas as línguas em um único ato comunicativo, combinando elementos visuais, gestuais e escritos para a construção de sentidos.

2.2 O bilinguismo como recurso a partir de práticas²⁴ translíngue

A proposta do texto não é transgredir o conceito de bilinguismo e da educação bilíngue, para alcançarmos a translíngue²⁵, mas discorrer sobre como essa concepção contribui para compreender o bilinguismo da pessoa Surda como um recurso. Para isso, é indispensável contemplar as duas línguas, nomeadas²⁶ Libras e Português, principalmente em sua modalidade escrita, e os múltiplos recursos comunicacionais em contextos de surdez (Cavalcanti; Silva, 2016).

²⁴ Para fins deste estudo trata-se de ações que serão sempre reconfiguradas em relação às tendências ideológicas dominantes (Canagarajah, 2013).

²⁵ Proveniente do galês “*trawsieithu*”, o termo “*Translanguaging*”, refere-se a uma prática em que bilíngues alternam idiomas, tanto na compreensão quanto na produção, diferindo da ideia de *code-switching*. Essa abordagem não se restringe à mera troca entre línguas, mas envolve a construção e uso de práticas discursivas inter-relacionadas, originais e complexas (Garcia; Wei, 2014).

²⁶ Trata-se de um conceito político-cultural associado com a ideologia de que cada nação possui apenas uma língua (Scholl, 2020), indica a composição de línguas em uma estrutura monolíngue.

As práticas translíngues (Canagarajah, 2013), também conhecida como translinguagem (García, 2009), emergem como uma crítica contundente aos paradigmas monolíngues que não apenas fundamentam as pesquisas sobre linguagem, mas negligenciam as transformações de cunho econômico, político, sociocultural e tecnológico na maneira como produzimos conhecimento.

A translinguagem provoca as epistemologias que ainda insistem em conceber a “língua” como um conjunto de fenômenos isolados. De igual modo, Garcia e Wei (2014) complementam que as práticas linguísticas dos bilíngues não são sistemas autônomos, mas um repertório com características que foram socialmente construídas como pertencentes a duas línguas separadas. Gomes e Da Costa (2021) acrescentam que bilíngues possuem um repertório linguístico do qual escolhem recursos específicos a partir de determinadas estratégias para se comunicar.

Cabe destaque ao entendimento de que não existem bilíngues equilibrados que usem a linguagem exatamente da mesma maneira (Hesson; Seltzer; Woodley, 2014). Essas diferenças ocorrem em virtude do seu valor e prestígio social, o que aponta para a inexistência de um bilíngue balanceado (García, 2009). Essa crença se equipara à ideia de que esse sujeito bilíngue seria, na verdade, como dois monolíngues, cada um fluente em uma das duas línguas.

No translinguar, os bilíngues têm um repertório linguístico do qual selecionam recursos estrategicamente para se comunicarem (Hesson; Seltzer; Woodley, 2014). Nesse contexto, a linguagem é ação e prática relacionada ao movimento cognitivo e cultural, mas não um sistema de estruturas configurados no uso de normas cultas da língua (Hesson; Seltzer; Woodley, 2014). Para explicitar a prática translíngue, Zilio (2023) descreve a organização espacial de uma casa para representar nossos repertórios linguísticos:

Em uma perspectiva monolíngue, cada quarto dessa casa representaria uma língua pela qual optaríamos de acordo com a necessidade, mudando de um quarto/língua para outro/a conforme necessário. Assumindo a ideia de translinguagem, há um único grande espaço multifuncional que comporta todo o repertório linguístico de que dispomos e ao qual recorreremos conforme a necessidade (Zilio, 2023, p.24).

Essa flexibilidade aparente de acesso aos recursos linguísticos de acordo com a necessidade de cada situação, dialoga com a fluidez dos repertórios, não havendo uma delimitação entre uma língua e outra. Porém, deve-se estabelecer limites que se adequem à fase de desenvolvimento linguístico (Zilio, 2023). Como afirma Scholl (2020), nessa

perspectiva, a ideia consiste que a língua seja repensada e não mais considerada uma entidade formal, mas uma organização múltipla de processos que permitem interações que transcendem dinâmicas e práticas históricas e culturais.

Como afirma García (2020), a translanguagem centra-se na linguagem não apenas como linguística²⁷, mas também o corpo em seu movimento e histórias culturais, invocadas por meio das performances de nossas mentes corporificadas em um processo que está sempre emergente e que está entrelaçado com a experiência.

Com a finalidade de esclarecer o termo, Wei (2018) aponta para cuidados ao considerar as práticas linguísticas não convencionais, neste caso, a mistura de duas ou mais línguas, como translanguagem. Para o autor, o termo pode ser visto um tanto genérico se incorporado à troca ou mistura de códigos. Para isso, Garcia e Wei (2014) descrevem a translanguagem como um conceito de ressignificação do bilinguismo e da educação bilíngue, antes preconizado sob uma concepção monolingüística.

Nesse sentido, instituições educacionais, ao orientar para o desenvolvimento de escritas e avaliações em normas padrão de uma determinada língua, consideram levantar reflexões sobre o perfil dos acadêmicos que adaptam suas práticas linguísticas à situação comunicativa específica em que se encontram. Embora “conscientes dos códigos dominantes, esses exercem seu direito de imprimir suas línguas (locais), suas vozes, suas subjetividades e suas identidades” (Canagarajah, 2013, p. 113).

Desse modo, não defendemos o uso desregular ou indiscriminado do português escrito, mas optamos por repensar maneiras de dialogar, interpretar e, até mesmo, avaliar universitários bilíngues considerando seus repertórios linguísticos. Como afirma Yip e Garcia (2018), “estudantes bilíngues são escritores melhores se tiverem autorização para pré-escrever com todos os recursos de linguagem que podem usar. [...] são melhores pensadores se encorajados a pesquisar tópicos em qualquer idioma”. A translanguagem é uma prática que contribui para a desobjetificação da língua. Como enfatiza García (2020, p. 19),

A translanguagem é uma maneira de possibilitar que comunidades minorizadas linguisticamente, que foram marginalizadas nas escolas e na sociedade, finalmente se vejam (e ouçam) [se expressem e sinalizem] como realmente são: como bilíngues que têm o direito às suas próprias práticas linguísticas, livres de julgamento por parte do sujeito monocultural branco que escuta; e

²⁷ Esse estudo não objetiva a discussão sobre o “lingüístico” dentro da abordagem translíngue, uma vez que o processo nesse contexto de escrita integra a construção de significado. Com respaldo em García (2020) onde nosso discurso passa a fazer parte da nossa existência. Destacando a importância de uma análise crítica das dinâmicas discursivas em jogo.

livres para utilizar suas próprias práticas a fim de ampliar compreensões (García, 2020, p.19, tradução nossa).²⁸

A autora ressalta a capacidade da translanguagem de ampliar as compreensões de mundo, destacando a riqueza cultural e linguística que pode ser perdida quando se impõe um padrão monocultural. Ademais, Soler e Martins (2022) estabelecem um diálogo com a perspectiva de perceber a língua como um elemento que se destina a agregar conhecimento ao que já pertence ao sujeito. Nessa perspectiva, a língua deve integrar o ambiente, as relações cotidianas e as identidades que atravessam o indivíduo ao longo de diversos períodos de sua formação. Essa abordagem reflete uma dimensão de translanguagem, com potencial de dar voz a diversas realidades, conforme destacado pelos autores Hesson, Seltzer e Woodley (2014).

Desse modo, em vez de penalizar o uso simultâneo de duas ou mais línguas, ou favorecer de maneira exclusiva a língua dominante do ambiente educacional, práticas translíngues provocam fissuras nos muros sólidos das instituições a partir das interferências entre mundos até então consideradas ilegítimas, fora do padrão ou incompletas (García, 2020).

Ao considerar o contexto da educação de estudantes Surdas, estas resistências entre mundos, muitas vezes, emanam de sistemas educacionais que tendem a privilegiar predominantemente a língua oral, em detrimento das línguas de sinais. Para contrapor esse movimento dominante, Ribeiro (2021) alerta para o cuidado em direcionar uma educação bilíngue para Surdas, o que também pode demonstrar suas propostas sustentadas por ideologias monolíngues.

A autora indica uma situação típica que ocorre na literatura e em discursos de membros da comunidade Surda “na reivindicação de que a comunicação em Libras não sofra influência (por exemplo, por meio de empréstimo) da Língua Portuguesa, de outras línguas de sinais ou de variedades não padrão da Libras” (Ribeiro, 2021, p. 362). Complementar a esse posicionamento, Zilio (2023) afirma que tal postura pode resumir a língua à ideia de posse de um ou outro grupo, o que pode ser arriscado, pois possibilita reduzir a força das línguas e dar condições para a criação de formas de controle.

Optamos por direcionar a leitura do texto para a translanguagem, por corroborar, em Nogueira (2020), que pessoas Surdas que utilizam a língua de sinais, por devir,

²⁸ Translanguaging is a way to enable language-minoritized communities who have been marginalized in schools and society to finally see (and hear) themselves as they are, as bilinguals who have a right to their own language practices, free of judgement from the white monolingual listening subject; and free to use their own practices to expand understandings (García, 2020, p. 19).

tornam-se bi/multilíngues. Assim, a separação entre língua materna e segunda língua precisa ser questionada. Primeiramente, porque esses conceitos emergiram a partir de estudos sobre bilinguismo, conduzidos apenas por ângulos linguísticos, e não a partir da perspectiva dos próprios bilíngues, que translinguam como uma prática comum, de suas experiências de corpo em movimento (García, 2009, 2020). Desse modo, trata-se de múltiplas práticas discursivas, nas quais os bi/multilíngues se engajam para construção de sentidos.

De outro modo, compreende-se que pessoas Surdas são consideradas bi/multilíngues por transitar em seu contexto comunicacional com a língua de sinais que é visuoespacial e a língua oral, com a leitura labial, e escrita. Isso inclui ainda as perspectivas dos multiletramentos, bilinguismo, plurilinguismo etc., denominadas por Canagarajah (2013) como prática translíngue. Em outras provocações, trata-se de reconfigurar todo o sistema por meio de um acoplamento social em relação a si próprio, aos outros e ao ambiente (García, 2020).

Este texto assume um viés de práticas translíngues, no qual os estudantes são o ponto focal, pois tais práticas suportam as situações de ensino (Nogueira, 2020). A título de exemplo, demonstrando como essas práticas acontecem, são diálogos entre estudantes Surdos e ouvintes: ambos em sua combinação de repertórios podem utilizar de elementos, da Libras, da oralização ou do português escrito, para produzirem sentidos de forma fluida e dinâmica. É possível acrescentar, ainda, o uso de plataformas digitais, imagens e *emojis*, para produzir sentidos de forma integrada. Como afirma Scholl (2020), a translinguagem compreende todo o conjunto das práticas linguísticas dos bi/multilíngues, sendo assim, constitui um ato de natureza transformadora.

Desse modo, o contexto bi/multilíngue dos estudantes Surdos acomoda, na teorização sobre translinguagem, uma dinâmica particular de interação entre recursos linguísticos e semióticos em diferentes modalidades, pois envolve a combinação de línguas de sinais e língua orais – com ênfase à modalidade escrita, além do uso de outros recursos semióticos multimodais (Nogueira, 2020). O translinguar nesse ponto constitui uma prática que possibilita discutir a diversidade na surdez, ao considerar que a comunicação envolve recursos multisemióticos, seja a língua de sinais combinando com o português escrito, seja a leitura labial com recursos multimodais ou, quando possível, a aproximação dessas combinações.

Ao considerar o bilinguismo como um recurso para o ensino e a aprendizagem, formas de comunicação que, muitas vezes, são controladas e silenciadas passam a ser

liberadas. Um sujeito bilíngue possui práticas linguísticas e culturais complexas que são fluidas e mutáveis dependendo da situação específica e da prática local (Hesson; Seltzer; Woodley, 2014).

Majoritariamente, pessoas com surdez compartilham espaços em suas residências e em seu cotidiano com pessoas ouvintes. Como afirma Nogueira (2018), nem sempre a língua de sinais será a primeira língua e o português a segunda, tal como preconizam os sistemas de leis e reforça a necessidade de se questionar essas estruturas monolíngues (García, 2009). Dessa forma, como estamos dialogando sobre sujeitos que são bi/multilíngues, é natural que os recursos linguísticos que compõem seus repertórios comunicativos interfiram uns nos outros. Nesse ambiente, diferentes formas de se comunicar são construídas, seja uma língua de sinais emergente, uso de gestos, português escrito, leitura labial ou a língua de sinais.

A interação provocada pelo contexto multilíngue no Brasil, em que Surdos e ouvintes convivem cotidianamente com a mistura dos pares linguísticos Libras e português, é ressaltada por Gomes e Da Costa (2021) ao se posicionarem sobre o translíngue dos sujeitos Surdos. As pessoas bilíngues possuem construções sociais pertencentes a duas línguas, nas quais a lógica translíngue está centrada nas práticas desenvolvidas no momento da interação (García, 2009), e configura-se em diferentes modos de utilizar múltiplos recursos linguísticos de forma fluida.

Dessa forma, compreende-se que a produção linguística dos bilíngues se dá por formas de translíngue, ou seja, a partir da utilização dos recursos das línguas empregadas na comunicação. Podemos observar, a partir das autoras Gomes e Da Costa (2021), que os bilíngues operam por meio de translíngue, utilizando os recursos de ambas as línguas de maneira estratégica na comunicação. Essa abordagem destaca a fluidez e a flexibilidade inerentes à comunicação bilíngue (Hesson; Seltzer; Woodley, 2014), ressaltando a importância da prática que envolve a translíngue.

Com efeito, direcionar o que é translíngue para o contexto de surdez, não se trata de uma bifurcação entre culturas, línguas e modalidades envolvidas. Trata-se de dialogar com os processos que se mesclam de forma dinâmica e fluida nas práticas sociais envolvidas no falar, expressar, sinalizar e vivenciar as línguas (Gomes; Da Costa, 2021). Além disso, a translíngue desafia as realidades estruturais com a promoção de um espaço multilíngue nas configurações educacionais (Yip; Garcia, 2018).

Em vez de restringir-se a utilizar apenas uma língua nomeada, esses contextos têm a possibilidade de empregar a translíngue, combinando elementos semióticos, da

língua de sinais e do português escrito e outros recursos. Dialogar sobre a translanguagem no contexto de SES propõe subverter o estruturalismo formal da língua dominante, termo que segundo García (2009) também precisa ser questionado no campo educacional.

No contexto de SES, pode-se observar situações mais amplas, que combinam em apresentação oral, por exemplo, a incorporação de elementos de diferentes línguas para alcançar de maneira mais efetiva o propósito da comunicação e aprendizagem. As práticas de multiletramento, vídeos em língua de sinais, uso do português sinalizado, a legenda, a leitura labial, destacam a natureza dinâmica da translanguagem dentro desse contexto.

As práticas de translanguagem ampliam as formas como a língua de origem é usada, permitindo que estudantes bilíngues pratiquem leitura e escrita no idioma adicional (Hesson; Seltzer; Woodley, 2014). Contextos onde inserem-se estudantes Surdas, que fazem uso da língua de sinais e do português de modo oralizado ou escrito. Soler e Martins (2022) apontam que a língua portuguesa escrita por Surdas, considerada como uma língua adicional, é singular e produz outra interatividade na escrita, onde coexistem, “ora de maneira harmônica, ora em tensões. Isso ocorre pelo hibridismo necessário delas e das práticas de escrita a que o sujeito Surdo, inevitavelmente, é submetido”. Acerca dessa perspectiva, os aprendizes de língua não estão apenas adicionando uma nova língua, mas fazendo surgir novas práticas linguísticas (Hesson; Seltzer; Woodley, 2014) que precisam desenvolver suas formas por meio da ação e prática.

Segundo Nogueira (2020), a noção de translanguagem aplicada aos contextos de educação bi/multilíngue aponta para outros modos de pensar a educação de Surdos, tais como colaborar para mobilizar e ampliar os repertórios sociosemióticos dos envolvidos. Desse modo, a autora acrescenta que o contato com plataformas digitais, apresenta recursos linguísticos semióticos que refletem a realidade comunicativa de indivíduos bi/multilíngues, como o caso de pessoas Surdas.

Segundo Aldersson (2023), a translanguagem envolvendo uma língua escrita e uma língua de sinais não é possível sem a interação de vários modos simultâneos, destacando a complexidade desse fenômeno. A construção de significado envolve outros modos tais como: gestos e palavras simultâneas, expressão facial, recursos multimodais em plataformas digitais, combinar texto escrito com *emojis*, *gifs* e imagens para expressar suas emoções e pensamentos, apresentações visuais e sinais gestuais.

Recursos comunicacionais que constituem as práticas translíngue no contexto de surdez e plataformas digitais para esses sujeitos foram descritos no Quadro 10, que

objetiva contribuir para uma percepção mais ampla da coexistência desses recursos (Ribeiro, 2021).

Quadro 10 - Recursos comunicacionais em práticas translíngue no contexto da surdez

Línguas nomeadas	Recursos comunicacionais em contextos de surdez	Recursos comunicacionais em plataformas digitais
Libras	Alfabeto manual/datilologia;	Fotografias;
	Imagens substituindo ou apoiando a escrita;	Imagens acompanhadas ou não de português escrito;
	Gestos naturais acompanhando a sinalização;	Vídeos com imagens apenas;
Vídeo em Libras ou em outras línguas de sinais;		
Português (principalmente em sua modalidade escrita)	Escrita em português com traços da estrutura da Libras;	Vídeos com janela de tradução para língua de sinais;
		Textos em português escrito;
	Oralização simultânea à sinalização;	Vídeos com legendas em português; vídeos em português ou inglês orais;

Fonte: Adaptado de Cavalcanti e Silva (2016), Nogueira (2018) e Ribeiro (2021).

O Quadro 10 representa o que denominamos três módulos de recursos comunicacionais, que em conjunto configuram práticas translíngues. As línguas nomeadas, como vimos no início desta subseção, referem-se à identificação e reconhecimento de línguas de sinais, línguas orais (em sua modalidade escrita), ou uma combinação entre elas (Ribeiro, 2021). É importante ressaltar que o conceito de translíngua não nega a existência de línguas nomeadas, apenas destaca que as línguas são entidades históricas, ideológicas e politicamente definidas (Scholl, 2020).

Os recursos comunicacionais, em contextos de surdez, abrangem não só as línguas nomeadas, mas são ampliadas para sinais emergentes, leitura labial, sistemas de comunicação alternativa, ortografia digital²⁹, entre outros. Segundo Cavalcanti e Silva (2016), há intensa circulação de formas híbridas de comunicação: percebemos o entrecruzamento entre línguas (i.e., Libras/português) e seu hibridismo ao considerar o uso concomitante de ortografia digital em Libras e do português, com ou sem som, como recurso que possibilita leitura labial.

Os recursos comunicacionais em plataformas digitais incluem imagens, fotos, vídeos com imagens acompanhadas de português escrito ou não, produções em Libras ou com tradução da legenda em português. Nesse sentido, Zilio (2023, p. 27) acrescenta ser

²⁹ É uma forma de “soletrar palavras usando o alfabeto manual ou digital das línguas de sinais” (Cavalcanti; Silva, 2016, p. 38).

possível fazer uso de “recursos tanto audíveis, como a narração em língua vocalizada e as trilhas e efeitos sonoros, quanto visuais, como a língua sinalizada e as legendas em língua escrita”. Para Nogueira (2018), o entrelaçamento dos recursos ocorre quando a língua de sinais opera como tradução de elementos visuais da imagem em movimento, com o engajamento pelo português escrito em legenda ou comentário – nesse caso, o português é a lente de leitura.

García (2009) afirma que a translanguagem é vital para o empoderamento de comunidades e grupos sociais. Nesse sentido, Aldersson (2023) argumenta ainda que, ao reconhecer a língua de sinais, nos países de origem, e valorizá-la como um recurso, faz-se possível o reconhecimento, respeito às identidades linguísticas, sociais, políticas e culturais. Ademais, essa perspectiva se apoia na combinação e interação de diferentes modos de expressão para uma comunicação eficaz.

A partir da translanguagem, observamos que ressignificar o bilinguismo como um recurso, no contexto da educação de SES, constitui uma prática que em detrimento de negar as línguas que constituem o repertório dos sujeitos Surdos, considera as interações que transcendem do corpo em movimento e das práticas históricas e culturais.

Identificamos que práticas translíngues assumem o conjunto de múltiplos recursos comunicacionais que coexistem no contexto de surdez. Constituindo espaços ainda mais plurais, tais recursos derivam do movimento de corpo, experiência e pluralidade para a construção de sentidos em contextos que envolvem Surdos e ouvintes.

2.3 Possibilidades discursivas de práticas translíngue a partir dos artefatos culturais

Nesse momento, objetivamos estabelecer um percurso no qual artefatos culturais criados pelas(os) Surdas(os) demonstram maior visibilidade quando intrínsecos às práticas translíngues. Desse modo, podemos pensar a educação como lugar de reflexão sobre língua, linguagem e cultura considerando também as perspectivas da surdez. A partir de Zilio (2023, p.32, grifo da autora), propomos discorrer algumas construções culturais Surdas com a finalidade de contribuir para “subverter as noções de posse linguística (língua própria dos Surdos ou dos ouvintes), no intuito de compor noções compatíveis com a multiplicidade linguística que emerge das relações cosmopolitas contemporâneas”.

Como observamos na interpretação de Strobel (2008, p. 24), “a cultura surda é o jeito de o sujeito Surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-os com as suas percepções visuais”. Ademais, Perlin (2004) complementa que a cultura Surda evidencia um olhar construído sobre a surdez, a partir da diferença linguística e cultural e não da ausência da audição. Cabe ressaltar que o contexto, em que tais autoras descrevem sobre a cultura, reflete trajetórias em que a luta pelo reconhecimento linguístico e identitário era demarcado pela resistência em defesa da língua de sinais, para validação da cultura Surda. Desse modo, esse contexto necessita ser repensado ao considerar a diversidade como uma das características fundamentais do presente contemporâneo (Ribeiro, 2021).

Ao discorrer sobre cultura Surda, não mais no intuito de validação, como preconizado por Zilio (2023) ao mencionar as experiências de Surdos tais como Perlin (2007) e Mourão (2011), mas como forma de “Ser surdo”, ser múltiplo e diverso, consideramos observar como a translinguagem se aproxima dos artefatos culturais Surdos. Essa construção valida a linguagem como uma construção de experiência, movimento, corpo, prática e ação. Nesse desdobramento, partimos da experiência visual, dos aspectos linguísticos, artístico-visuais, políticos e materiais que compõem alguns dos artefatos culturais (Strobel, 2008). A Figura 3 ilustra alguns exemplos:

Figura 3 - Artefatos da cultura Surda



Fonte: Hessel, Rosa e Karnopp (2007), Cabral (2022), TV Sudoeste (2016) e Garcia e Cabral (2022)

Como observado nos exemplos da Figura 3, a comunidade Surda é um fenômeno ativo, aditivo, vivo, subjetivo e dinâmico, em constante construção, evolução e transformação (Campos; Stumpf, 2012). É possível constatar, na primeira ilustração (a), uma releitura do conto de fadas, Cinderela, adaptado para a cultura Surda, em que a protagonista perde a luva, acessório que faz referência às mãos por serem amplamente utilizadas por Surdas do mundo inteiro para se comunicar. Na composição da obra, compreendemos que sem uma língua de partida não há possibilidade de discutir uma perspectiva translíngue. Assim, a língua de sinais se apresenta como língua de possibilidade de acesso a outras línguas e linguagens (Zilio, 2023).

A segunda ilustração (b) apresenta uma releitura de Frida Kahlo, criada por Rourke, uma artista plástica Surda que nasceu nos Estados Unidos. Na obra, observamos a personagem sinalizando a palavra “Surda”. Como afirma Zilio (2023), o contato com Surdas e Surdos, dentro e fora do país, seus feitos e contribuições para a comunidade passa a fazer parte do cenário de produção de artefatos culturais, o que permite aproximar e comunicar com maior alcance, especialmente quando esses acessos são provenientes de plataformas digitais.

Na terceira ilustração (c), há uma apresentação teatral em língua de sinais, em que o ator sinaliza a palavra “pessoa”. Na quarta ilustração (d), temos o “Festival Corpo Palavra – Slam do corpo”³⁰, uma interface entre performances e plataformas digitais. Ambas as ilustrações, (c) e (d), denotam a perspectiva sobre a diversidade e o pluralismo linguístico de Surdos, ampliadas para as plataformas digitais (Zilio, 2023). Ou seja, para o espaço que contempla narrativas Surdas e não surdas e que tem se mostrado uma alternativa produtiva e de representatividade Surda (Nogueira, 2018). Esses exemplos de artefatos culturais assumem uma intrínseca aproximação com práticas translíngues à medida em que observamos o uso da língua de sinais, do português escrito e o intercâmbio com artistas de outros países, possibilitando o uso de outras línguas de sinais.

Ao observar a presença de festivais e eventos culturais se expandindo em telas e aparelhos digitais, como na ilustração (d), notamos o impacto da conectividade no atravessamento de culturas ao possibilitar maior visibilidade ao contexto de surdez. Sobre

³⁰ A performance pode ser vista no link: https://www.youtube.com/watch?v=D125Faou_68.18 . Outros eventos com a mesma característica podem ser observados no “Slam das manas Surdas” (<https://www.youtube.com/watch?v=M1QY6fgBo64>). Para não usuários da Libras, há acessibilidade em legenda e voz.

essa questão, os estudos das autoras Garcia e Cabral (2022) apontam para o aumento de influenciadores digitais Surdos no que denominam *deafspace*³¹.

Conforme Nogueira (2018, p. 680), a quantidade de conteúdos em língua de sinais disponível em plataformas digitais vem tomando mais espaço e visibilidade em virtude de alguns fatores, tais como: “[a] intensificação do acesso à *internet* e, ao mesmo tempo, pela grande participação de pessoas Surdas e não surdas nas mais variadas plataformas, produzindo e compartilhando materiais diversos em língua de sinais”. Sobre esse ponto, Garcia e Cabral (2022) complementam que é possível entender esse fenômeno como expressão da necessidade de grupos de Surdos estarem presentes nos espaços midiáticos e, assim, pensar como as ideias de “cultura”, “comunidade”, e “povo” Surdo requerem atravessamentos complexos (Garcia; Cabral, 2022).

Enquanto observamos uma crescente interação em língua de sinais nas plataformas digitais, é crucial reconhecer que nem todos têm a oportunidade de participar desses espaços. Como afirma Zilio (2023, p. 26), “conectados ou não, o digital atravessa nossas vidas de forma direta ou indireta e se impõe sem a possibilidade de optarmos por ela ou não”. Ponto esse que permanece um desafio significativo, quanto a recursos, infraestrutura e oportunidades de comunicação.

A percepção do espaço no contexto de surdez ocorre de maneira diferente do modo como os ouvintes percebem o mesmo espaço. Por meio das vibrações, da visão e do tato, as percepções pelo espaço se diferem para aqueles que possuem também o sentido da audição. Como sujeitas Surdas, podemos mapear o mundo que nos cerca através das emoções que sentimos ao nos guiar por um espaço cada vez mais híbrido.

A territorialização de *deafspace* possibilita o empoderamento e a promoção de artefatos culturais no contexto da surdez, bem como possibilita a conscientização do público em geral sobre a diversidade. Segundo Strobel (2008), pessoas, ao se comunicarem por meio da língua de sinais, desenvolvem práticas culturais, valores e tradições específicas. Porém, esse aspecto não deve ser analisado de maneira restrita. Como observam Zilio (2023) e Nascimento (2019), na medida em que a Libras se transforma em símbolo de identidade de reconhecimento e constituição de comunidade, a esse mesmo percurso o ouvinte é inserido como estrangeiro, ou seja, que não faz parte da comunidade ou faz parte em alguns momentos. Desse modo, a autora e o autor propõem que pensemos em mecanismos discursivos que sejam menos restritivos, uma

³¹ Termo utilizado por Hansel Bauman (2017) para caracterizar um espaço *sensorium*, uma ligação entre o senso de si e o senso de lugar. Uma arquitetura de experiências e cultura Surda.

vez que “a língua como posse é então como um carimbo no passaporte que [...] permite ir e voltar, mas não permanecer” (Nascimento, 2019).

A partir desse cenário, cuidadosamente buscamos discorrer sobre como práticas translíngue em plataformas digitais promovem um mecanismo discursivo menos restritivo, que aproxima o “nós” e “eles”. No sentido de uma perspectiva aditiva, que soma e amplia possibilidades linguísticas (Zilio, 2023) e que torna evidente que o todo necessita das partes, assim como as partes necessitam do todo, para que ocorra uma efetivação de ambas (Morin, 2000).

Para produzir e veicular suas narrativas, sujeitos Surdos e ouvintes buscam diferentes maneiras de se expressar nas plataformas digitais, como observado na ilustração (d), da Figura 3. As autoras Garcia e Cabral (2022) tratam de relacionar como a participação Surda contempla as plataformas digitais. Para as autoras, um dos exemplos mais marcantes desse movimento talvez seja o surgimento dos *youtubers* Surdos, como Gabriel Isaac, Beto Castejon e Léo Viturino, que além de divulgarem sobre a dinâmica que envolve as comunidades Surdas, discutem em seus canais diferentes assuntos, humor, educação, política etc.

Destacando os movimentos Surdos em plataformas digitais e por considerar ser esse um espaço propício para dialogar sobre letramento (trans)midiático, elucidamos algumas possibilidades que emergem a partir dessas experiências e que podem possibilitar mecanismos discursivos em práticas translíngues. Conforme exposto no Quadro 11.

Quadro 11- Possibilidades discursivas de práticas translíngue

Possibilidades translíngue	Deslocamentos
Ampliação comunicacional e linguística em narrativas Surdas	Ser bilíngue constitui fazer parte da cultura ouvinte e da cultura Surda.
Repertório que ultrapassa as duas línguas do bilinguismo Surdo	Uso de termos em português, inglês ou outros idiomas. Além de gírias locais. Configura-se o perfil bi/multilíngue.
Reconfiguração de visão de mundo nacional	Rompe limites entre corpos. Abre espaço para compartilhamento de mundos entre Surdo, ouvintes, brasileiros e estrangeiros.

Fonte: Adaptado de Zilio (2023).

No Quadro 11, identificamos a partir de Zilio (2023), que as plataformas digitais possibilitam a ampliação comunicacional e linguística em narrativas Surdas. Isso ocorre quando usuários conectados reconhecem a língua de sinais como recurso e não puramente como símbolo de posse. Acrescenta-se que ser bilíngue é fundamental à medida que estão

conectados, uma vez que, nesses espaços, é inevitável o encontro com a cultura ouvinte. Nesse sentido, ser bilíngue é também fazer parte da cultura Surda e ouvinte. Esse ponto desconstrói a narrativa na qual a língua de sinais era tomada como língua de posse e elemento identitário legítimo. Não obstante, ele amplia para uma noção de construção colaborativa de repertórios e mundos translíngue.

Outro ponto de aproximações de práticas translíngues para Zilio (2023) ocorre ao indicar a presença de um repertório que ultrapassa as duas línguas do bilinguismo Surdo. Aqui, observa-se também a presença de gírias próprias da língua oral portuguesa, expressões da língua inglesa e, até mesmo, legenda em língua inglesa.

A reconfiguração de visão de mundo nacional, é outro aspecto que pode estar intrínseco ao contexto de práticas translíngue (Zilio, 2023). O contato com pessoas de fora do Brasil tem se apresentado como algo habitual e tornado a língua cada vez menos estrangeira, aproximando-a do uso comum. Essa aceitação ocorre, pois “na centralidade dessas práticas, está a necessidade de comunicar-se para alcançar mais pessoas” (Zilio, 2023, p. 29).

No início desse texto argumentamos que os artefatos culturais criados na comunidade Surda demonstram maior visibilidade se somados às práticas translíngues. Como podemos observar, isso ocorre justamente por considerar que ser bilíngue é estar também na cultura ouvinte. Ademais, ao adotar um desdobramento de recursos, temos a possibilidade de atravessamentos culturais, em que aqueles que não dominam a língua de sinais possam participar da interação e fazer uso de outras linguagens na construção de sentidos.

SEÇÃO 3 – TRAVESSIAS DO LETRAMENTO (TRANS)MIDIÁTICO: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem como objetivo refletir como uma estudante Surda dialoga sobre as implicações e possibilidades do letramento (trans)midiático no desenvolvimento de autonomia acadêmica e práticas de aprendizagem. Esta seção está dividida em quatro partes, a primeira contempla os apontamentos metodológicos da pesquisa e, em seguida, apresenta a discussão e análise dos dados da pesquisa a partir de duas unidades de sentido. A primeira unidade de sentido aborda o letramento (trans)midiático e como os dados emergem em direção a noções de espaços, práticas e plataformas. A segunda unidade discorre sobre como a autonomia acadêmica se reverbera a partir das possibilidades e dificuldades transmídia. Por fim, a análise dos dados traz as observações e narrativas específicas sobre letramento (trans)midiático, com base em uma abordagem linguística e visual.

3.1 Apontamentos metodológicos

Este estudo envolve seres humanos, dessa forma ela foi submetida à Plataforma Brasil e obteve aprovação do Comitê de Ética, sob o número CAAE 63046722.5.0000.8113. Respaldados pelas disposições da Resolução N°. 466, de 12 de dezembro de 2012, e da Resolução N°. 510, de 7 de abril de 2016, atendemos aos preceitos éticos instituídos pelo Conselho Nacional de Saúde, garantindo, assim, o respeito pela dignidade, liberdade e autonomia de proteção do ser humano.

A pesquisa se baseia na abordagem qualitativa, pois corrobora Chizzotti (2011, p. 28) para quem: “a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise.” Ademais, de acordo com Stake (2011, p. 66), a pesquisa qualitativa se baseia “muito nas percepções interpretativas feitas durante todo o planejamento, a coleta de dados, a análise e a elaboração do texto do estudo” e, portanto, complementa a compreensão da pesquisa em quadro.

Quanto aos objetivos, abrange uma abordagem exploratória, propondo uma maior imersão no tema. Conforme destaca Gil (2002), as pesquisas buscam promover uma compreensão mais aprofundada dos problemas, visando torná-los mais evidentes e passíveis de análise e, para tanto, adotam procedimentos como a pesquisa bibliográfica,

“a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 48), e pesquisa bibliográfica documental.

Para responder à problemática em quadro: como noções de letramento (trans)mídia reverberam no contexto de educação de Surdas no Ensino Superior? Consideramos o estudo de caso como um procedimento pertinente por buscar informações detalhadas sobre o objeto de estudo, na tentativa de compreendê-lo em um conjunto específico. De acordo com Duarte (2008, p. 114) “o estudo de caso pode constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento científico, permitindo uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual”.

Duarte (2008 *apud* Stake, 2011) lembra que, face às situações do cotidiano, certos casos impõem-se irrecusavelmente ao profissional da educação e a uma possível pesquisa: um estudante em dificuldade, um grupo de estudantes com desafios, um problema sentido pelos professores, a curiosidade por procedimentos inovadores ou por um programa de reforma. O Quadro 12, sintetiza a sistematização da metodologia da pesquisa.

Quadro 12 - Sistematização metodológica da pesquisa

Abordagem da investigação	Pesquisa qualitativa
Modalidade	Estudo de caso único
Participante	Estudante graduanda do curso de Letras/Inglês
Instrumentos de coleta de dados	Observação participante e narrativa com roteiro semiestruturado
Local da pesquisa	Unidade Universitária (UnU) de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Junior na cidade de Anápolis
Abordagem de tratamento de dados	Interpretativista

Fonte: Elaborado pela autora.

Por se tratar de um estudo de caso, a pesquisa implica a ausência de protocolos padrão e, portanto, se caracteriza pela sua complexidade. Dessa forma, ela exige do pesquisador a responsabilidade de estruturar o estudo dentro de princípios que primam pela qualidade, tais como: integridade ética, seleção do caso, documentação, análise detalhada dos dados, dentre outros. Além disso, autores como Yazan (2016) e Yin (2015) são enfáticos quanto aos cuidados relacionados a detalhes da pesquisa, considerados essenciais como, a clareza e a habilidade em analisar os dados. Por sua vez, no contexto de educação de Surdas, revela-se a necessidade de compreender epistemologicamente a interpretação, tendo em vista alcançar os sentidos e percepções quanto ao fenômeno analisado, o letramento (trans)midiático.

O processo de leitura, previsto na abordagem qualitativa de pesquisa com estudo de caso, identificou perspectivas outras que se aproximaram das inclinações epistemológicas deste estudo e ampliam o referencial teórico, Yin (2015) e Merriam (1998), cujas complementações serviram para o desenvolvimento dessa pesquisa, são exemplos desse movimento.

A complexidade do fenômeno e do caso levou à utilização de estratégias para estruturar a pesquisa considerando as teorias metodológicas sobre estudo de caso em Yin (2015) e Merriam (1998). Ademais, as estratégias para o desenvolvimento incluem um conjunto de critérios com base nos estudos de Yazan (2016): a) Compromissos Epistemológicos; b) Definição de Caso; c) Projeto do Estudo de Caso; d) Coleta de Dados; e e) Análise de Dados, conforme descrito no Quadro 13:

Quadro 13 - Estrutura e abordagens do estudo de caso desenvolvidas na pesquisa

Crítérios	Abordagem	Referências
Compromissos Epistemológicos	Conhecimento como construção social proveniente de práticas sociais.	Merriam (1998), Yazan (2016)
Definição do caso	Estudo de caso único.	Merriam (1998)
Projeto do estudo de caso	Revisão da literatura, referencial teórico, problema de pesquisa, afinamento de questões de pesquisa, seleção de amostra intencional, critérios de interpretação dos resultados.	Merriam (1998), Yazan (2016), Yin (2015)
Coleta de dados	Roteiro com narrativa semiestruturada e a observação participante. Os instrumentos incorporam a ligação entre coleta de dados, as questões e as proposições teóricas.	Merriam (1998), Yin (2015)
Análise de dados	Simultaneidade da coleta de dados e sua análise. Construir sentidos mais complexos e aprofundados. Construir e reconstruir compreensões sociais e culturais relativas ao fenômeno que se investiga.	Merriam (1998), Moraes e Galiazzi (2016)

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 13 representa a estrutura e abordagem do desenvolvimento deste estudo junto aos referenciais. Acerca dos compromissos epistemológicos, utilizamos a abordagem de Merriam (1998), compreendendo que o estudo desenvolvido requer aproximações ao sentido, à percepção e ao significado. Para a referida autora a realidade é construída por meio da interação, possibilitando compreender o significado ou o conhecimento construído pelas pessoas e, dessa forma, sintonizando com o desenvolvimento deste estudo. Isso porque, ao considerar as múltiplas interpretações da realidade, toma-se como necessário compreender de que maneira as pessoas dão sentido ao seu mundo e às suas experiências. Ademais, é preciso considerar as influências culturais, sociais e pessoais que moldam essas interpretações no envolvimento com as plataformas digitais.

A definição do caso se aproxima das teorias de Merriam (1998), que pondera que o caso pode corresponder a uma pessoa, um grupo, uma política específica, dentre outros. Para a autora, ao especificar o fenômeno de interesse e delinear suas fronteiras é possível nomear um caso. Aproximações com Yin (2015) foram necessárias uma vez que o projeto do estudo de caso demandou ligar os dados empíricos às questões de investigação inicial do estudo. Com isso, consideramos o desenvolvimento de um estudo de caso do tipo único, com a participação de uma estudante Surda no contexto do Ensino Superior e que faz uso da Libras e do português escrito para se comunicar. Essa tipologia de estudo de caso utilizado na pesquisa é possível de acordo com Yin (2025) quando o número de participantes é reduzido.

O primeiro momento de contato com a participante, após a aprovação da pesquisa junto ao comitê de ética ocorreu no segundo semestre do ano de 2022 e foi receptivo. Em uma sala da UEG, na unidade Nelson Abreu Júnior, junto com duas intérpretes de Libras, explicamos brevemente como seria o desenvolvimento da pesquisa e que entraríamos em contato para apreciação dos documentos formais e início da gravação das narrativas.

Por razões éticas, no segundo encontro, no segundo semestre de 2023, coletamos a assinatura do termo de compromisso (Anexo A). Para tal, interpretamos a leitura do documento em Libras e informamos que a participante será identificada com um pseudônimo no texto da pesquisa. Para preservar a identidade e facilitar ao leitor o reconhecimento da participante, optamos por identificá-la como Siles³².

A coleta de dados parte da decisão acerca dos instrumentos que forneçam uma visão confiável e válida do estudo de caso. Quanto a esse critério, Yin (2015) orienta que os pesquisadores ao desenhar seus dados adotem várias fontes, de modo a capturar a complexidade do caso, sendo pertinente a combinação de múltiplas fontes de coletas.

Complementarmente, retomamos Merriam (1998) para definir os termos dos procedimentos adotados em roteiro com narrativa semiestruturada e observação participante. Tais instrumentos pretendem incorporar a ligação entre coleta de dados, as questões e as proposições teóricas desenvolvidas ao longo da pesquisa.

3.1.2 Narrativa Semiestruturada

A colheita de narrativas, a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndice B), é uma das fontes que às pesquisadoras, conhecer, compreender e confirmar o fenômeno

³² Siles, nome fictício, corresponde à transformação, expressão e sentidos no silêncio, movimentos e gestos.

estudado. Nessa pesquisa, a colheita ocorreu de maneira presencial em um local onde a participante se sintia segura e confiante para compartilhar informações ou esclarecimento sobre os assuntos propostos. Nessas decisões, preservamos por cuidados, tais como: a ética, a imparcialidade, os desvios de assuntos e as reações que possam gerar constrangimentos.

Uma premissa de grande relevância para o desenvolvimento da colheita das narrativas, foi o encontro com uma intérprete de Libras e a preparação prévia das terminologias e palavras que pudessem necessitar serem explicadas em cada etapa. Desse modo, uma leitura do roteiro da entrevista (Apêndice B) com a intérprete educacional foi realizada previamente, para avaliar a compreensão das perguntas, a duração e a linguagem utilizada. Desse modo, foi possível reorganizar ou adequar as questões do roteiro, de acordo com os ajustes sugeridos acerca da linguagem, da inserção de exemplos situacionais nas perguntas e da duração da etapa das narrativas.

A vivência da intérprete educacional com a participante do estudo foi fundamental para que os termos e palavras fossem devidamente traduzidos e interpretados. As narrativas foram gravadas em vídeo e traduzidas para a língua portuguesa por nós e pela intérprete de Libras. Dessa forma, a tradução passou por duas revisões, respectivamente.

O processo da colheita de dados demandou participação ativa da pesquisadora, considerando que a participante adotou uma abordagem caracterizada por respostas breves e específicas. Frequentemente, foram inseridas indagações que caracterizavam situações específicas como, contextualizar a questão em práticas de estudos ou situar momentos que faz uso do *Whatsapp*, *Instagram* e outras plataformas. Ademais, foram apresentados exemplos para incentivar a expressão de suas opiniões e o desdobramento das respostas com melhor compreensão. Alguns conceitos, tais como: língua, linguagem, mídia, transmídia, foram abordados de maneira assertiva, com explicação prévia no momento da colheita das narrativas, objetivando alcançar maior transparência em suas respostas.

Quanto à frequência dos encontros, propôs-se realizar no segundo semestre de 2023 dois encontros com Siles, um síncrono e um presencial. Desse modo, o primeiro encontro, em 11 de setembro de 2023 e com duração entre 10 e 20 minutos, foi realizado em videochamada pelo *WhatsApp* e consistiu na explicação da importância da participação na pesquisa. Nesse momento, o assunto recorrente remeteu ao dialogar sobre possibilidades de contribuições para a educação SES e o engajamento nas plataformas digitais. Além disso, no mesmo dia, estabeleceu-se a combinação de duração mínima de

30 minutos para cada etapa no encontro presencial, a saber: Etapa 1 – Conteúdo em Mídias Diferentes; Etapa 2 – Letramento (trans)midiático; e Etapa 3 – Letramento (trans)midiático a partir de uma abordagem linguística e visual.

O segundo encontro ocorreu no dia 19 de setembro de 2023 e tinha como objetivos obter a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), assegurando que a participante estava ciente da possibilidade de agendar nova data, caso houvesse situações de risco, como cansaço físico, indisponibilidade, constrangimentos, dentre outros, e a colheita de narrativas com base no roteiro com as três etapas (Apêndice A). O Quadro 14 representa o cronograma de desenvolvimento, descreve as ações, datas e duração.

Quadro 14 - Cronograma e fases desenvolvidas

Fases desenvolvidas	Ações	Data/duração	
Teste do roteiro semiestruturado	Acertos quanto à linguagem, conceitos e exemplos. Ajustes sugeridos no roteiro que antecedem à colheita das narrativas.	31 de agosto de 2023	2 horas
Reunião <i>online</i> (1º encontro)	Agendar a colheita das narrativas, combinar local e explicar a importância da participação na pesquisa.	11 de setembro de 2023	10 a 20 minutos
Colheita das narrativas e observação participante (2º encontro)	Leitura do termo de consentimento livre e esclarecido em língua de sinais, desenvolvimento do roteiro com as etapas e observação participante.	19 de setembro de 2023	3 horas
Transcrição das narrativas	Transcrição da gravação (60 minutos) em português e revisão das traduções, com reuniões junto à intérprete.	Outubro a dezembro	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a execução do segundo encontro, foram necessários bloco de anotações, câmera de celular para realizar as filmagens, um tripé para melhor enquadramento da participante nos vídeos e um *notebook* com acesso à *internet*. Para tanto, inicialmente, o projeto do estudo de caso pretendia realizar a colheita dos dados na universidade onde Siles estuda. Todavia, tendo em vista as necessidades mencionadas e para que não houvesse interrupção ou preocupações com horários de uso das salas disponíveis, buscou-se um local mais flexível e com características que agregassem positivamente a colheita das narrativas.

Conforme as orientações de Carvalho (2012, p. 69), o local a ser escolhido “deve ser, preferencialmente, familiar ou confortável ao entrevistado, de forma que ele se sinta à vontade. É preciso tomar o cuidado de evitar ambientes com muito ruído, o que pode atrapalhar a gravação”. Dessa forma, tendo em vista tais ponderações, acordou-se que o encontro ocorresse na residência da intérprete, pois, sendo lugar conhecido pela

participante, ela demonstrou espontaneidade e conforto ao ser conduzida no momento da colheita dos dados.

Além disso, por se tratar de uma participante Surda que utiliza a língua de sinais, optamos por registrar o momento da colheita das narrativas em vídeo, possibilitando uma análise mais profunda das percepções e reações inerentes ao expressar suas narrativas. O local sem ruído e bem iluminado foi fundamental para a gravação.

Desse modo, no dia agendado previamente, 11 de setembro de 2023, o encontro iniciou com a interpretação em Libras do TCLE, que foi acrescido de explicações da pesquisadora sobre as demais três etapas previstas para o encontro. A presença da intérprete de Libras, que acompanhou a estudante por um período de sua experiência acadêmica na universidade, foi essencial para que a participante se sentisse à vontade e confiante em se expressar durante a interação nas sessões e possibilitou que, nesse contexto, os dados fossem obtidos de forma espontânea e em um único encontro.

Segundo Yin (2015), uma entrevista prolongada, acrescida de conversação, pode gerar reflexividade, ou seja, efeitos de influência mútua entre pesquisador e participante. Por sua vez, tais efeitos podem influenciar na investigação e, portanto, precisa ser monitorado. Para minimizar esse risco, optou-se por cuidados minuciosos ao seguir o roteiro da narrativa semiestruturada e sua interpretação para língua de sinais, de modo que a inferência da pesquisadora resultasse interinamente na colheita das narrativas.

Para a realização das etapas previstas, fizemos a leitura das perguntas e simultaneamente a intérprete conduziu a interpretação para a Libras. Em momentos como a explicação das formas utilizadas para estudar em casa, houve intervenção no intuito de simplificar as perguntas em língua de sinais mantendo, porém, o contexto indicado no roteiro. Ademais, outras situações foram desafiadoras durante essa etapa, as explicações das perguntas que, inteiradas por exemplos cotidianos, algumas vezes proporcionava um momento conversacional. Nesse processo, foi imperativo desdobrar a atenção para os efeitos decorrentes de desvios não intencionais dos discursos.

3.1.1 Observação Participante

Os dados também foram coletados por meio de observação participante, o que oportunizou obter informações diretamente sobre o assunto pesquisado e em situação natural (Merriam, 1998). Para este estudo, o protocolo de observação participante (Apêndice A) é utilizado como guia para orientar sobre os assuntos a serem observados e

registrados. No contexto deste estudo, realizamos a observação propondo que a participante tenha contato com material previamente selecionado.

Visualizamos a proposta de utilizar a abordagem de narrativa transmídia como uma possibilidade de ensino-aprendizagem em virtude de suas potencialidades pedagógicas, multimodais, visuais e interacionais. Tais escolhas possibilitam ações de letramento (trans)midiático e de translinguagem no contexto de educação de Surdas.

A seleção da narrativa principal consiste em um vídeo do *YouTube* e teve como parâmetro de seleção: ser em língua de sinais, discutir assuntos literários, utilizar de recursos multimodais, indicar acesso a outras plataformas digitais, ter comentários de usuários.

Para identificação dos principais canais na referida plataforma, utilizamos o descritor “influenciadores surdos” no *site* do *Google Acadêmico*, cujo levantamento trouxe resultados em diferentes áreas. Identificamos influenciadores digitais surdos na plataforma do *YouTube* das áreas de música, moda, tecnologias, estética, culinária etc. (Prado, 2021). Dentre os canais identificados, o canal Beto Castejon apresentou mais aproximação com os parâmetros indicados para essa pesquisa. No canal, selecionamos o vídeo intitulado “O diário de Anne Frank ft. Daniella Martins”, publicado em 28 de abril de 2022 (O DIÁRIO..., 2022).

A produção pode ser analisada como uma constituição de abordagem transmídia, uma vez que o convite de acesso a outras plataformas digitais, o *Instagram* e *Facebook*, está integrado à página do vídeo. Além disso, traz em suas referências *links* de acesso ao museu cultural de Anne Frank, por meio da plataforma *Google Arts & Culture*, comunidades de fãs e reportagens relacionadas à obra literária. A partir dessa seleção, levantamos uma estrutura de abordagem transmídia cuja composição pode ser observada no Quadro 15.

Quadro 15 - Observações de narrativa transmídia na educação de Surdos

Ações	Composições
Ativos de mídia em interações transmídia	<i>YouTube, Google Arts & Culture, Facebook, Instagram, Google Maps.</i>
Definindo as cenas e as interações	Observar como a participante percebe o uso de imagens, legenda, filmes e comentários.
Validação de conceito e elaboração	Viabilidade do uso das plataformas selecionadas na perspectiva linguística e multimodal.
Testar e validar toda a abordagem	Observar como a participante percebe o conjunto da abordagem, como compreende o conteúdo e as possibilidades implicadas. Perceber a noção de retorno ao ponto principal (<i>YouTube</i>).

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Figura 4, representamos a abordagem e algumas possibilidades de como o conteúdo pode ser direcionado para diferentes mídias e plataformas. Essa estrutura foi utilizada para o desenvolvimento da colheita dos dados.

Figura 4 - Proposta de abordagem transmídia para construção de dados

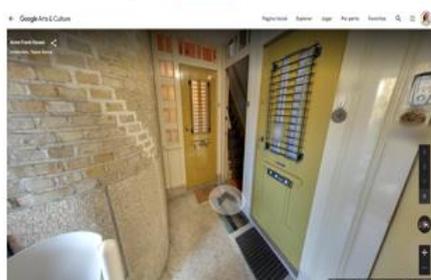
(a) *YouTube*



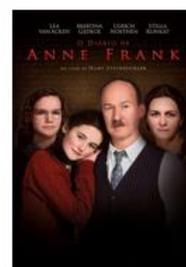
(c) Livro



(b) *Google Arts & Culture*



(d) Filme



Fonte: Elaborado pela autora.

Na Figura 4, temos alguns exemplos de conteúdos que perpassam diferentes mídias e que atendem às características linguísticas e visuais da cultura Surda. Na imagem representativa das redes sociais (a), a obra é explicada por um influenciador digital Surdo e o conteúdo é apresentado em Libras. Na imagem (b), apontamos um exemplo de como abordar a mesma obra, preconizando a valorização da percepção e visualidade. Propondo o uso de plataformas digitais, no caso o *Google Arts & Culture*, em que o usuário pode explorar a história da personagem principal, visitando o museu com a utilização da tecnologia do *Street View*. Em sequência, na imagem (c), temos a obra literária e, por fim, o filme (d), que pode ser acompanhado com o uso de legendas.

A observação participante consiste ainda em verificar os comportamentos e interações com o objeto de estudo, com a finalidade de considerar notas de possibilidades e implicações, a partir do que emerge durante e após o contato com o material selecionado.

Consideramos, também, observar as percepções e reações frente às possibilidades de outros recursos disponíveis a partir do ponto central (*YouTube*), os espaços digitais e práticas de aprendizagem, o que contempla o eixo de letramento midiático com ações de letramento transmídia. Além disso, na interação com o material, optamos por observar os diálogos que emergem do material proposto.

3.1.3 Local da Pesquisa – Contexto

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Goiás – UEG UnU Nelson Abreu Júnior, na cidade de Anápolis-GO, onde observam-se políticas relacionadas à inclusão de estudantes Surdas por meio da Resolução CsU n. 996/2021. Na análise do documento, tem-se a criação do Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Goiás (NIAAF/UEG), vinculado à Pró-reitoria. A atribuição do núcleo inclui a implementação de políticas de acessibilidade no âmbito do ensino e da pesquisa.

O NIAAF/UEG tem por finalidade “propor, planejar, organizar, implementar, orientar e assegurar as ações institucionais no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão para a promoção e a garantia de acessibilidade e de ações afirmativas” (Universidade Estadual de Goiás, 2021, p. 2). Dentre os efeitos, o regulamento considera como promoção de acessibilidade e inclusão:

[...] a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, a efetivação de adaptações **razoáveis**, a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos, edificações, transporte, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias (Universidade Estadual de Goiás, 2021, p. 4, grifo nosso).

Cabe uma reflexão crítica quanto às regulações ao orientar para a efetivação de adaptações razoáveis, pois essa abordagem pode ser percebida como meramente protocolar. O desafio vai além de apenas implementar ajustes superficiais, exigindo uma mudança na cultura institucional. Assim, movimentar essa pesquisa é intencional para reforçar que a inclusão não deve se limitar às medidas superficiais e sim repensar os métodos de ensino de forma mais ampla.

Inicialmente, contatamos o NIAAF/UEG para verificar se havia mais estudantes Surdas matriculadas em cursos de licenciatura na Universidade Estadual do Goiás – UEG UnU Nelson Abreu Júnior, na cidade de Anápolis-GO. Todavia, até a submissão do

projeto ao comitê de ética, havia somente uma estudante matriculada na unidade, no curso de licenciatura em Letras/Inglês.

A UnU – Nelson Abreu Júnior está localizada na área central da cidade de Anápolis-GO. É constituída por salas de aula com sistema de climatização, salas de reuniões, laboratórios de informática e de mídias, biblioteca, auditórios, ambiente de convivência e refeitório.

A Unidade dispõe de dois laboratórios de informática coordenados por professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, História e Geografia. Há, ainda, o curso Bacharelado em Ciências Contábeis. Por sua vez, os laboratórios de Mídias Interativas e Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIM/LIFE), inaugurados em 2013, são fruto de uma parceria entre o Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) e dos cursos de licenciatura da unidade e da Rede Goiana de Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão Digital (REPPID). Esses laboratórios estão equipados com diversos tipos de mídias digitais, tais como *tablets*, computadores, lupa digital, lousa digital, televisão interativa, sala de *web* conferência, entre outros recursos (Universidade Estadual de Goiás, s/d).

3.1.4 Análise dos dados

O critério de análise, conforme Merriam (1998), corresponde ao processo de fazer sentido fora dos dados e envolve a consolidação, redução e a interpretação do que foi expresso pelas pessoas, visto e lido pelas pesquisadoras. Desse modo, a compreensão simultânea foi adotada nessa fase, uma vez que se percebeu maior complexidade à medida que o estudo progredia.

Primeiramente, visamos compreender na coleta e análise inicial dos dados as aproximações com a Alfabetização Midiática e Informacional, definindo o termo letramento (trans)midiático e relacionando-o às possibilidades dessa abordagem na educação de Surdas (os).

Avançamos as análises com base na discussão empírica da primeira seção, fundamentada na perspectiva de Cultura Digital (Felinto, 2011, 2013), Jenkins (2008), Jenkins, Ford e Verde (2013) e Santaella (2021). Em seguida, objetivamos compreender a AMI e o letramento trans(midiático) e seus direcionamentos para o contexto educacional, com base nas referências de Scolari (2018b), Wilson *et al.* (2013), e Palioura e Dimoulas (2022).

Concomitante ao percurso empírico, consideramos apontamentos de translinguagem para dialogar com o contexto do Ensino Superior, situando que essa concepção dialoga com uma perspectiva crítica no uso de plataformas digitais (Canagarajah, 2013; García, 2009, 2020; Zilio, 2023). Em Dewey (2023), buscamos compreender os significados da aprendizagem informal, cujo entendimento se pauta na experiência. Tem-se como finalidade apreender as dimensões culturais e interpessoais em que se desenvolvem possibilidades de conhecimento em contexto interacional e que emergem das interações com as plataformas digitais.

O desenvolvimento das unidades de sentidos, abordadas nas subseções seguintes, compreende a coleta e análise dos dados. De acordo com Yin (2015), as evidências encontradas com base no suporte teórico compõem o ponto de reflexão das pesquisadoras para direcionar o uso dos instrumentos, minimizando pontos de fuga durante o diálogo.

A análise dos dados segue o princípio da triangulação, a qual “supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância. Torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, ou ao menos consideradas” (Flick, 2013, p. 32).

Todos os dados coletados foram organizados em forma de notas de campo e gravação de vídeo com anuência de Siles; por se tratar uma coleta em língua de sinais, os dados precisaram passar pela etapa de compreensão, percepção de sentidos e análise dos dados para determinação das unidades de sentido.

Optamos pela simultaneidade da coleta de dados e sua análise, objetivando construir sentidos mais complexos e aprofundados. Os roteiros das narrativas perpassam um processo de construção e reconstrução, em virtude do aspecto de translinguagem identificado no perfil de Siles. Assim, buscamos compreensões sociais e culturais relativas ao fenômeno investigado.

Para padronização das transcrições das interações e das narrativas selecionadas para a análise, utilizamos as identificações indicadas no Quadro 16.

Quadro 16 - Legenda das transcrições

Símbolos	Significados
<i>Itálico</i>	Narrativas da Siles (participante)
()	Comentário ou conectivo inserido pela pesquisadora
[]	Reações comportamentais da participante
[...]	Dados suprimidos da narrativa
<u>Sublinhado</u>	Indica ênfase; grifos nossos

Fonte: Elaborado pela autora

Há notas sobre escolhas terminológicas do texto, a saber: Colheita se refere à coleta de dados. Narrativas se referem aos posicionamentos e expressões da participante. Buscamos traduzir as narrativas de Siles mantendo a originalidade de suas respostas, portanto, haverá a ausência de alguns conectivos, mantendo a característica linguística. Em alguns momentos, inserimos trechos ou conectivos demarcados entre parênteses quando necessário prestar clareza em seus discursos.

3.2. Apresentação e discussão dos dados

A partir dos dados gerados pela narrativa de Siles, delimitamos unidades de sentidos que emergiram ao longo da pesquisa para caracterizarmos as implicações e possibilidades de letramento (trans)mediático da participante da pesquisa e suas impressões sobre elas. Para tanto, as subseções que seguem estão organizadas em duas partes: (i) Letramento (trans)mediático, contemplando os espaços digitais, as práticas de aprendizagem e plataformas utilizadas e (ii) Autonomia acadêmica, envolvendo práticas translíngue, apreensão e diálogo com o conteúdo, dificuldades e possibilidades – conforme exposto no Quadro 17:

Quadro 17 - Unidades de sentido para análise de dados

Dados levantados	Unidades de sentido	
<ul style="list-style-type: none"> - Entretenimento; - Mídias (formais e informais, plataformas e dispositivos); - Produção de conteúdo; - Conteúdo (narrativa); - Cultura participativa / colaborativa 	<p>Letramento (trans)mediático</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Espaços digitais - Práticas de aprendizagem - Plataformas utilizadas
	<p>Autonomia acadêmica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apreensão e diálogo com o conteúdo - Práticas translíngue - Dificuldades - Possibilidades

Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise, teremos em vista desvelar se as unidades representam dois universos paralelos ou perpendiculares, ou se são atravessadas com algum ponto de encontro e entrelaçamentos. A apresentação e discussão dos dados percorrem o delineamento composto das narrativas e da observação participante para construir um discurso mais sólido e dialógico.

No recorte das narrativas de Siles, alguns pontos das unidades de sentido podem se aproximar, porém direcionamos à análise para discussões pontuais, mesmo compreendendo a possibilidade desse entrecruzamento. O leitor pode perceber, por exemplo, que determinada narrativa também dialoga com as habilidades de letramento

mediático, porém direcionamos para outro aspecto, por considerar uma relevância inédita, ainda não contemplada na análise.

3.2.1 Letramento (trans)mediático: espaços, práticas e plataformas

Os ajustes de câmera são fundamentais para uma geração que está cada vez mais conectada. Seja uma gravação caseira, seja uma filmagem que será divulgada em postagens ou para uma *live* em uma rede social. Ajuste de câmera foi a primeira lição que aprendemos com Siles! Mesmo que não seja para fins de divulgação ou postagem, mesmo que permaneça o anonimato. As memórias precisam ser guardadas com a justa qualidade que merecem. Com os encantos que precisarem ser despertados ou tensionados.

Seguido de um cuidadoso enquadramento da câmera realizado por Siles, as narrativas iniciam com expressões determinadas e decididas a contribuir de maneira consciente para as próximas etapas.

Após saudações de boa tarde, iniciamos a gravação, em que a intérprete realizou a tradução e Siles direcionou o olhar para mim e, em seguida, para a câmera, de modo a situar o início da colheita. Essa preocupação natural, e quase que espontânea, em saber se a qualidade da filmagem garantirá que as narrativas sejam revistas com fidedignidade, indica a necessidade de uma representação precisa e confiável dos acontecimentos.

Siles é uma estudante universitária de 24 anos, surda sinalizante, que ingressou na Universidade Estadual de Goiás sem uso de vagas afirmativas. Possui o marco linguístico onde a percepção, e interpretação de mundo constitui-se principalmente pela perspectiva visuoespacial e pela língua de sinais, ao qual possibilita sua participação na sociedade (Quadros, 2019; Bento, 2022). A participante da pesquisa identifica a Libras como sua primeira língua, cujo acesso ocorreu na escola desde seus quatro anos. Possui pouco domínio no português oralizado e utiliza a escrita para se comunicar com pessoas que não sabem Libras, de acordo com a intérprete de Libras que percebeu os sons no momento das narrativas, sua vocalidade é marcada por pequenos sons. A forma de comunicação em seu cotidiano ocorre com predominância em língua de sinais com a mãe, amigas(os) Surdas(os), intérpretes e ouvintes que conhecem a Libras, e do português escrito.

Na tessitura das expressões de Siles, podemos também desvelar a noção de línguas distintas, primeiro, ao identificar a validação da Libras “[...] *é minha língua, minha primeira língua, língua dos surdos*”. E segundo, ao criticar a oralização da língua portuguesa simultânea à língua de sinais no ato da interpretação do roteiro, que gerou desconforto ao ser conduzido duplamente. Deprendemos que essa postura indica que

para Siles as línguas funcionam separadamente e de maneira isolada. Assim, para minimizar esse desconforto, foi solicitado a intérprete utilizar somente a Libras, sem a oralização.

Apesar de ser uma reivindicação necessária e emergente no Ensino Superior, o ressignificar do bilinguismo se mostra estruturado no discurso monolíngue. Esse fator pode reduzir as forças da língua, direcionando-a para apenas um grupo, embora o intuito contemporâneo aponte para noções compatíveis com a multiplicidade linguística que emergem das relações (Zilio, 2023). Romper com essa perspectiva requer consciência do hibridismo linguístico presente na comunicação, campo que deve ser investigado em futuras pesquisas.

Com uma vida materializada na visualidade, o conhecimento e acesso à Libras desde os anos iniciais refletem os desafios de suas experiências educacionais. A participante da pesquisa concluiu a Educação Básica em escola pública situada no município de Anápolis, cidade localizada no estado de Goiás, na região Centro-Oeste do Brasil. A experiência com as tecnologias na universidade, segundo Siles, é caracterizada de maneira instrumental, com o uso de *notebook* por parte docente. Apenas alguns docentes fazem uso de aula mais visual. Apesar de afirmar que o uso desses recursos ajuda a aprender, ela tensiona uma crítica ao revelar uma excessiva composição textual e poucos itens visuais como imagens, fotos, vídeos e filmes.

Siles foi acompanhada de intérprete educacional durante todo o percurso de educação básica e, atualmente no espaço acadêmico, encontra-se matriculada no último período do curso de Letras/Inglês. Denota, ainda, a importância da presença da profissional durante sua trajetória e, em diferentes contextos das narrativas, enfatiza que é necessário um intérprete, justificando ser um direito preconizado por lei, e de acessibilidade (Brasil, 2005).

Durante a narrativa, Siles demonstrou ter conhecimento de seus direitos, porém, em uma das suas expressões, observamos que as relações com a intérprete, algumas vezes, ultrapassam os âmbitos acadêmicos, quando, por exemplo, solicita apoio em chamada de vídeo para tirar dúvidas sobre conteúdos vistos em sala de aula. Essa postura requer um olhar cuidadoso no Ensino Superior para identificar quais as possibilidades de apoio estudantil podem ser ofertadas aos estudantes, evitando constrangimentos por parte dos envolvidos e estabelecendo regras sociais objetivas (Bandeira, Rocha, Déa, 2018).

Após conhecer Siles, seu perfil de comunicação no cotidiano, sua experiência acadêmica de modo geral, envolvendo políticas educacionais e profissionais,

perguntamos se conhecia os principais termos utilizados no roteiro, tais como: letramento midiático, letramento transmídia, narrativa transmídia. Com exceção do termo letramento midiático, os demais termos não faziam parte de seu repertório. Conforme apontam Bandeira, Rocha e Déa (2018), a compreensão de termos comuns ao meio acadêmico e livros muitas vezes são desconhecidos para estudantes com surdez. Explicamos para Siles os termos, adicionando exemplos para que ocorresse de forma menos abstrata e mais visual, houve algumas intervenções da intérprete para contextualizar as explicações para as experiências de Siles.

Primeiramente, explicamos que transmídia é transitar informações entre as mídias, sem que elas percam o sentido, oferecendo outros recursos para seu entendimento. Citamos como exemplo os livros, filmes e jogos.

Em seguida, explicamos que o letramento transmídia, está relacionado ao modo como ela navega pelas mídias, não no sentido de saber ‘entrar’ e ‘sair’, mas em que medida consegue compreender, interpretar e criar conteúdo. Em outras palavras, quais habilidades ela demonstra ter, por exemplo, ao procurar saber se uma informação é confiável. Citamos como exemplo quando encontramos uma notícia no *Instagram* e a postagem apresenta um *link* direcionando para outra página; ou seja, esse desdobramento de informações exige ter consciência crítica.

Por fim, esclarecemos sobre narrativa transmídia, explicamos que esta é mais voltada para a educação, devido ao contexto da pesquisa, e está relacionada às formas com que conceitos e histórias se desdobram por várias mídias sem perder seus sentidos, podendo ter interação ou não, utilizando filmes, livros, jogos, plataformas digitais. Citamos como exemplo a Turma da Mônica, que possui uma personagem Surda, Sueli, em suas histórias e desdobramentos em filmes, jogos, quadrinhos etc. Esclarecido os termos, damos sequência no roteiro.

Na interpretação para Libras, situamos os termos plataformas digitais e mídias como um lugar, com o sinal de ‘Lugar’. No intuito de trazer transparência e sentido para a narrativa. O lugar que tem mais acessibilidade e sensação de inclusão foi acompanhado por uma expressão de empolgação, onde Siles narra “[...] *amo a internet estou dentro sempre*”. Esse discurso revela a noção de corpo em sua medialidade (Felinto, 2011), pois revela pensar o corpo como um meio, a partir do toque e das sensações na interação com as mídias. A partir da percepção de Siles sobre a *internet* como um espaço de expressão que também se mostra afetuoso em suas expressões, tensionamos a inquietação levantada

por Floridi (2015) sobre que tipo de conhecimento será necessário e esperado ao viver *onlife*?

Levamos nessa pesquisa a importância de uma Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), por considerar ser uma linha que direciona a uma perspectiva crítica e emancipatória, aglutinando os diversos tipos de letramentos possíveis que emergem do uso das plataformas digitais na educação. Siles demonstra aproximações com as noções de AMI, especialmente quando suas escolhas de plataformas digitais estão relacionadas a uma visão crítica de participação democrática (Wilson *et al.*, 2013).

A escolha das plataformas está intrinsecamente relacionada ao olhar crítico de Siles quanto à acessibilidade, seja com os recursos multimodais (imagens, textos, vídeos) ou com a presença de intérprete, como observado em sua narrativa “[...]gosto mais do Instagram e Facebook, porque tem acessibilidade. Você pode ver intérprete de Libras nos vídeos. Tem difusão de opiniões e comentários em Libras”.

No percurso da narrativa de Siles, identificamos que as redes sociais que mais têm acessibilidade e de maior uso pela participante é o Instagram e o Facebook, justificando-se pela possibilidade de ver o profissional intérprete de Libras nos vídeos e difusão de opiniões e comentários em português e Libras: “Gosto mais na internet, as redes sociais e os textos dos comentários [...]”. Além disso, são as duas redes sociais que frequentemente participam do seu cotidiano, onde busca compreender explicações e contextos sobre o que aparece em suas *timelines*. Nesse discurso, encontramos a perspectiva de Jenkins, Ford e Verde (2013), quando argumenta que a convergência, ao suportar a fluidez entre as mídias e as linguagens, passa a acontecer nas pessoas e em suas interações.

O uso de outras mídias, tais como televisão, “[...] só imagens e legenda [...]”, livros e filmes, também aparece em suas narrativas com a finalidade de estudos “(Para estudar uso) todos juntos (internet, YouTube, artigos), mas também livros e filmes com legendas. Uso aplicativo Hand Talk pouco também”. Siles expressa não gostar muito de televisão nos canais abertos, pois há pouca acessibilidade e a legenda ser rápida e pouco confiável. Indicando a capacidade de letramento midiático ao “perceber a confiabilidade e a credibilidade das informações” (Jenkins, 2006). Por outro lado, Siles usa redes de Streaming, como a Netflix, e ainda indica que é possível aprender inglês colocando legendas.

As diferentes mídias também fazem parte do seu contexto no que se refere aos estudos, o que não se limita aos textos e livros disponibilizados em sua formação. Há

ênfase, nessa análise, relacionada ao aplicativo *Hand Talk*³³. Pois segundo Siles, nem sempre o avatar interpreta a palavra corretamente para Libras, pois há variações regionais da Libras, em que o sinal para uma palavra pode ser diferente em determinadas regiões do país. Essa situação se equipara à língua portuguesa, por exemplo, com o termo mandioca e macaxeira, que representam o mesmo alimento, mas são conhecidos por nomes distintos dependendo da região de origem.

Esse ponto reverbera uma oportunidade para discutir o português como língua adicional, uma vez que os aprendizes da língua não estão apenas adicionando uma nova língua, mas fazendo surgir novas práticas linguísticas (Hesson; Seltzer; Woodley, 2014). Compreender que há variações linguísticas em Libras, indica o envolvimento cultural de Siles com a comunidade Surda e possibilita ampliar essas noções para o contexto do português escrito.

Além disso, o uso de plataformas digitais emerge no desdobramento das narrativas como um fator importante na interação com pessoas que residem fora de sua cidade natal, Anápolis, ou, até mesmo, fora do país, indicando um perfil que se aproxima das práticas translíngues, que rompem os limites entre corpos brasileiros e estrangeiros (Zilio, 2023). Ela associa às plataformas digitais a possibilidade de difusão e acessibilidade, especialmente quando valoriza a presença de intérpretes de Libras, participação dos Surdos e divulgação de conteúdo na *internet* com o uso de legendas.

O diálogo com as diferentes mídias revela noções de AMI e letramento (trans)midiático, considerando os aspectos críticos de escolha das plataformas, capacidade de compreender e interpretar se uma legenda ou interpretação em língua de sinais são confiáveis, seja em aplicativos digitais ou em vídeos de redes sociais. Essa postura indica, ainda, que Siles têm habilidade em navegar e participar de diferentes mídias e plataformas digitais.

No contexto educacional, o letramento midiático surge como um conceito fundamental que destaca a necessidade de desenvolver habilidades críticas e criativas frente às mídias. Ao dialogar sobre o uso da *internet* para fins de estudo e conhecimento, Siles se posiciona de maneira afirmativa. Ela expressa que faz uso da conectividade e aponta explicações que direcionam à condição de habilidades de letramento midiático.

³³ *Hand Talk* é um aplicativo criado pelos brasileiros Ronaldo Tenório, Carlos Wanderlan e Thadeu Luz, lançado em julho de 2013. Ele traduz simultaneamente conteúdos em português para Libras e tem por objetivo quebrar barreiras de comunicação com a tecnologia. Após premiação internacional, em 2020 o aplicativo passa a fazer tradução em Língua Americana de Sinais (ASL). Ele está disponível em: <https://www.handtalk.me/br/>

Conceito e significado de termos são formas com as quais explora suas buscas, além de consultar profissionais com chamada de vídeo.

Ah sim, sim! [movimentos repetidos de afirmação]. Uso a internet para procurar palavras, significado. Gosto de pesquisar no Google, no dicionário. Também pergunto intérprete para explicar significado e faço chamada vídeo. Gosto mais informação de vídeo é melhor.

Siles revela que o envolvimento com plataformas digitais para fins acadêmicos resulta em “estratégias de aprendizagem informal [que] são definidas como a sequência de ações individuais ou coletivas” (Scolari, 2018b, p. 11). Tal como afirma Livingstone (2011), o letramento midiático envolve um conjunto de habilidades básicas que relaciona aptidões individuais com prática sociais, além disso, cruza a fronteira entre o conhecimento formal e informal. Identificamos alguns pontos importantes nessa narrativa que constituem tanto as habilidades de letramento midiático e AMI, como o processo de adquirir conhecimento e habilidades fora do ambiente formal de ensino.

Ao escolher fontes como o *Google*, dicionários e intérpretes para obter informações, Siles demonstra ter consciência sobre a importância de escolher e selecionar fontes confiáveis e não confiáveis (Wilson *et al.*, 2013) – o que caracteriza uma das habilidades de letramento midiático. Durante a narrativa, Siles explica que procura o apoio da intérprete quando não compreende o significado de um termo ou para reafirmar se o entendimento dela a partir da leitura faz sentido.

Nos aspectos de AMI, identificamos o desenvolvimento de autonomia (Cruz; Souza, 2018) quando afirma fazer buscas no *Google*, além do uso de recursos visuais como chamada de vídeo, refletindo também na capacidade de conectivismo do letramento midiático (Jenkins, 2006). Siles mostra habilidade de aproveitar os recursos disponíveis na *internet* para obter informações e esclarecer dúvidas.

Outro ponto importante observado na mesma narrativa é a aproximação multimodal, na combinação e interação entre linguagens diferentes (Rojo, 2013), quando aponta preferência por informações em formato de vídeo. O que demonstra tentativa de assimilar conteúdos em diferentes formatos, além do texto escrito. Todavia, a preferência por chamada de vídeo, intrinsecamente relacionado com a marca linguística de Siles, tensiona não só questões de acessibilidade na *internet*, mas em como são realizadas as buscas de informações em plataformas digitais.

Ampliar a habilidade de utilizar mecanismos de busca de forma mais precisa com termos específico, tais como: explicar visualmente a definição do termo ou palavra, ou identificar uma imagem que explique o conceito do termo ou palavra, dentre outros. Isso se aproxima também do “aprender como reconhecer suas necessidades informacionais; localizar e recuperar informações de modo eficiente e eficaz” (Wilson *et al.*, 2013, p.136). Neste aspecto, um letramento midiático que contemple pesquisas mais direcionadas em navegadores se demonstra necessário, até mesmo para localizar conceitos e significados mais precisos. Isso não se limita à compreensão textual, mas se estende à apreciação e interpretação visual, característico do letramento visual (Lebedeff, 2010; Lima e Bastos, 2019) e possibilita múltiplos recursos no processo de autonomia acadêmica e informal.

Quanto aos componentes essenciais do letramento (trans)midiático, os dados reverberam a presença de produção e audiência (Cruz; Souza, 2018), cuja capacidade de criação e compartilhamento sugerem uma compreensão da dinâmica envolvida no consumo de conteúdo midiático por diferentes usuários: “[...] *Faço vídeo com legenda em português para ouvintes que eles entendam melhor. E o Surdo é mais visual. [...] faço postagem de vídeos e fotos, no Instagram*”. Esse comportamento demonstra consciência em saber quem comunica e para quem está comunicando, além de compreender como diferentes audiências ou usuários usam e respondem à mídia, e que ela pode ser usada de modos diferentes (Cruz; Souza, 2018).

Refletimos que este aspecto, de habilidade de letramento (trans)midiático de Siles, se mostra presente em seu movimento com as plataformas digitais, como o navegador *Google*, *Instagram* e *WhatsApp*, tanto para acessar como para produzir, compartilhar e compreender informações. Ao destacar a adaptação para diferentes linguagens, Siles demonstra que não se limita à produção de vídeos em Libras em suas redes, mas incorpora a compreensão de elementos visuais, com textos, imagens e fotos. Consideramos que há o reconhecimento prático da importância da multimodalidade na comunicação contemporânea.

As habilidades para o letramento (trans)midiático implicam em “reconhecer que [...] a informação é inevitavelmente formulada na ideologia” (Buckingham, 2010, p. 49). O viés crítico envolve então a capacidade de examinar e analisar informações e ideias de modo a entender e avaliar seus valores e pressupostos, em detrimento de aceitar acrítica e passivamente as afirmações e informações (Wilson *et al.*, 2013). Este aspecto emergiu de algumas narrativas de Siles, tais como ao discorrer sobre o uso de plataformas como o

Facebook e o Instagram em seu dia a dia: “[...] Busco aprender e conhecer o significado das coisas, explicação e seus contextos”.

O uso crítico do letramento (trans)mediático envolve a consideração de contextos tais como: socioeconômico, cultural, político e histórico, para uma interpretação mais informada (Cruz; Souza, 2018). Percebemos na narrativa de Siles a consciência de que as redes em que transita são influenciadas social e culturalmente, especialmente quando relata aspectos envolvendo contextos e posicionamentos políticos. Além disso, há capacidade de decodificar, ao buscar aprender e conhecer o significado das coisas que acessa, compreendendo também as motivações e implicações que podem estar encobertos. Sobre esse aspecto, de acordo com Martino (2015), a questão tecnológica e cultural faz com que os usuários tenham maneiras particulares de decodificar a mensagem nos diferentes meios em que acessam.

Problematizamos, a partir dessa narrativa, que as redes sociais como fonte principal de atualização estão propensas à desinformação, uma vez que não há controle quanto à qualidade de compartilhamento de informações. Como afirma Santaella (2019), as mídias e redes sociais podem promover a segregação ideológica, pois o usuário acaba por se expor quase exclusivamente a visões unilaterais. O que indica um campo movediço para se dialogar sobre o pensamento crítico.

O viés algorítmico é outro fator que insere o usuário em uma bolha informativa, limitando a exposição em diferentes perspectivas. As redes sociais são criadas para serem personalizadas ao perfil dos usuários e capturar atenção de maneira rápida. Além disso, isso leva o usuário a uma leitura e atenção superficial sobre os vídeos e imagens, sem a devida crítica.

Mesmo a partir desse cenário, Santaella (2021) afirma que é preciso considerar a existência de pesquisas confiáveis, em que o uso de filtros de busca serve para expandir gostos pessoais, por exemplo: músicas, arte, poesia ou livros. Ou ainda, se o usuário tiver conhecimento, é possível desabilitar o filtro de personificação, limitando os atributos de personificação algorítmica – a título de exemplo, limpar o histórico de navegadores como o *Google* e desabilitar para que o navegador lembre os termos utilizados.

A contracorrente, segundo Santaella (2021), exige que o usuário tenha uma formação educacional segura que o habilite a colocar suas dúvidas e preconceitos à prova. Observamos que, apesar da narrativa direcionar para um entendimento de uso crítico em alguns aspectos, tais como na compreensão do contexto e busca de significados, um aprofundamento crítico se mostrou necessário. Requer, portanto, iniciativas que, para

além de saber filtrar, envolvam habilidades para buscas de informações em outras fontes, ponto que não foi ressaltado no posicionamento de Siles.

Na colheita da narrativa, conduzimos inicialmente sobre a produção a partir de plataformas digitais para uso cotidiano. No percurso das narrativas, emergiram experiências de produção nas práticas educacionais, especialmente no contexto da pandemia Covid-19³⁴. Ao perguntar sobre os tipos de conteúdo que Siles posta no *Instagram*, percebemos que o corpo assume sua medialidade (Felinto, 2011): “[...] os temas que gosto posto na internet é significado e interpretação de palavras em língua de sinais para que todas as pessoas possam ver e entender a tradução de maneira clara no geral”.

Ao mencionar o objetivo de tornar as traduções entendíveis para todas as pessoas, a narrativa demonstra uma consciência da diversidade de audiência (Cruz; Souza, 2018). Isso se reflete na compreensão do letramento (trans)midiático, que não apenas considera a variedade de mídias, mas adapta o conteúdo para atender a diferentes públicos e suas necessidades específicas. A escolha de postar temas com teor linguístico, demonstra uma integração de interesses pessoais com objetivos comunicativos e culturais. Essa fusão de aspectos pessoais com a comunicação ampla está alinhada à natureza integradora do letramento (trans)midiático, pois reflete como as informações se desdobram (Massarolo; Padovani, 2019) “[...] de maneira clara no geral”.

Quanto à produção em suas práticas educacionais, Siles relembra que no contexto da pandemia no ano de 2020, após o término das aulas síncronas pelo *Google Meet*³⁵, solicitava vídeos para intérprete. O conteúdo dessas produções era para esclarecer sobre a aula, quando os assuntos eram mais complexos ou, até mesmo, continuavam a chamada de vídeo para os assuntos serem contemplados com transparência.

Em outros momentos, Siles produzia vídeos explicando o que entendeu da aula para que a intérprete de Libras verificasse se havia coerência com os objetivos desenvolvidos no momento síncrono. Os vídeos, exclusivamente para fins de atendimento educacional, eram utilizados posteriormente em situações avaliativas em algumas disciplinas. Nessa experiência de produção, observamos a capacidade de organização, autoexpressão e comunicação (Wilson *et al.*, 2013).

³⁴ Em 9 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) oficializou a identificação do SARS-Cov2, um novo coronavírus. Este vírus é o agente causador da COVID-19, uma doença respiratória infecciosa. A propagação global rápida levou à declaração de pandemia pela OMS em 11 de março de 2020 (Marinoni, Land, Jensen, 2020).

³⁵ Acessar em: <https://meet.google.com/>

Cabe ressaltar também que na pandemia, a facilidade com recursos visuais em acessar plataformas, tais como *Google Meet* ou *Google Classroom*³⁶, direcionava e promovia, de certa forma, autonomia acadêmica para Siles, que podia acessar os materiais assíncronos. Ao perceber seu posicionamento, denota-se que houve mais interesse de produção de vídeos para fins educacionais nesse período, pois ao ser questionada se continua a fazer esse tipo de material, ela afirma que parou e que as dúvidas são tiradas em chamada de vídeo ou em buscadores como o *Google*. Como observado por Dewey (2023, p.40), conforme “um indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai”.

Nesse sentido, questiona-se: o abandono das ações ofertadas no período da pandemia afetou a produção no contexto educacional? A disponibilização de materiais das disciplinas, no período pós-pandemia, acontece com antecedência e contemplam recursos visuais? Tais questões servem para reflexão, considerando que houve uma mudança de perfil acadêmico. Como afirma Ribeiro (2021), o problema surge quando a (re)produção cultural se torna impositiva, controladora e orientada para assimilar, codificar e rejeitar as diferenças.

Para analisar como Siles transita em ambientes tecnológicos para construção e produção de sentidos em sua rotina, identificamos que o *Facebook* e o *Instagram* emergiram como plataformas de uso diário para acesso a informações. Além disso, que suas postagens em redes sociais e plataformas digitais consideram múltiplos recursos linguísticos e elementos relacionados ao letramento (trans)midiático.

[...] Sim, faço postagem de vídeos e fotos, no Instagram. [...] Mais vídeo, mais vídeo. (Ênfase na repetição do sinal de maneira afirmativa) legenda texto pouco [pausa pensativa]. No WhatsApp uso mais vídeo e no Instagram posto algumas vezes vídeo meu próprio, diversos temas, mas sem texto. No WhatsApp uso mais vídeo pouco português. [...] Hand Talk, (veja a) palavra, o que significa.

Iniciamos essa análise a partir da ênfase em produzir e consumir mais vídeos – o que, segundo Lima, Iagallo e Carneiro (2023), em diversas culturas, modos semióticos variados podem ser utilizados, com a predominância de um ou outro. Essa escolha está ligada ao contexto sócio-histórico-ideológico, influenciando a relação semiótica e a compreensão do processo para entender a mensagem final. Nesse sentido, ao considerar que Siles faz uso da Libras com mais frequência e essa é a língua utilizada para construção

³⁶ Acessar em: <https://classroom.google.com/>

de sentidos, percebemos a naturalidade em reafirmar que suas produções, se constituindo em vídeos, são compostas em sua modalidade visuoespacial (Strobel, 2008).

Como afirma Jordão (2007), a variedade de linguagens chama nossa atenção para diferentes formas de construção e compartilhamento de sentidos possíveis. A narrativa apresenta elementos que se aproximam do letramento (trans)midiático, que envolve a capacidade de transitar entre diferentes mídias e linguagens de maneira integrada e contextualizada. Práticas transmídia promovem multiletramentos, isto é, a capacidade de interpretar de forma abrangente discursos de diferentes meios e linguagens (Scolari, 2009).

Ao produzir seus conteúdos, pontua-se uma preocupação linguística em que, apesar das plataformas possibilitarem o uso de vídeos, há uma integração de textos e fotos, mas não em todas suas ações. A multimodalidade, no contexto de transmídia, é compreendida como uma ponte para criar ganchos e expandir as noções de conceitos, histórias ou conteúdos (Aranda; Freire, 2020), como observado na narrativa descrita anteriormente.

Siles explica que quando discorda ou fica com dúvida sobre algo que vê em suas redes, compartilha com amigos ou intérprete para conferir suas opiniões. Nessa ação, identificamos um transitar entre as plataformas digitais, implicando no transporte de informação de uma mídia a outra (Massarolo; Mesquita, 2020), e noções de interação e colaboração. Esse aspecto, indica que o sentido de transmídia pode operar em um nível mais hiperlocal, o que permite usuários a criarem as próprias produções (Jenkins, 2022).

Para explicitar esse ponto, compreende-se que ele se situa na perspectiva de aprendizado por experiências em ambientes para além do ensino formal. Para Dewey (2023), esse momento seria como selecionar um conteúdo de interesse pessoal no *Instagram*, transpor para o *WhatsApp*, aguardar as contribuições sobre ele e retomar para a rede social inicial. Isso pode ocorrer com o objetivo de comentar textualmente ou de criar vídeo com comentário, a depender da audiência a qual se destina. A aprendizagem colaborativa nessa ação e prática pode incluir desde uma simples troca de informações envolvendo duas pessoas, até modalidades mais complexas, envolvendo projetos (Wilson *et al.*, 2013).

Na experiência de Siles, alguns limites nesse transitar no ambiente tecnológico para construção e produção foram identificados, uma vez que suas narrativas se mostraram limitadas às plataformas que possibilitam mais acessibilidade, recursos visuais e linguístico. Tomamos esse fator como parte da reflexão sobre haver outras plataformas

que podem ser exploradas através de recursos multimodais. Todavia, onde esses espaços podem ser ofertados, aprendidos e experienciados?

A aprendizagem, guiada pelas experiências fora dos ambientes formais de ensino, orienta para o aprender no contexto social, onde o sujeito está inserido (Dewey, 2023). Tal entendimento indica que a educação formal e situações emergentes confluem. Percebemos isso, especificamente, no contexto mencionado anteriormente, acerca da necessidade de ampliar as possibilidades de recursos multimodais a serem exploradas de maneira mais crítica nos espaços de instituições educacionais.

A ênfase na produção e consumo de vídeos, em detrimento do texto, nas ações de Siles remete também à reafirmação da abordagem do português como língua adicional em propostas educacionais para estudantes Surdas (os). Sobre tal, questiona-se: se essa perspectiva tivesse sido explorada em fases anteriores da formação de Siles, o texto e a escrita poderiam estar mais presentes em suas práticas? Para Yip e Garcia (2018), estudantes bilíngues se tornam melhores escritores, quando têm permissão para pré-escrever utilizando todos os recursos de linguagem disponíveis.

Em síntese, nessa travessia, os principais pontos que emergiam da composição dessa unidade de sentido são: diálogo com as diferentes mídias; habilidades de letramento midiático; uso crítico; conseguir produzir; e transitar no ambiente tecnológico para construção e produção.

3.2.2 Autonomia acadêmica: possibilidades e dificuldades transmídia

No cotidiano ou no contexto do ensino, lidamos com um público que está cada vez mais permeado por conceitos tais como: interatividade, participação e colaboratividade. Desse modo, não sendo mais agentes passivos de conhecimento, passam a ser ativos, coaprendizes e coautores (Lima; Versuti; Benia, 2018). Ao compartilhar informações com a comunidade Surda e oferecer orientação e explicação, Siles assume uma presença autoral por meio das interações, ao participar nas redes sociais, colaborar e ensinar (Scolari, 2018a, 2018b).

A experiência coletiva de Siles interfere na necessidade individual de aprender coisas novas e compartilhá-las, inferimos um perfil que se aproxima de produtora e consumidora: “[...] [gosto de aprender] *porque meus amigos já sabem que aprendo sempre junto. Quando vejo novidades no Instagram compartilho com comunidade Surda, oriento e explico se precisar aprender e entender*”.

Nesse trecho dos dados, observamos que Siles mantém uma consistência em sua abordagem ao compartilhar informações e orientar a comunidade Surda, envolvendo a capacidade de analisar criticamente estereótipos ligados a gêneros, raça ou cultura (Santos, 2020). Sua presença autoral indica participação, identificação e responsabilidade ética sobre o conteúdo compartilhado na medida em que demonstra disposição para [...] *explicar, aprender e entender*.

Os elementos mencionados, como compartilhamento, interações na comunidade que se alastra para todos os que disponibilizarem o conteúdo, acesso, responsabilidade e consistência, contribuem para a construção de uma presença autoral nesse contexto específico de plataformas digitais. Em nossa análise, esses elementos são considerados essenciais para estabelecer a autenticidade e aproximam Siles de uma *prosumer*, perfil que contribui para noções de práticas de letramento (trans)midiático.

Outro ponto de destaque nessa narrativa é que possibilita a promoção de uma autonomia acadêmica emerge ao mencionar as relações amigos e comunidade Surda. Dessa forma, há uma rede de apoio no processo de aprendizado, que reverbera em outros momentos da colheita de dados, seja na figura de um intérprete de Libras, um familiar ou um amigo Surdo, ou ouvinte: “[...] *Minha ideia [pausa para refletir] além da abordagem transmídia tem que ter uma intérprete de Libras*”. Essa rede pode desempenhar um papel significativo na promoção da autonomia acadêmica.

Além disso, a presença autoral revela práticas translíngues (García, 2020; Canagarajah, 2013), especialmente quando afirma utilizar *emojis* com o texto em português. Essa prática adiciona elementos visuais e expressivos às mensagens escritas e é utilizado com frequência, embora contemple predominantemente as chamadas e produção de vídeo em seu cotidiano: “[...] (uso imagens e emojis) *Sim. Amo mais vídeo todo dia, direto. Português junto com imagem é pouco*”.

Percebemos uma aproximação multimodal em suas ações, além de uma orientação translíngua, que mobiliza e amplia os repertórios sociosemióticos dos envolvidos no contexto comunicativo (Nogueira, 2020). Siles revela o pouco uso do português escrito em suas redes, nos limitando a problematizar essa questão, pois essas diferenças ocorrem em virtude do seu valor e prestígio social, o que aponta para a inexistência de uma pessoa bilíngue balanceada (García, 2009).

Todavia, consideramos pertinente identificar que a presença da escrita em suas ações reverbera possibilidades de ampliar o português escrito como língua adicional (Soler; Martins, 2022). Uma vez que seu perfil orienta para o bilinguismo como um

recurso, que possui práticas linguísticas e culturais complexas e que são fluidas e mutáveis, dependendo da situação específica e da prática local (Hesson; Seltzer; Woodley, 2014).

Em síntese, a integração entre responsabilidade ética, a presença de rede de apoio, a presença da multimodalidade e a adoção de práticas translíngue converge para uma relação singular no sentido de autonomia acadêmica. Esses elementos combinados apontam para a construção de ambientes que reverberam no desenvolvimento de autonomia acadêmica, o que não foi externalizado nas narrativas de Siles em seu contexto de formação.

Quando questionada sobre os desafios em levar diferentes mídias para seu contexto educacional, Siles comenta que “[...] *Na UEG ia ajudar no processo de desenvolvimento*”. Porém, não construiu uma opinião sobre como fazer essa combinação: “[...] *É possível levar (diferentes mídias), mas não sei opinião*”.

A narrativa revela os desafios associados à incorporação de diferentes mídias em seu contexto educacional, especialmente quando não consegue formar uma opinião sobre como realizar essa integração. Observa-se a necessidade de ampliar noções acerca de abordagens para a incorporação de diferentes mídias na prática educacional que envolvam e estimulem o pensamento crítico. Isso pode refletir na complexidade e nos desafios práticos envolvidos nesse processo, considerando os contextos linguísticos e culturais da estudante.

Considerando o componente de representação no letramento midiático, a plataforma digital, além de ser reflexo, representa noções de mundo com interpretações e seleção de realidade que incorporam valores e ideologias implícitas. Nesse sentido, usuários informados precisam ser capazes de avaliar o material que encontram (Cruz; Souza, 2018).

As travessias de Siles pelas plataformas digitais reverberam a liberdade de se expressar sem constrangimentos ideológicos. Ao produzir, compartilhar e consumir conteúdos em língua de sinais, ela perpassa os obstáculos de barreira linguística e assume o controle do seu próprio processo de interação e aprendizado. Em especial, isso ocorre quando suas ações se aproximam às práticas de letramento (trans)midiático, com recursos multimodais e o desdobramento das informações.

[...] vejo o desenvolvimento de uma explicação errada, eu tento explicar diferente, igual não. Cada um tem opinião diferente. Faço vídeo com opinião para explicar que não concordo e explicar a diferença de cada opinião. Não

fico nervosa, opinião é livre e normal. Também faço vídeo sobre discussão gêneros, direito acessibilidade, opiniões várias.

As escolhas linguísticas de Siles, como observado no decorrer de suas narrativas, são compostas de diferentes modalidades de comunicação, como texto, vídeo e imagens. Além de recursos comunicacionais, tais como: língua sinalizada e legendas (Zilio, 2023), ou “*pouco português*”. Para Gomes e Da Costa (2021), pessoas bilíngues possuem um repertório linguístico do qual escolhem recursos específicos, a partir de determinadas estratégias, para se comunicar. A narrativa de Siles também aponta para uma capacidade de gerir os seus próprios sentimentos e emoções (Scolari, 2018b), ao afirmar que não há nervosismo em trocas de opinião divergentes.

Sobre abordar divergências de opiniões, ela indica que “[...] *cada um com opinião diferente*” e, sobre discutir temas complexos em vídeos, que “[...] *tem gêneros, direito acessibilidade, opiniões várias*[...], demonstrando a prática do pensamento crítico, pois são discussões que ressoam os interesses e preocupações sociais (Sales, 2020).

Além disso, autonomia acadêmica se revela quando as narrativas não direcionam propriamente para o comportamento de consumo, mas para criação em diferentes formatos. Isso inclui a produção de vídeos, criação de apresentações visuais e participação em plataformas digitais, abrangendo as práticas translíngue, em que Siles se percebe livre dos julgamentos por parte do sujeito monocultural e livre para utilizar suas próprias práticas (García, 2020).

Em resumo, percebemos a emancipação ideológica no movimento de Siles com as plataformas digitais. Os compromissos com a produção de conteúdo com temas diversos, voltados para Surdas(os) e ouvintes, e com seu repertório linguístico, sem restrições pela imposição do português como língua obrigatória, é apreciado por meio das práticas permeadas por ela.

Nesse contexto, o letramento (trans)midiático desempenha sua função ao possibilitar o desdobramento de informações entre diferentes mídias e ao explorar a multimodalidade, incluindo ao contribuir para uma percepção mais ampla da coexistência dos recursos comunicacionais de práticas translíngue (Ribeiro, 2021).

A participação em redes sociais e a conexão com outros grupos e pessoas implicam ir além das limitações e combinações estabelecidas nas interações tradicionais. O marcador linguístico de Siles, com predominância à visualidade, faz com que esses espaços se tornem cada vez mais híbridos em suas experiências. Isso porque, tais elementos constituem uma possibilidade de transcender barreiras geográficas, culturais e

temporais entre Surdas(os) e ouvintes, além de possibilidades outras de recursos linguísticos. Para Siles, sua experiência e envolvimento com os conteúdos de plataformas digitais como o *Instagram*, se mostra mais relevante do que suas construções com grupos em experiências físicas.

[...] Redes sociais tem mais troca sim do que presencial. Também contato com o Brasil e mundo, é livre. E com visões diferentes. Usar Instagram Live, eu lembro informações bastante diversas como piadas. Ano passado (2022) fiz entrevista, uma Live com uma jornalista Surda de outro estado do Brasil.

Essa narrativa representa a característica de ultrapassar a barreira do que está posto, pois destaca as possibilidades comunicacionais proporcionadas pelas redes sociais, especialmente em comparação com interações presenciais. Ao afirmar que as redes sociais oferecem mais troca do que encontros presenciais, Siles indica uma percepção de que a vida conectada proporciona um espaço mais dinâmico de acolhimento.

Nesse sentido, compreende-se que com a materialidade exploram-se características que influenciam a experiência sensorial e a interação humana. Ou seja, ao afirmar que “*tem mais troca, sim, do que presencial*”, o corpo se engaja ativamente com as experiências de conexões digitais (Felinto, 2011, 2013), torna-se cada vez mais híbrido (Santaella, 2021).

Ressaltamos que a aproximação linguística de Siles e o contato com as comunidades Surdas de diferentes regiões, por meio das redes sociais, revelam que as conexões presenciais de contato linguístico reverberam de forma mais limitadas em alcance e diversidade. Neste ponto, podemos problematizar questões como a difusão da língua de sinais em diferentes espaços sociais e consciência da diversidade, para que construções sociais fluam de maneira mais variada.

A menção ao contato com pessoas no Brasil e no mundo, indica a capacidade de ir além dos limites geográficos e culturais, além disso, identificamos como a cultura participativa emerge na relação de interação, colaboração e participação nas plataformas digitais (Mittermayer, 2017). Assim, por compreender a complexidade das relações, nota-se na postura de Siles a capacidade de negociação para se relacionar com comunidades diferentes, seguindo e respeitando as perspectivas e as normas alternativas (Jenkins, 2006).

A capacidade de relembrar informações variadas, a partir de interações ao vivo (*live*), destaca o lugar de memória das experiências conectadas, que podem abranger desde momentos descontraídos até entrevistas mais formais. Sobre esse aspecto,

percebemos que a subjetividade, representada por memórias, afetos, signos e símbolos, atua como referência desde o nascimento e é socialmente compartilhada. Contudo, essas marcas são continuamente influenciadas por novas experiências, variando conforme a singularidade do contexto sociocultural (Ribeiro, 2021).

A participação colaborativa de Siles e a relação com diferentes plataformas digitais (*Instagram, Facebook e WhatsApp*), a diversidade de experiências, incluindo a amplitude geográfica, são aspectos que contribuem para o letramento (trans)midiático.

Com o aumento da quantidade de conteúdos em língua de sinais disponíveis em plataformas digitais, essa diversidade linguística vem tomando mais espaço e visibilidade (Nogueira, 2018). Levando os usuários a assumirem um papel de maior protagonismo na formação de opiniões ou manifestação de ideias. Zilio (2023) destaca como essas plataformas oferecem um espaço dinâmico para a construção e compartilhamento de narrativas e experiências Surdas com maior visibilidade e a partir de seus posicionamentos e expressões.

Para Siles, há interação em suas relações nas plataformas digitais, as quais envolvem opiniões em português escrito e em Libras: “[...] *Tem interação eu aceito normal. É simples normal! Tem opinião português escrito e em Libras também*”. Ao escolher e utilizar diferentes formas de linguagem e interação, ela evidencia a autonomia em sua narrativa, especialmente quando aponta para a presença de práticas translíngue (García, 2009). Nesse sentido, suas interações se refletem, também, em escolhas multimodais e na participação coletiva. Quando afirma que aceita a interação, Siles evidencia seu protagonismo e sua capacidade de se expressar.

Em outro momento das narrativas, Siles afirma que aprendeu a se movimentar pela *internet* e a se atualizar ao perguntar para pessoas que tem mais conhecimento.

Pergunto para pessoa que sabe mais, que gosta e sabe explicar em Libras. Peço ajuda, vamos interagir, aceita? [sinaliza a palavra “fácil” que remete às situações já vivenciadas] *Às vezes me perguntam também, então tem troca de perguntas e respostas* (expressa tranquilidade quando há essas trocas).

Destacamos dessa narrativa a escolha consciente pela língua em que tem preferência para se expressar e aprender: “[...] *que gosta e sabe explicar em Libras*”. Assim, estabelece ser este o aspecto linguístico de conforto para Siles, que, embora seja consciente dos códigos dominantes, exerce seu direito de imprimir o uso da Libras, com

suas subjetividades e identidades (Canagarajah, 2013). A partir dessa postura, ela assume também seu protagonismo linguístico.

A expressão, “[...] *peço ajuda, vamos interagir, aceita?*”, reflete uma abordagem colaborativa e interativa, o que corrobora com o aspecto de inteligência coletiva para trabalhar com outros em objetivos comuns (Jenkins, 2006). Com o convite à interação e a solicitação de ajuda, Siles busca conhecimento e incentiva uma troca ativa de informações e experiências. Isso indica protagonismo na construção coletiva de aprendizado em ambientes não formais. Como afirma Scolari (2018a, 2018b), estratégias de aprendizagem informal, tais como as observadas na narrativa de Siles, são ações individuais ou coletivas visando adquirir conhecimento, habilidades e atitudes por meio de experiências diárias em diversos contextos.

As narrativas de Siles apresentam um conjunto de habilidades, que abrangem tanto aptidões individuais quanto práticas sociais, e que permitem cruzar as fronteiras entre o conhecimento formal e informal (Livingstone, 2011). Quando questionada sobre as motivações para publicar vídeos em suas plataformas digitais, ela responde:

[após afirmar positivamente com a cabeça], (Gosto de) *contar história, divulgar informação, dá opinião, concordar ou discordar. Não é só divulgar! Mas não gosto muito (de) discussão, mas é normal. (Também gosto de) postar como é a tradução das frases (em) português, explicar o sinal e significado, como é e entender. Exemplo, eu não concordo com um assunto também, eu crio vídeo (com) minha opinião.*

Ao contar histórias, divulgar informações, expressar opiniões e até criar vídeos para compartilhar suas perspectivas, Siles demonstra um engajamento ativo e multifacetado. Ao se posicionar, concordar ou discordar, ela transcende as fronteiras entre conhecimento formal e informal a partir da experiência (Dewey, 2023). Essa prática se alinha com a ideia de habilidades que envolvem tanto aspectos individuais quanto interações sociais, contribuindo para a construção de conhecimento de maneira autônoma, dinâmica e participativa (Mittermayer, 2017; Cruz; Souza, 2018).

Siles apresenta disposição para a translanguagem (Nogueira, 2020) quando produz vídeos para postagens em suas redes sociais pensando nos diversos recursos semióticos. A forma como organiza seus pensamentos, ao revelar preocupação em inserir legenda ou imagens que facilite o entendimento de Surdas(os) e usuários da língua de sinais, envolve reflexões linguísticas a respeito do próprio repertório.

Após interpretarmos a pergunta relacionada à transmídia e suas aproximações com a educação informal e formal, Siles demonstra amplitude e criatividade no repertório linguístico ao readequar os sinais imputados para o contexto em que pretendia responder. No momento da pergunta, em vez de sinalizar o termo ‘educação informal’, optamos por questões de adaptação linguística por realizar o sinal para ‘aprender em casa’, no intuito de trazer mais transparência para a questão. Fomos surpreendidas quando Siles responde utilizando o sinal de educação informal para contextualizar sua resposta, direcionando que, na *internet*, ocorrem também distintas formas de aprender.

Como pode ser observado em sua narrativa, “[...] *Diferentes visualidades da cultura Surda podem interferir na cultura e educação dentro e fora da escola para Surdos. A difusão da transmídia pode ter um impacto no contexto de educação informal e formal*”, a situação está relacionada às possibilidades transmídia no contexto educacional de Surdas e, dessa construção, destacamos a forma como organiza pensamentos, especialmente no contexto da adaptação dos sinais para se adequar ao tópico em discussão.

As “[...] *diferentes visualidades da cultura Surda [...]*” pode ser compreendida como a composição de diversas maneiras como os Surdos se comunicam, incluindo línguas de sinais e outras formas visuais de expressão (Strobel, 2008). Na narrativa de Siles, inferimos a ausência de uma abordagem mais detalhada sobre os elementos específicos, que compõem essas visualidades dentro de seus contextos sociais, e se eles podem se manifestar nas práticas educacionais. Isso porque, corrobora-se a comunidade Surda como um fenômeno ativo, aditivo, vivo, subjetivo e dinâmico, em constante construção, evolução e transformação (Campos; Stumpf, 2012). Além disso, uma vez que envolve o uso de diferentes formas de mídia (como vídeos, imagens etc.) para transmitir informações similares, relaciona-se esse ponto de vista de Siles com noções de transmídia, ao perceber como possibilidade que pode partir da educação informal para formal (Scolari, 2018b).

É válido salientar que “[...] toda experiência exerce, em algum grau, influência sobre as condições objetivas sob as quais novas experiências ocorrem” (Dewey, 2023, p. 31). Podemos observar um exemplo real desse entendimento com Siles, primeiramente, ao tomar nota e saber quais redes sociais tem acessibilidade visual e linguística. Ademais, ao utilizá-las a partir da língua de sinais, surgem novas facilidades e novos desejos. Isto é, tem suas condições externas de aprendizagens subsequentes ampliadas. Por conseguinte, ao explorar conteúdos visuais e participar ativamente das interações, seja

com vídeo, textos curtos, *emojis*, tem-se um novo meio de oportunidades, que se abre ao compartilhar experiências de maneira multimodal.

Ao reconhecer e promover as diferentes visualidades da cultura Surda, tanto na educação formal quanto na informal, torna-se possível criar ambientes mais inclusivos e culturalmente sensíveis. Os principais pontos que emergiram da composição dessa unidade de sentido foram: presença autoral; emancipação ideológica; ultrapassar a barreira do que está posto; protagonismo em se posicionar e se expressar e; organização de pensamentos/ideias.

Após análise das noções de autonomia e letramento (trans)midiático que emergiram do cotidiano de Siles, a subseção seguinte apresenta a análise dos dados de uma abordagem que se aproxima das características transmídia, identificando as possibilidades e implicações do letramento (trans)midiático para o contexto educacional e considerando as características linguísticas e visuais de estudantes Surdas.

3.2.3 O letramento (trans)midiático a partir de uma abordagem linguística e visual

Nesse momento da pesquisa, considerando os limites de observação participante, pertinentes à construção metodológica do estudo, não houve interferência dialógica por nossa parte. Para evitar que a exaustão interpelasse a colheita das narrativas, combinamos de interromper a transmissão do vídeo aos 15 minutos. Nesse momento, demos continuidade com as outras possibilidades de acesso promovidas pelo canal do *YouTube*.

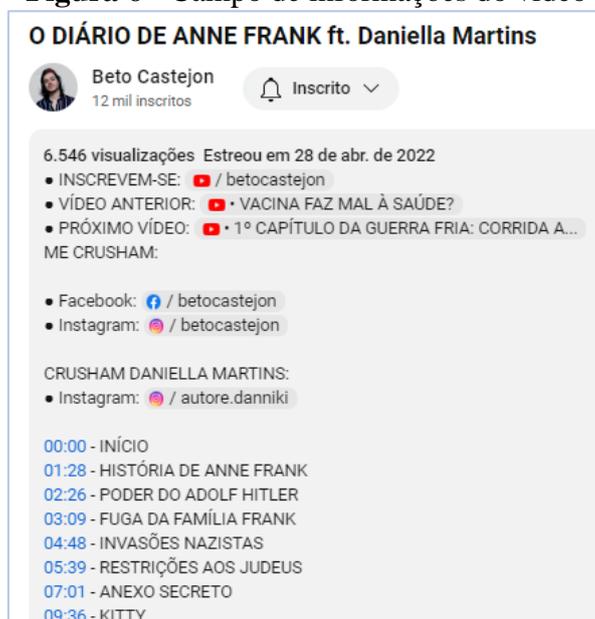
Siles foi convidada a assistir ao vídeo sobre Anne Frank. Um recorte da cena do vídeo, aos 8 minutos e 30 segundos, que tem em sua composição ao centro um influenciador Surdo explicando o conteúdo, pode ser visto na Figura 5³⁷. No canto à direita, há imagens que indicam o contexto do que está sendo sinalizado. O vídeo tem fundo sonoro, com a voz de um intérprete e, em alguns momentos, ao apresentar a trilha sonora dos trechos de filmes é possível sentir a vibração.

³⁷ Acesso em: https://www.youtube.com/watch?v=_yORgIoB0Ak

Figura 5 - Cena multimodal em plataforma digital (YouTube)

Fonte: Castejon (O DIÁRIO..., 2022).

Após assistir ao vídeo, Siles foi convidada a observar os direcionamentos de outras plataformas possibilitadas a partir do vídeo, como *Instagram*, *Facebook*, *Wikipedia* e *sites* de notícias. Essas plataformas indicam ativos de mídia em construções transmídia (Palioura; Dimoulas, 2022). A princípio, a participante considerou o campo de referências e informações na descrição do vídeo muito textual, conforme ilustramos na Figura 6:

Figura 6 - Campo de informações do vídeo

Fonte: Castejon (O DIÁRIO..., 2022).

Como observado na Figura 6, as informações encontram-se cronometradas de acordo com os temas apresentados no vídeo. Após essa observação, que se deu de maneira breve, a atenção foi direcionada para os ícones das redes sociais indicadas pelo canal.

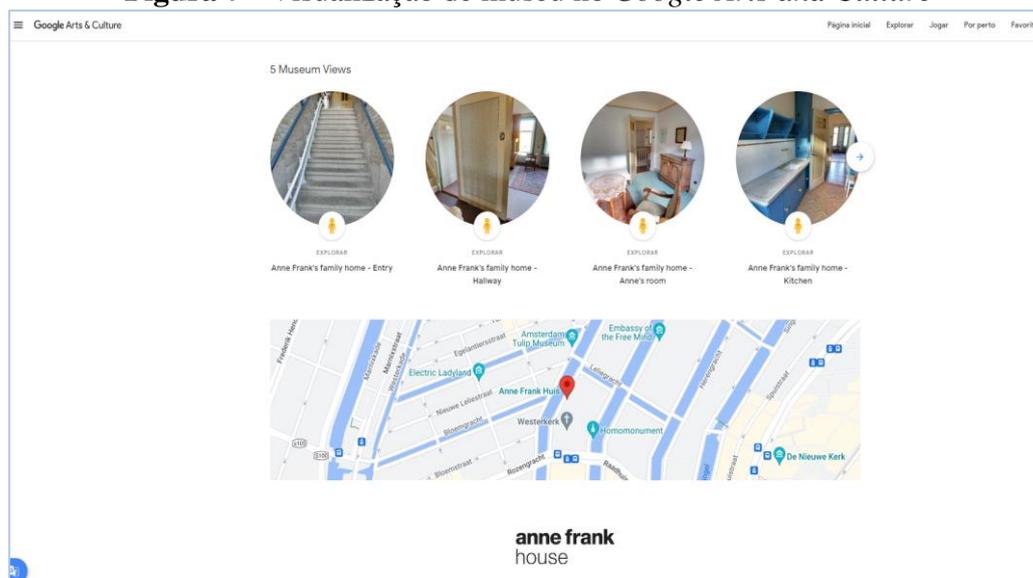
Esse comportamento aponta para uma aproximação de noções e da importância do letramento visual (Lebedeff, 2010) e digital (Rojo, 2009). O número de seguidores dos canais e das plataformas digitais (*Facebook* e *Instagram*), chamou atenção da participante, o que demonstra uma relação e conhecimento sobre esses meios.

Nas observações realizadas após acesso apenas ao conteúdo presente no vídeo, Siles apresentou movimentos, dialógico simultâneo à reprodução do vídeo. Em alguns momentos expressava “[...] *Segunda Guerra Mundial, conheço, vi passado*”. Demonstrava também sentimentos empáticos no sentido de vida de Anne Frank, quando expressava que ela “[...] *Escreve tudo que pensa, corajosa, vida triste*”. Essas expressões ocorriam principalmente quando havia alguns *frames* ou imagens relacionadas ao conteúdo.

Com essa ligação entre a memória, o compreender um contexto de vida a partir de recursos tais como imagens e vídeo, e o fator linguístico (Libras), depreendemos a viabilidade do uso da plataforma selecionada em dupla perspectiva: na translinguagem e na multimodalidade (Palioura; Dimoulas, 2022; Nogueira, 2020).

Após acessar os *links* indicados no vídeo, dentre as navegações que mais chamaram atenção de Siles, o *Google Arte & Culture* foi o mais envolvente. Na Figura 7³⁸, temos, na parte superior, cinco visualizações de museus que contemplam a história de Anne Frank e, na parte inferior, o *Google Maps*, em que o usuário pode percorrer as ruas próximas à localização do museu.

Figura 7 - Visualização de museu no *Google Arts and Culture*



Fonte: *Google Arts and Culture*

³⁸ Acesso em: <https://artsandculture.google.com/partner/anne-frank-house>

Nesse momento, perguntamos a Siles se ela conhecia essas plataformas e fizemos uma demonstração de como explorar o *Google Maps*, permitindo que, a partir dessa exposição, ela compreendesse a noção básica, *affordance*³⁹, necessária para explorar os museus e que seguem a mesma compreensão de sentido. Ao navegar pelo *Google Maps*, Siles fica entretida com a oportunidade de percorrer as ruas próximas ao museu, apreciando esse momento como uma novidade.

Retomamos a página do *Google Arte & Culture*, onde Siles escolhe o museu *Anne Frank's home – Entry* para explorar a vida da personagem do vídeo. Ela fez a tradução do inglês para Libras e foi possível observar um repertório bi/multilíngue (Nogueira, 2020). Ao navegar pelo museu, Siles apresenta noções de letramento (trans)midiático, quando denota reflexões tais como: “(Anne Frank) *vida triste, escreveu muita história nesse lugar*”. Além disso, demonstrou curiosidade para continuar explorando o espaço, quando, devido a uma falha na *internet* não pode concluir utilizando o *notebook*, e acessou o museu utilizando a *internet* do próprio celular – um desdobramento de informações com outros meios; do *notebook* para o celular (Massarolo; Padovani, 2019).

Nas entradas de palavra-chave no celular, observamos capacidade de navegar e buscar informações (Jenkins, 2008), procurou alcançar as informações na página de buscas do *Google* pelo termo “Anne Frank casa museu”. Dentre os *links* que apareceram na busca, procurou aproximações com o endereço que aparecia no navegador do *notebook*. Não encontrou com facilidade e optou por digitar o caminho completo no navegador. O fato de ter tido acesso à *internet* no celular otimizou o engajamento com a proposta de navegação e impactou significativamente na participação, pois ela ainda enviou o *link* para o próprio *WhatsApp* para acessar em outro momento.

Dois pontos fundamentais foram observados nessa proposta: primeiro, o caráter translíngue da participante em realizar as traduções de inglês para Libras, assim como inserir o texto na caixa de busca do *Google* utilizando o próprio repertório em português. O segundo ponto se relaciona à produção de sentidos, em como a abordagem poderia ter contribuído em outros momentos de seus estudos:

Todo processo de escolarização conheci a história Anne Frank apenas escrita em livro. E quando percebo o visual é mais fácil de entender, porque também é o contexto da guerra. Vi vídeo, YouTube, história própria de Anne Frank e

³⁹ [...] conjunto de propriedades reais e percebidas do objeto, principalmente aquelas fundamentais para determinar como este poderia ser utilizado (Dick; Gonçalves, 2015, p. 20-21).

da Segunda Guerra. Esse tipo de material poderia estar todo dia junto na educação dos Surdos.

A partir dessa narrativa, a participante da pesquisa trouxe à memória o contexto de escolarização em específico. Nesse sentido, apesar de utilizarem recursos tecnológicos em sala, trata-se de uma abordagem que não foi contemplada dessa maneira: com vídeo e outras plataformas digitais – o que poderia atribuir aspecto de rizoma às possibilidades de aprendizado. Nesse ponto, a participante ainda reitera não apenas a importância da valorização linguística, mas atribui relevância às abordagens com plataformas digitais para sala de aula. Percebemos isso em sua narrativa sobre a importância da construção de sentido a partir de outras experiências. O que, de acordo com sua narrativa, contribuiu para tornar-se um conteúdo mais compreensível, como indicado em: “[...] *Anne Frank escreveu livro, sua história e pensamentos tudo que ela viveu todo dia. Acho interessante para entender e bom*”.

Ao observar como a participante percebe o conjunto transmídia, como participa e as possibilidades implicadas, percebemos a ausência da noção de retorno ao ponto principal (*YouTube*). Uma vez que o acesso ao museu mostrou mais estímulo, ela não retornou ao vídeo para buscar outras formas de transitar pelo conteúdo. Para Scolari (2018b, p. 10), a abordagem transmídia revela que os usuários de redes digitais experienciam “uma vasta lista de capacidades, desde as mais tecnológicas às mais narrativas ou estéticas”. Consideramos que a viabilidade visual e estética da experiência com o museu, fez com que Siles não retomasse para identificar outros caminhos da narrativa no *YouTube*.

O letramento (trans)midiático, na perspectiva da participante, se mostra possível ao indicar que se trata de uma abordagem que deve ser continuada na universidade. Além disso, ela observa a capacidade em relacionar e denotando entrecruzamento de conteúdos tais como a Segunda Guerra Mundial e sua relação com a história de vida de Anne Frank. Nesse sentido, sua narrativa sugere trazer a proposta para o cotidiano educacional, em suas expressões: “[...] *junto diariamente*”.

Em um mundo onde a conectividade tem despontado por relevâncias e alterado comportamentos sociais, compreende-se que a sinergia entre letramento (trans)midiático e a translíngua se mostra possível para que acadêmicas Surdas possam usufruir de experiências coerentes possibilitadas pelas mídias. De acordo com Jenkins (2015, p. 2971), “é o modo como se coloca a teia de informações que mantém as pessoas interessadas e mantém as pessoas trabalhando para elas. Se as pessoas têm de trabalhar

para uma coisa, dedicam-lhe mais tempo. E dão mais valor emocional.” Portanto, buscam-se resultados de pesquisa significativos na percepção do usuário, considerando os papéis de consumidores e produtores envolvidos neste processo.

A análise de dados revelou que práticas translíngue ocorre quando há o uso da língua de sinais, do português escrito e recursos semióticos. Esses elementos incentivariam a estudante universitária a experimentar outras práticas linguísticas e de se conectar com outros pares por meio de plataformas digitais, expandindo seu universo e situações locais (Hesson; Seltzer; Woodley, 2014). Por sua vez, as práticas de letramentos (trans)midiáticos abordam uma composição educacional, ampliando o uso de recursos multimodais, a capacidade e pensamento crítico, a colaboratividade, o divagar pelos tipos de conhecimentos necessários e esperado ao se viver *onlife*.

RESULTADOS

As unidades de sentido desenvolvidas ao longo da pesquisa, a partir da constituição empírica e das narrativas, construíram os resultados sintetizados no decorrer desta seção. A partir das colheitas deste estudo de caso, sintetizamos as principais observações e interpretações que emergiram para identificarmos se as unidades representam dois universos paralelos ou perpendiculares, ou, ainda, se são atravessadas por algum ponto de encontro e entrelaçamento. Os resultados são apresentados no Quadro 18:

Quadro 18 - Síntese dos resultados

Unidades de sentido		
Letramento (trans)mediático	Espaços digitais	Materialidade: corpo se engaja ativamente com as experiências de conexões digitais; Medialidade: pensar o corpo também como meio.
	Práticas de aprendizagem	Inteligência coletiva, interação, participação, práticas colaborativas, rede de apoio, multimodalidade e translanguagem.
	Plataformas digitais	<i>Instagram, Facebook, WhatsApp, Google Meet, Hand Talk e Google Classroom.</i>
Autonomia acadêmica	Apreensão e diálogo com o conteúdo	Responsabilidade ética; interesse; autonomia no manuseio e participação em plataformas digitais; construção de memórias e relações com contextos históricos.
	Prática translíngua	Repertório sociossemióticos: multimodalidade, elementos visuais, texto escrito e Libras. Imprime subjetividade e identidade.
	Dificuldades	Retorno ao conteúdo mestre (<i>YouTube</i>), incorporação de diferentes mídias no contexto educacional, desdobramento de informações com acessibilidade, difundir a língua de sinais, explorar e compreender mais plataformas relevantes para as práticas educacionais.
	Possibilidades	Capacidade de analisar criticamente, rede de apoio, português escrito como língua adicional e escolha de estratégias para se comunicar. Capacidade de gerir emoções e sentimentos. Pensamento crítico, negociação, protagonismo e inteligência coletiva. Autonomia e interesse individual. Participação democrática (no contexto linguístico).

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme evidenciado no Quadro 18, a integração dessas duas unidades de sentido destaca a presença de multimodalidade e translanguagem, que compõem o ponto de encontro. Esses elementos aparecem nos itens de práticas de aprendizagem, prática translíngua e nas possibilidades de diálogo. Ao incorporar diversos modos de comunicação, como texto, imagem, movimentos, sons, a multimodalidade acarreta identidades para os textos contemporâneos em que não há prevalência dos modos escritos e/ou falados para expressar significados (Dias; Turbin, 2022). A prática translíngua, ao abordar um atravessamento de barreiras linguísticas, reflete uma compreensão do bilinguismo como um recurso e libera formas de comunicação que, muitas vezes, são controladas e silenciadas (Hesson; Seltzer; Woodley, 2014).

Além disso, as unidades se entrelaçam ao desvelar em Siles um perfil que demonstra e integra noções de letramento (trans)midiático em suas práticas, contribuindo para desenvolver uma autonomia acadêmica. A capacidade de analisar criticamente informações de plataformas digitais, gerir emoções, negociar diálogo com Surdos de outras localidades, ter responsabilidade ética, participar e navegar entre diferentes plataformas digitais, contribui para que as unidades se aproximem, pois as ações permeadas de autonomia emergem das práticas desenvolvidas em conjunto com as noções de letramento (trans)midiático.

Em torno dos apontamentos levantados, destacamos que o principal ponto crítico de Siles, no diálogo com diferentes plataformas digitais e mídias, está relacionado com a questão de acessibilidade e protagonismo linguístico. Observamos cuidado com o manuseio de informações em plataformas digitais, especialmente relacionado às questões de interpretação de sinais, quando, ao perceber que outras pessoas introduzem sinais de maneira equivocada, infere uma necessidade de intervenção. Esses são aspectos relacionados à autonomia.

Propomos, a seguir, descrever os cinco principais pontos e desafios que emergiram da composição da unidade de sentido “Letramento (trans)midiático”:

a) Diálogo com as diferentes mídias: sobre esse ponto, emergem itens como, participação democrática, medialidade, discurso de afeto, preferência por plataformas acessíveis com recursos multimodais e/ou intérprete de Libras, aproximação de práticas translíngua, confiabilidade e a credibilidade das informações. Como desafios decorrentes desse ponto, tem-se o português como língua adicional, ao reconhecer a variação linguística da Libras.

b) Habilidades de letramento midiático: esse ponto cruza a fronteira entre o conhecimento formal e informal, escolher/selecionar fontes confiáveis e não confiáveis, autonomia, aproximação multimodal, consciência de audiência, produção, compartilhamento e compreensão de informações. Como desafios decorrentes desse ponto, têm-se acessibilidade na *internet*, pesquisas em diferentes plataformas digitais, ampliação da habilidade para utilizar mecanismos de busca com termos específicos para localizar e recuperar informações de modo eficiente e eficaz.

c) Uso crítico: concerne maneiras particulares de decodificar mensagens, compreensão do contexto e busca de significados, reconhece que as informações têm viés ideológico. Os desafios decorrentes desse ponto correspondem a iniciativas de combate à desinformação a partir de formação, iniciativas que envolvem habilidades para buscas de informações em outras fontes, saber filtrar as informações e personalização do perfil em plataformas digitais.

d) Conseguir produzir: medialidade, consciência da diversidade de audiência, desdobramento de informações, autoexpressão, experiência de produção e rede de apoio. Desafios decorrentes desse ponto: comprometimento de produções em práticas educacionais e refletir os sentidos de sala de aula presencial e não-presencial.

e) Transitar no ambiente tecnológico para construção e produção: múltiplos recursos linguísticos, predominância do modo semiótico visual, multiletramentos, multimodalidade, aprendizagem colaborativa e vídeos em detrimento a texto. Desafios decorrentes desse ponto: ampliar o acesso a mais plataformas digitais, expandir as possibilidades de recursos multimodais exploradas de maneira mais crítica nos espaços de instituições educacionais.

A unidade relativa à “Autonomia acadêmica” aponta para uma perspectiva de desenvolvimento acadêmico, caso essas noções sejam devidamente ampliadas para esse contexto. A princípio, essas informações foram coletadas a partir do engajamento da participante com as plataformas digitais. Os cinco principais pontos e os desafios que emergiram da composição dessa unidade de sentido foram:

a) Presença autoral: experiência coletiva, *prosumer*, capacidade de analisar criticamente, participação e responsabilidade ética, rede de apoio, práticas translíngue, multimodalidade, repertórios sociossemióticos, prestígio social pela Libras e visualidade, português escrito como língua adicional. Como desafios decorrentes desse ponto, têm-se

de ampliar abordagens educacionais que contemple letramento (trans)mediático e refletir sobre ações de bilinguismo como recurso.

b) Emancipação ideológica: múltiplos recursos comunicacionais, valorização da língua de sinais, desdobramento de informações com recursos multimodais, capacidade de gerir emoções e sentimentos e pensamento crítico com discussões de interesse social. Desafio decorrente desse ponto: percepção crítica para ideologias implícitas.

c) Ultrapassar a barreira do que está posto: a sociedade em rede como lugar de acolhimento, espaços híbridos, rompe noção de barreiras geográfica, culturais e temporais, diversas possibilidades de recursos linguísticos, respeito à diversidade, materialidade das mídias onde o corpo se engaja com experiências de conexões digitais, cultura participativa, capacidade de negociação, lugar de memória das experiências conectadas e subjetividade. Desafio decorrente desse ponto: mobilizar o acesso a língua de sinais de modo a possibilitar experiências em diversos espaços além das plataformas digitais.

d) Protagonismo em se posicionar e se expressar: formação de opinião e manifestação de ideias, multimodalidade, práticas translíngue, autonomia na escolha de formas de linguagem e interação, escolha consciente da língua de expressão, consciência dos códigos dominantes (português), direito de imprimir sua subjetividade, abordagem colaborativa, transcende as fronteiras entre conhecimento formal e informal a partir da experiência. Desafios decorrentes desse ponto: desenvolver e colocar em prática a discussão sobre como uma abordagem de letramento transmídia pode ter um impacto na educação formal, e ampliar noções de cultura e visualidades no contexto da educação de Surdas(os).

e) Organização de pensamentos: reflexões linguísticas do próprio repertório e criatividade. Desafios decorrentes desse ponto: desenvolver estratégias a partir do letramento (trans)mediático que contemple a diversidade e promova uma compreensão precisa das diferentes visualidades Surdas (letramento visual, artefatos culturais, bilinguismo como recurso dentre outros).

Desses pontos que emergiram nas unidades, três ressoam com aproximações que compreendem as possibilidades de letramento (trans)mediático e autonomia acadêmica: a) capacidade de analisar criticamente: quando ver novidades e compartilha com a comunidade. Quando discute temas complexos que ressoam aos interesses e

preocupações sociais. b) presença autoral: aproxima de perfil *prosumer* e rede de apoio que também está relacionada a inteligência coletiva. c) as práticas translíngue: indicando valor e prestígio pela Libras onde revela inexistência de bilíngue balanceado.

Como observado, ela vê e sente as músicas, assiste filmes com legendas em português ou inglês, cria seus vídeos e faz postagem, participa das suas redes sociais, entra em fóruns de discussão ou faz entrevista com profissionais Surdos, negocia formas de diálogo, compartilha opinião e informações e tem uma participação ativa em comunidades Surdas em suas plataformas digitais. Desse modo, considerando o uso que Siles faz das plataformas digitais e mídias, além de tensionar as dificuldades com acessibilidade, como no caso a televisão em canal aberto, os riscos em conhecer outras plataformas – e se frustrar por não ter recursos multimodais – ou, até mesmo, a lacuna em explorar mídias com mais potencialidade e recursos visuais em sua formação acadêmica, impõe-se um perfil intrinsecamente híbrido e que integra e incorpora elementos diversos.

Siles vive sua medialidade e participa dessas práticas permeadas em sua rotina. Nesses ambientes, a princípio informais, há muitas outras práticas e linguagens que podem ser integradas em seu processo educacional de modo a contemplar recursos sociosemióticos e linguísticos. Como afirma Scolari (2020a), estamos caminhando para um sistema educacional misto, em que as atividades serão desenvolvidas tanto em sala de aula como em diferentes plataformas digitais. Não descartemos que a oposição entre a educação presencial e não presencial deixará de fazer sentido dentro de alguns anos.

CONSIDERAÇÕES

Ao buscar compreender o letramento (trans)midiático no contexto de aprendizagem e autonomia acadêmica, tomamos distanciamento ao indicar que essa abordagem será assertiva no processo de acessibilidade e permanência da estudante Surda no Ensino Superior – que envolve também outros vieses: sociais, culturais, educacionais, políticos e econômicos. Esta pesquisa não será a resposta para resolver a permanência de estudantes Surdas no ensino superior, afinal, para que haja permanência é preciso envolver um conjunto de fatores, tais como núcleo de acessibilidade com serviços e recursos pedagógicos (intérprete de libras, apoio educacional, materiais específicos etc.). Ademais, trata-se de um contexto de letramento que se destaca pelas suas possibilidades multissemióticas em suas produções e que enfatiza a importância do pensamento crítico nas plataformas digitais. Esses aspectos indicam um campo propício para se discutir diferentes abordagens na educação de Surdas no Ensino Superior.

O desenvolvimento desta pesquisa representou uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal. As experiências acadêmicas ampliaram minha rede de contato e apoio, com tantos desconhecidos que se tornaram conhecidos em razão das proximidades de inquietações e incômodos sociais, políticos e educacionais. Muitas vezes, me perguntaram em eventos científicos durante esse percurso do mestrado: *cadê* os Surdos e Surdas no Ensino Superior? O que acontece quando não há garantias de permanência? Essas inquietações coletivas realçaram minha consciência acerca de meu propósito como pesquisadora, ressignificou minha concepção de militância e de ensino, fazendo crer que, nem sempre, basta ter um lugar de fala, é preciso movimentos. Ademais, fazer isso a partir da pesquisa e da experiência do meu e de outros corpos, que se aproximam em suas visualidades e sentires, foi, mais do que uma oportunidade, uma decisão.

As reflexões proporcionadas por esta investigação desestabilizaram minha percepção da realidade que estava analisando, ou seja, uma estudante Surda e suas práticas de letramentos no Ensino Superior. Ao dar forma ao texto dessa pesquisa, percebi que a desconstrução se fazia presente em diversos momentos, abrindo espaço para novas compreensões com leituras mais contextualizadas e com abordagens alinhadas ao contemporâneo. Esses momentos de desconstrução foram particularmente desafiadores, exigindo a aceitação de que novos encontros empíricos poderiam trazer uma perspectiva renovada e inspiradora, que fazem os olhos brilharem – e, de fato, eles brilhavam!

Dessa forma, me considero privilegiada pela oportunidade de refletir sobre o Letramento (trans)mídia na Educação de Surdas, uma vez que as pesquisas sobre nós se centralizam, majoritariamente, na instrumentalidade das mídias e das plataformas digitais. Embora tal abordagem seja, igualmente, importante, a tentativa de transcender essa perspectiva representou uma travessia desafiadora.

As ressignificações que emergiram ao longo da pesquisa motivaram-me a explorar duas noções conceituais que se mostraram próximas: o letramento (trans)midiático e as práticas translíngues. Ambas, quando contextualizadas em plataformas digitais, apresentam tanto possibilidades quanto desafios. Com base nessa construção empírica, associada à análise de caso, alcançamos o objetivo principal de compreender as implicações e oportunidades do letramento (trans)midiático no âmbito da aprendizagem e a autonomia acadêmica de uma estudante Surda.

Na sequência, buscamos responder à pergunta que deu forma a este estudo: de que forma noções de letramento (trans)mídia reverberam no contexto de educação de Surdas no Ensino Superior? Por sua vez, a resposta para essa questão se desdobra no modo com os objetivos específicos foram alcançados.

Enfatizamos que os resultados apontam para duas unidades de sentido que se configuram em “letramento (trans)midiático” e “autonomia acadêmica” – tal composição reflete aproximações entre multimodalidade e translíngua. Essas elucubrações se evidenciam nas habilidades demonstradas pela participante em analisar criticamente informações de plataformas digitais, gerir emoções, negociar diálogo com Surdas(os) de outras localidades, ter responsabilidade ética, participar e navegar entre diferentes plataformas digitais.

Primeiramente, quanto ao objetivo específico de “identificar aproximações do letramento midiático e as nuances que contribuem para noções de letramento transmidiático, particularmente no contexto educacional e com foco nas plataformas digitais”, identificamos que as noções se aproximam de aspectos tais como: desenvolver autonomia, cruzar as fronteiras entre o conhecimento formal e informal, desenvolvimento de pensamento crítico quanto ao manuseio e interpretação de informações disponíveis em plataformas digitais, dentre outros. Percebemos que essas noções demarcam condições para conhecer não apenas o perfil dos estudantes, suas capacidades, mas direcionam para abordagens fundamentais que precisam ser discutidas no contexto educacional: o desenvolvimento crítico, ético e responsável com as informações veiculadas cada vez de maneira mais rápida, fluida e, em alguns momentos, superficialmente.

Verificamos que, a partir da noção da convergência de mídias, aproximamos o diálogo com as plataformas digitais, as quais estão longe de serem artefatos estáveis, pois são modificados, agem e transformam outros atores simultaneamente. Portanto, uma educação focada apenas no uso instrumental desses artefatos digitais se resume em práticas instáveis, uma vez que, cedo ou tarde, tais artefatos terão suas funções aprimoradas ou modificadas. Pensamos que noções de *affordances*, nesse contexto, são essenciais e, a partir desse ponto, é preciso discutir quais, como e o porquê os assuntos são veiculados. Em outras palavras, é fundamental considerar essas tecnologias como um recurso para o debate crítico. Dessa forma, revela-se um espaço emergente de discussão sobre a compreensão crítica do uso das mídias, que pode ser potencializado pelas noções de letramento (trans)midiático.

Na sequência, quanto ao objetivo específico de “discorrer sobre práticas translíngue na Educação Superior de Surdas, a partir das relações com artefatos culturais da comunidade Surda e suas extensões em plataformas digitais”, adotamos um contexto que pensa a educação dos Surdos para além de uma perspectiva bilíngue. Essa escolha ocorreu por compreender que, muitas vezes, o discurso da educação bilíngue pode estar fundamentado em uma visão monolítica da língua – uma perspectiva que, inclusive, emergiu no estudo de caso.

Ao considerar que este estudo dialoga com a Cultura Digital e que diversas comunidades se organizam a partir de encontros híbridos, optarmos pelo termo translíngue para discorrer sobre o contexto educacional parece o percurso mais indicado, pois oferece condições de imprimir línguas (locais), subjetividades e identidades (Canagarajah, 2013). Além disso, o acesso a plataformas digitais influencia a maneira em que as atividades de leitura, produção e práticas sociais se organizam (Nogueira, 2020).

Considerando o objetivo específico proposto, os artefatos culturais criados na comunidade Surda demonstram maior visibilidade quando somados às práticas translíngues. Essa característica ocorre, justamente, por considerar que ser bilíngue é estar presente também na cultura ouvinte, como podemos observar no discurso de influenciadores digitais Surdos. Ao adotar o uso de diferentes recursos (digitais ou não), têm-se atravessamentos culturais, em que aqueles que não dominam a língua de sinais recorrem a outras linguagens na construção de sentidos para participar de interações e, por isso, são todos adeptos de habilidades translíngues (Canagarajah, 2013).

Quanto ao objetivo específico de “refletir como uma estudante Surda dialoga sobre as implicações e possibilidades do letramento (trans)midiático no desenvolvimento

de autonomia acadêmica e práticas de aprendizagem”, identificamos que os movimentos de Siles, ao acessar a plataforma *Google Art & Culture* em seu aparelho móvel sem que fosse solicitado, e as formas de tentar pesquisar pelo navegador *Google* com descritores que ela mesma elaborou, “Anne Frank casa museu”, corroboram estar presente a capacidade de navegar e buscar informações (Jenkins, 2008) e constituem uma prática translíngua em plataformas digitais (Hesson; Seltzer; Woodley, 2014; Zilio, 2023). Como os dados pesquisados por ela não apresentaram o caminho de acesso à plataforma, Siles tomou a decisão de digitar em seu aparelho móvel o mesmo endereço que estava no *notebook*. Tínhamos a possibilidade de continuar com o roteiro quando houve a interrupção na conexão da *internet*, mas esse comportamento específico fez com que o tempo fosse estendido para que Siles usufruísse de sua curiosidade em acessar o museu (caminho direcionado no *site*). Em seguida, ela pode percorrer a casa de Anne Frank e observar a estética antiga dos móveis e como esse ambiente serviu de abrigo para um diário ser escrito, esses pontos emergiram em suas narrativas. Dentre outros aspectos, a curiosidade e as reflexões são pontos de destaque que emergiram a partir de sua espontaneidade em explorar o ambiente.

Quanto ao objetivo geral de “compreender as possibilidades e as implicações do letramento (trans)midiático no contexto de aprendizagem e autonomia acadêmica de uma estudante Surda”, a abordagem que envolve inserir o letramento (trans)midiático em práticas educacionais se mostra possível não apenas a partir das narrativas de Siles, mas com esse interesse singular em percorrer por uma plataforma rica em aspectos visuais ou, até mesmo, pela surpresa em entender que o *Google Maps* oferece uma visão de 360° de uma cidade. São momentos particulares somados a um perfil que apresenta algumas capacidades básicas de letramentos (trans)midiáticos, que indica uma oportunidade em abordar essas questões para um direcionamento dessa temática em uma formação inicial e/ou continuada.

Dentre as implicações percebidas, notamos que o retorno ao conteúdo mestre (*YouTube*) não foi realizado com autonomia, é necessário, portanto, uma formação relacionada às noções básicas acerca desse aspecto. A diversidade de mídias representa uma implicação, pois ao ampliar as possibilidades de plataformas digitais com diferentes formas de apresentar informações, tal diversidade torna o processo de aprendizado mais acessível ao perfil de aprendizagem em foco. Por fim, o desdobramento de informações pode ser uma implicação relacionada à acessibilidade linguística, tornando as

informações mais compreensíveis – o que pode envolver desafios de um vocabulário simplificado ou a explicação de termos técnicos.

Outro ponto importante nessa travessia é a preocupação com o manuseio das informações que se alastram nas redes, embora muitos conhecimentos que envolvem plataformas digitais incorporam práticas que partem do interesse individual e das experiências no percurso educacional. A difusão do letramento (trans)midiático pode ter como desafio maior conduzir a estudante a perceber as ideologias implícitas nas informações que compartilha, tomando consciência que suas práticas podem ser reconstruídas e divulgadas de maneira que contribua com questões cidadãs e humanitárias.

Compreendemos que os desafios postos ao letramento (trans)midiático na educação de Surdas no Ensino Superior reverbera questões de formação, acesso, recursos linguísticos e sociossemióticos. Em decorrência deste estudo e em termos de contribuição para a universidade, espaço de realização dessa pesquisa, sugiro ampliar as redes de contato e apoio para elaborar ações de inclusão através da parceria entre os laboratórios de Mídias Interativas e Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIM/LIFE) e o Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Goiás (NIAAF/UEG). Além disso, capacitar professores formadores para promover, a partir de uma formação dialógica, trocas de experiências com plataformas digitais, que possam ser ampliadas para a sala de aula, de maneira consciente e crítica, e protagonizem a participação dos estudantes e suas práticas sociais.

Sobre os demais desdobramentos da pesquisa, que emergiram em meio às lacunas e constituem proposta para estudos futuros, sugerimos os seguintes temas:

- a) O letramento (trans)midiático e suas contribuições para abordar o Português como língua adicional, para discutir o bilinguismo como recurso;
- b) Políticas de inclusão digital, em que as abordagens de letramento (trans)midiático contemplem outros espaços, além do universitário;
- c) Ampliar as práticas translíngues no contexto de formação de professores, viabilizando a permanência dos estudantes Surdas(os), a partir do entendimento da complexidade dos seus recursos linguísticos;
- d) Aprender sobre personalização das redes, para minimizar as inferências algorítmicas nas pesquisas em buscadores de dados;

- e) Participação democrática na educação, a partir do letramento (trans)mediático e de práticas translíngue;
- f) Formação de professores acerca de letramento (trans)mediático, considerando o corpo como um meio para dialogar de maneira crítica o combate à desinformação; e
- g) Práticas de letramento (trans)mediático e translinguagem na sala de aula, com intervenção pedagógica.

A busca por uma educação mais humana, crítica, democrática e justa é um direito de todos. Pensar o papel da conectividade nessa busca não é apenas emergente, mas desafia os contextos universitários que podem aproximar ou distanciar seus acadêmicos na busca autônoma por conhecimentos que se estendem em suas formações. Vislumbrar uma formação que tenha embasamento contemporâneo é, também, refletir como as práticas sociais ganham corpo e se disseminam.

Ao escolhermos mundos específicos para explorar e transformar, a partir dos nossos sentidos e experiências que mais inquietam, fazemos uma delimitação sobre o que dialogar. Este processo de pesquisa, embora encerrado por ora, deixa-nos com inúmeras indagações e portas abertas para investigações futuras, porque pesquisar é, também, um gesto que deixa rastros. Esperamos que esse percurso reverbere e ecoe, de modo a desafiar as instituições de ensino, não apenas para promover a acessibilidade e o respeito linguístico para nós, estudantes Surdas, mas para fomentar um ambiente que incentive a conectividade. Para tal, faz-se necessário a promoção da autonomia, propiciar a capacidade de ampliar as compreensões de mundo, destacar a riqueza cultural e linguística, que pode ser perdida quando se impõe um padrão monocultural, e manter consideração em dialogar suas formas híbridas de maneira crítica, emancipatória e produtiva.

REFERÊNCIAS

ALDERSSON, Russell. *Deaf adult learners and their teacher: Knowledge construction and meaning-making through the lens of translanguaging and semiotic repertoires*.

DELTA: Documentação de estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 39 n.1, 2023.

DOI: 10.1590/1678-460X202359756. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/CtDD7wYjBScWBTySBPzLzsk/?lang=en#>. Acesso em: 5 dez. 2023.

ARANDA, Maria del Carmen de la Torre; FREIRE, Maximina Maria. Narrativas transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n.2, p. 1531-1554, mai./ago., 2020. DOI: 10.1590/010318136618811520200306. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/NpJtTZS7WvTSNKN4NPXNJTd/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BANDEIRA, Ana; ROCHA, Cleomar; DÉA, Vanessa Dalla. **Se inclui**: formação docente para inclusão e acessibilidade. Goiânia: Gráfica UFG, 2018. 140p.

BAUMAN, Hansel. *DeafSpace*: visão para uma arquitetura mais centrada no humano.

In: LEBEDEFF, Tatiana (org) **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 48-67.

BECKER, Bianca; FLEXOR, Carina; SCHNEIDER, Greice; VILELA, Igor; ROCHA, João Vitor; RIBEIRO, José Carlos; RODRIGUES, Olira; LESSA, Rodrigo; NEJM, Rodrigo; CAMARA, Rogério; ANEAS, Tatiana; BRAGA, Vitor. Letramento transmídia: uma revisão bibliográfica. *In*: Simpósio Internacional de Inovação em Mídias Interativas, 8.; Encontro Internacional de Arte e Tecnologia, 20., 2021, Valência, Espanha. **Anais** [...]. Valência: Universitat Politècnica de València, 19 jun. 2021. DOI: 10.5281/zenodo.5803608 . Disponível em: <https://zenodo.org/records/5803608> . Acesso em: 17 jul. 2023.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **A competência em informação no Brasil**: cenários e espectros. São Paulo: ABECIN Editora, 2018. 217p.

BENTO, Nanci Araújo. Decolonialidade e surdez. *In*: SILVA, Matos Doris Cristina Vicente da. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022 p. 103-109.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 02 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 07 set. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 28 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 ago. 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749> . Acesso em: 29 nov. 2023.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e realidade**, [S. l.], v. 35, n. 03, p. 37-58, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077> Acesso em: 15 dez. 2023.

CABRAL, Rebeca Garcia. Deaf art and deaf women poets: clippings of an anthropological path. **Anthropology and Ethnology Open Access Journal**, v. 5, n. 2, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23880/aeoaj-16000182> . Acesso em: 18 fev. 2024.

CAMPOS, Débora Wanderley; STUMPF, Marianne Rossi. Cultura surda: um patrimônio em contínua evolução. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012. p. 177-185.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London and New York: Taylor & Francis Group, 2013.

CARVALHO, Mônica Maranhã Paes de. **Design sustentável ou social?** Como os designers que fazem projetos para inclusão social e desenvolvimento sustentável caracterizam seu trabalho. 2012. Dissertação. (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Desing) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/240064?show=full>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CAVALCANTE, Priscilla F.; STUMPF, Marianne R. Diversidade surda na perspectiva sociocultural brasileira: uma análise qualitativa baseada em experiência. **Peer Review**,

[S. l.], v. 5, n. 2, p. 186–205, 2023. DOI: 10.53660/prw.145.uni141 . Disponível em: <https://peerw.org/index.php/journals/article/view/145> . Acesso em: 18 fev. 2024

CAVALCANTI, Marilda C.; SILVA, Ivani R. Transidiomatic Practices in a Deaf-Hearing Scenario and Language Ideologies. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 40, p. 33–45, 2016. DOI: 10.18309/anp.v1i40.1013 Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1013> . Acesso em: 18 fev. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CRUZ, Dulce Márcia; SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. Letramento midiático (verbete). In: Daniel Mill. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018, v. 1, p. 387-390.

CUPANI, Alberto. *Filosofia da tecnologia: um convite*. 3 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

D'ANDRÉA, Carlos Frederico de Brito. Cartografando controvérsias com as plataformas digitais: apontamentos teórico-metodológicos. **Galáxia**: São Paulo (online), v.38, p. 28-39, mai./ago. 2018. DOI: 10.1590/1982-2554234208 . Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/34208/25695>. Acesso em: 03 dez. 2023.

DENA, Christy. **Transmedia Practice: Theorising the Practice of Expressing a Fictional World across Distinct Media and Environments**. 2009. (Tese) (Doutorado pelo Departamento de Mídia e Comunicações) – Universidade de Sydney, 2009. Disponível em: https://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/Christy_DeanTransm.pdf Acesso em: 15 jun. de 2022.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. (Trad. Renata Gaspar). Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

DIAS, Reinildes; TURBIN, Ana Emília Fajardo. *The two “multis” and the Multiliteracies Pedagogy: “Shaking hands” in the Brazilian English public education for tens*. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 75, n 1, p. 93- 109, jan./abr. 2022. DOI: 10.5007/2175-8026.2022.e82563 . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/3jXLT43ZMYGhz5h4bRxD3mD/abstract/?lang=en#> Acesso em: 28 jul. 2023.

DICK, Maurício Elias; GONÇALVES, Berenice Santos. A análise de livro digital: uma visão de suas *affordances*. **Human Factors In Design**, Florianópolis, v. 4, n. 7, p. 016-029, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/view/6037> Acesso em: 13 nov. 2023.

DUARTE, José Bernardino Pereira. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista lusófona**

de Educação, [S. l.], v. 11, p. 113-132, 2008. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/575/472> Acesso em: 30 mar. 2023.

EMANUEL, Bárbara. Notas para uma educação transmídia. **Arcos Design**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 49–69, 2022. DOI: [10.12957/arcosdesign.2022.64249](https://doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.64249) . Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/arcosdesign/article/view/64249> . Acesso em: 18 fev. 2024.

FEENBERG, Andrew. Marcuse ou Habermas: duas críticas da tecnologia. *In*: NEDER, Ricardo T. (Org). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, CDS,UnB, Capes, 2010.

FEENBERG, Andrew. **O que é filosofia da tecnologia**. 2003. (Conferência realizada para os estudantes universitários de Komaba em junho de 2003, sob o título de “**What is Philosophy of Technology?**”). Tradução APAZA, Agustín.). Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf Acesso em: 20 mar. 2023

FELINTO, Erick. Cibercultura: ascensão e declínio de uma palavra quase mágica. **E-Compós**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2011. DOI: 10.30962/ec.548 Disponível em: <https://e-compos.emnuvens.com.br/e-compos/article/view/548> . Acesso em: 18 fev. 2024.

FELINTO, Erick. Imagens, olhares, memória e “cibercultura”. **Tecnocultura audiovisual**, 15 de maio de 2013. Disponível em: <https://www.tecnoculturaaudiovisual.com.br/imagens-olhares-memoria-e-cibercultura/> Acesso em: 06 nov. 2023.

FERNANDES, Fábio. **Transmídias e interfaces digitais na educação**. São Paulo: Editora Senac, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013. 256p.

FLORIDI, Luciano. Commentary on the onlife manifesto: *In*: FLORIDI, Luciano. (ed.) **Being human in a hyperconnected era**. [S.l.]: Springer Nature, 2015. p. 21-23. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-04093-6> Acesso em: 05 nov. 2023.

GARCIA, Maria Izabel dos Santos; CABRAL, Rebeca Garcia. Deafspace no Ciberespaço: O uso das tecnologias digitais como ciberativismo por artistas surdos. **Conversas & Controvérsias**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2022. DOI: 10.15448/2178-5694.2022.1.42097. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrio.br/index.php/conversasecontroversias/article/view/42097> . Acesso em: 28 dez. 2023.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia. Foreword: co-labor and re-performances. *In*: MOORE, Emilee; BRADLEY, Jessica; SIMPSON, James (Org.). **Translanguaging as transformation: the collaborative construction of new linguistic realities**. Bristol: Multilingual Matters, 2020. p. 17-21.

GARCIA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. Palgrave MacMillan, 2014, 165 p.

GEREMIAS, Bethania Medeiros. Estudos do discurso e da tecnologia: perspectivas críticas para a educação científica, tecnologia e sociedade. **Revista Dynamis**, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 54-70, abr. 2018. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/6527> . Acesso em: 20 jan. 2024.

GIL, Antoni Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Bianca Sena; DA COSTA, Gilmar Jales. Uma perspectiva translíngua e transmodal no ensino remoto emergencial em época de pandemia para crianças de distintos perfis: codas, surdas e ouvintes. **Fórum Linguístico**, v. 18, n. 4, p. 7044-7058, 2021. DOI: 10.5007/1984-8412.2021.e79681. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/79681> Acesso em: 27 dez. 2023.

GOSCIOLA, Vicente; VERSUTI, Andrea. Narrativa transmídia e sua potencialidade na educação aberta. *In*: OKADA, Alexandra (Org.). **Open Educational Resources and Social Networks**. São Luís: EDUEMA, 2013. pp. 236-242 Disponível em: <https://oro.open.ac.uk/39236/1/OER-completo-final-05-07.pdf> Acesso em: 20 abr. 2023.

PEQUEÑO, José Miguel Gutiérrez; RODRÍGUEZ, Eduardo Fernández; ATIENZA, de la Iglesia Laura. Transmedia narratives with young university students: digital ethnography in the hyperconnected society. **Anàlisi**, n. 57, p. 81, 15 dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3108> . Disponível em: <https://analisi.cat/article/view/n57-gutierrez-fernandez-iglesia> . Acesso em: 18 fev. 2024.

HESSEL, Carolina, ROSA, Fabiano, KARNOPP, Lodenir. **Cinderela Surda**. 2 ed. Canoas: Ulbra, 2007.

HESSON, Sarah; SELTZER, Kate; WOODLEY, Heather H. **Translanguaging in curriculum and instruction: A cuny-nysieb guide for educators**. New York: CUNY-NYSIEB, 2014.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019. 380 p.

IRIGARAY, Fernando; GOSCIOLA, Vicente; PIÑERO-OTERO, Teresa. [Orgs.] **Dimensões Transmídia**. Lisboa/Aveiro: Ria Editorial, 2019. Disponível em: <https://www.academica.org/sergio.ricardo.quiroga/32> Acesso em: 15 ago. 2023

JENKINS, Henry *et al.* **Confronting the challenges of participatory culture**: media education for the 21th century. Cambridge: MIT Press, 2006.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 1 ed. Trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008. 379 p.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Aleph, 2015. (Kindle).

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 3 ed. Trad. Susana Alexandria.. São Paulo: Aleph, 2022. 432 p.

JENKINS, Henry. Transmedia 202: Further Reflections. Confessions of an Aca-Fan. **The Official Weblog of Henry Jenkins**. 2011. Disponível em: http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html . Acesso em: 17 ago. 2023.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; VERDE, Josué. **Cultura transmedia**: La creación de contenido y valor en una cultura en red. Editorial Gedisa, 2013.

JORDÃO, Clarissa Menezes. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, 19–29. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/KR5KvJghbXM3HJf3RgJ8mhB/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 07 nov. 2022.

KALOGERAS, Stavroula. Transmedia Storytelling Edutainment and the Contemporary Textbook in Higher E-Education. *In*: TOMEI, Lawrence (Orgs.). **Exploring the New Era of Technology-Infused Education**. IGI Global, 2017. p. 173-187. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312005686> Acesso em: 07 ago. 2023.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRESS, Gunther. VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse**: The modes and media of contemporary communication. Londres: Arnold, 2001.

LEÃO, Lúcia. **O labirinto da hipermídia**: arquitetura e navegação no ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, n. 36, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/5086>. Acesso em: 18 fev. 2024.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

LIMA, Daniella de Jesus; VERSUTI, Andrea Cristina; BENIA, Renata Tavares. Gêneros textuais e transmídiação: aproximações, potências e desafios para a educação. **HOLOS**, [S.l.] v. 3, p. 252–271, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.4723 . Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4723> . Acesso em: 18 fev. 2024.

LIMA, Larissa Dantas de; BASTOS, Elizandra de Lima Silva. Letramento de surdos: o processo semiótico da linguagem visual através do projeto de letramento “lavagem das mãos”. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 284–296, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4373> . Acesso em: 14 ago. 2023.

LIMA, Sheila Oliveira. IAGALLO, Patricia Ormastroni. CARNEIRO, Otávio Felipe. Análise da plataforma redação Paraná quanto à concepção interacionista de produção textual e à multimodalidade. *In*: FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira (Orgs.). **Letramentos digitais na escola: reflexões e possibilidades**. Campo Mourão: Ed. FECILCAM, 2023. pp. 39-49. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/editora/documentos/livro-letramento-digital-org-nelvana-erica-e-wesley.pdf> Acesso em: 24 fev. 2022

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **MATRIZES**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 11-42, 2011. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v4i2p11-42 . Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38290> . Acesso em: 18 fev. 2024.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teorias das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MASSAROLO, João Carlos; MESQUITA, Dario. [org]. **Produção de Conteúdo: audiovisual multiplataforma**. São Paulo: Soul, 2020. 230p.

MASSAROLO, João Carlos; PADOVANI, Gustavo. Letramento transmídia: um estudo sobre a produção de conteúdo escolares colaborativos. *In*: MOREIRA, Benedito Dielcio. **Educomunicação e Transmídia: Um encontro na escola dos media, ciência e saberes populares**. Cuiabá-MT: Edu FMT, Editora Sustentável, p. 28-46, 2019.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2023. (ePub)

MITTERMAYER, Thiago. **Narrativa transmídia: uma releitura conceitual**. Editora COD3S. São Paulo, 2017.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p.

MOREIRA, Laura Ceretta. FERNANDES, Sueli. Acesso e permanência de estudantes surdos no Ensino Superior. *In: Seminários de Instituições de Ensino Superior: Trajetória do Estudante Surdo (SIES) 1.*, 26 e 27 mai. 2008, Londrina-PR. Disponível em:

http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra_mesa_02_01.pdf

Acesso em: 24 fev. 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2000

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em Língua de Sinais. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32311> Acesso em: 05 mar. 2022

NASCIMENTO, Gabriel Silva. **A língua própria do surdo**: a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/11378> Acesso em: 20 dez. 2023.

NEDER, Ricardo T. (Org). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, CDS, UnB, Capes, 2013.

NOGUEIRA, Aryane Santos. Práticas translíngues na educação linguística de surdos mediada por tecnologias digitais. *Diacrítica*, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 291–310, 2020. DOI: 10.21814/diacritica.337 Disponível em:

<https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/4973> . Acesso em: 18 fev. 2024.

NOGUEIRA, Aryane Santos. Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 673-694, set./dez. 2018. DOI: 10.1590/1982-4017-180301-DO0118 . Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ld/a/JGQ9X5sH3xQ9CCY7NmpPsDH/?format=pdf&lang=pt> .

Acesso em 18 fev. 2024.

O DIÁRIO DE ANNE FRANK ft. Daniella Martins. Beto Castejon. 28 abr. 2022. 1 vídeo (32 min 26 s). Publicado pelo canal Beto Castejon. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=yORgIoB0Ak> . Acesso em: 18 fev. 2024.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade linguística de surdos no ensino superior: reflexões sobre o curso de letras Libras/língua portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 27, 2021. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0154. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/WvvByDwr9hGGtgZnJZfKTjG/abstract/?lang=pt#>

Acesso em: 05 ago. 2023.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. Letramento digital: problematizando o conceito. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1161–1179, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1905 . Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1905> . Acesso em: 18 fev. 2024.

PALIOURA, Maria; DIMOULAS, Charalampos. Digital Storytelling in Education: A Transmedia Integration Approach for the Non-Developers. **Education Sciences**, v. 12, n. 8, p. 559, 16 ago. 2022. Disponível em: 10.3390/educsci12080559 . Acesso em: 18 fev. 2024.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.). **LiBRAS** - Conhecimentos além dos sinais. São Paulo: Pearson, 2011.

PERLIN, Gládis Teresinha. O lugar da cultura surda. *In*: TOMA, Adriana da Silva, LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. pp. 73-82.

PERLIN, Gládis Teresinha. Prefácio. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gládis Teresinha (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 9-13.

PINHEIRO, Miliane de Carvalho; DE PAULA, Yara Bruna Vitorino. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/35381> . Acesso em: 18 fev. 2024.

PRADO, Maria Alice. Influenciadores surdos usam redes sociais para entreter e reivindicar igualdade. **Revista VEJA**, São Paulo de 09 de junho de 2021, edição nº 2741. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cultura-lazer/influenciadores-surdos-usam-redes-para-entretter-e-reivindicar-equidade>. Acesso em: 18 set. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

RECUERO, Raquel. Mídia social, plataforma digital, site de rede social ou rede social? Não é tudo a mesma coisa. **Medium**. 9 jul. 2019. Disponível em: <https://medium.com/@raquelrecuero/m%C3%ADdia-social-plataforma-digital-site-de-rede-social-ou-rede-social-n%C3%A3o-%C3%A9-tudo-a-mesma-coisa-d7b54591a9ec> Acesso em: 30 nov. 2023.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. 191 p.

RIBEIRO, Gilmara dos Reis. Do direito de ser (múltiplos): em favor de uma educação linguística ampliada em contexto de surdez. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 353–373, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40856> . Acesso em: 04 jan. 2024.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In:* RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Olira Saraiva. **Museus em redesenvolvimento?** 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

RODRIGUES, Olira Saraiva; FLEXOR, Carina Ochi; ANEAS, Tatiana Güenaga. Letramento transmídia: produção de leitura e escrita em ambiência digital. In: SILVA, Armando Malheiro da Silva (Orgs.). **Gestão da informação, cultura organizacional e literacia**. Porto: FLUP, 2020. p. 191-200. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/133308> Acesso em: 17 mar. 2023.

ROJO, Roxane. **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Letramento(s) – práticas de letramento em diferentes contextos. In: ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 95-121

SÁ, Ana Claudia Antonio Maranhã de; DÉA, Vanessa Helena Santana. **Acessibilidade e inclusão no ensino superior: reflexões e ações em universidades brasileiras**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. 215p.

SALES, Dora. Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018. **Anales de Documentación**, v. 23, n. 1, 2020. DOI: 10.6018/analesdoc.373811 . Disponível em: <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/373811> . Acesso em: 16 nov. 2023

SANTAELLA, Lucia. **A Pós-Verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2019. 98p.

SANTAELLA, Lúcia. Aprendizagem ubíqua. In: Mill, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**, 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das Mídias**. São Paulo: Razão Social, 1992

SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiperhíbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet**. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTOS, Hadassa Rodrigues. Produtividade lexical e produções lexicográficas em uma língua sinalizada. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 48, p. 114–123, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1213> . Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1213>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SANTOS, Mirabel dos. **Competências transmídia: entre usos e percepções dos estudantes do Colégio Estadual Barão de Mauá em Aracaju/SE**. 2020. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/14364> Acesso em: 20 ago. 2023.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. FRANCISCO, Camila. Políticas de tradução: um tema de políticas linguísticas? **Revista Fórum**, v. 15, n. 1, p. 2939-2949, 2018. DOI: 10.5007/1984-8412.2018v15n1p2939 . Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n1p2939> Acesso em: 05 jul. 2023.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Travessias**, Cascavel, v. 10, n. 2, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13835> Acesso em: 16 fev. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SCHOLL, Ana Paula. O conceito de translanguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1–5, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i2.1641. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641> Acesso em: 18 fev. 2024.

SCOLARI, Carlos Alberto. “¿Qué están haciendo los adolescentes con los medios fuera de la escuela? **Lavanguardia**, março, 2018a. Disponível em: <https://www.lavanguardia.com/economia/management/20180322/441820364037/que-hacen-adolescentes-medios.html> Acesso em: 26 nov. 2023

SCOLARI, Carlos Alberto. **Ecología de los medios**: Entornos, evoluciones e interpretaciones. Editora Gedisa, Barcelona, 2015. p.297.

SCOLARI, Carlos Alberto. **Literacia transmedia na nova ecologia mediática**-Livro Branco. Barcelona: European Union Funding for Research & Innovation, 2018b. Disponível em: <https://linhadeleitura.wordpress.com/2018/11/28/literacia-transmedia-na-nova-ecologia-mediatica/> Acesso em: 18 nov. 2021.

SCOLARI, Carlos Alberto. **Narrativas transmedia**: cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Ediciones Deusto, 2013.

SCOLARI, Carlos Alberto. **Novas interfaces para um mundo pós-pandêmico**. Hipermediações: online, 2020a. Disponível em: <https://hipermediaciones.com/2020/08/08/las-nuevas-interfaces-pospandemia/> Acesso em: 16 set. 2021.

SCOLARI, Carlos Alberto. Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. **International Journal of Communication**, n.3, p. 586-606, 2009. Disponível em: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/336>. Acesso em: 05 dez, 2023.

SCOLARI, Carlos. **La obsolescencia de las interfaces**. CCCBLab. 14 jul. 2020b. Disponível em: <http://lab.cccb.org/es/la-obsolescencia-de-las-interfaces/> Acesso em: 01 jan. 2024.

SILVA, Ronaldo Quirino da. **O intérprete de libras no contexto do ensino superior**. 2016. 77 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1541#preview-link0> Acesso em: 07 dez. 2023.

SOLER, Priscila Silveira. MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. 1–21, 2022. DOI: 10.5902/1984686X64603 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64603> . Acesso em: 18 fev. 2024.

STAKE, Robert. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

TV SUDOESTE. Peça adaptada para Libras emociona crianças com deficiência auditiva. **G1 Bahia**. 9 abr. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/04/peca-adaptada-para-libras-emociona-criancas-com-deficiencia-auditiva.html> Acesso em: 03 fev. 2023.

UEG. Universidade Estadual De Goiás. Conselho Universitário. **Resolução nº 996/2021, de 25 de maio de 2021**. Dispõe sobre a criação o Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Goiás (NIAAF/UEG). Goiás: Conselho Universitário, 2021. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/consultaAtaResolucao.php?tipoDocumento=resolucao&conselho=TODO&anoInicioBusca=2007&anoFimBusca=2007&entrada=&pag=1> Acesso em: 20 mar. 2023.

WEI, Li. Translanguaging as a practical theory. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 39, p. 9-30, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx039> Acesso em: 9 dez. 2023.

WILSON, Carolyn ; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi Kim. **Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)**: currículo para formação de professores. UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418> Acesso em: 26 nov. 2023.

WOODWARD, James C. Implications for sociolinguistic research among the deaf. **Sign Language Studies**, n. 1, p. 1-7, 1972. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26203162>. Acesso em: 18 fev. 2024.

YAZAN, Bedrettin. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. **Revista Meta**: Avaliação, v. 8, n. 22, p. 149-182, 2016. DOI: 10.22347/2175-2753v8i22.1038. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038> Acesso em: 07 set. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 5 ed. Bookman editora, 2015. 290p.

YIP, Joana; GARCIA, Ofelia. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social**: revista-red de estudios sociales, pp. 164 – 177, 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores> Acesso em: 20 dez. 2023.

ZILIO, Virgínia Maria. Translinguagem e educação de surdos. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 26, n. 1, p. 22-35, 2023. DOI: 10.15210/rle.v26i1.6738. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/linguagem/article/view/6738> Acesso em: 26 dez. 2023.

APÊNDICE A: PROTOCOLO OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação consiste em verificar os comportamentos e interações com o objeto de estudo, com a finalidade de considerar notas de possibilidades e implicações a partir do que emerge durante e após o contato com o material.

A) Postura frente ao material: Como se comporta ou reage? Quais habilidades são observadas? Observar a relação com uso de recursos digitais incluindo fatores de tempo e qualidade do material.

B) Comportamentos: Como o conteúdo é valorizado? Como a questão das diferentes linguagens é percebida? Observar as percepções e reações frente as possibilidades de outros recursos disponível a partir do ponto central (*YouTube*).

C) Interação com o material: Como percebe a possibilidade de relacionar o acesso a outros *sites* e redes sociais? Observar se há dificuldades ou facilidade em percorrer outras possibilidades transmídia durante o acesso ao vídeo.

APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro: Conhecendo a estudante

Idade:

Gênero que se identifica:

Cidade que reside: _____

Trabalha? Se sim, qual área? _____

1. Instrução escolar dos pais ou responsáveis / Pai

- Ensino Fundamental completo
- Ensino Fundamental incompleto
- Analfabeto
- Graduação completa
- Graduação incompleta
- Mestrado
- Doutorado

2. Instrução escolar dos pais ou responsáveis / Mãe

- Ensino Fundamental completo
- Ensino Fundamental incompleto
- Analfabeto
- Graduação completa
- Graduação incompleta
- Mestrado
- Doutorado

3. Instrução escolar da participante da pesquisa.

- Educação Básica em escola pública
- Educação Básica em escola particular

4. O que motivou a entrar no curso de graduação na UEG? Explique

O curso que você faz hoje foi a sua primeira opção?

- sim
- Não

5. Já fez outro curso de graduação?

- Sim
- Não

Caso a resposta seja, sim, qual curso e em qual instituição de Ensino Superior?

- 6. Como aprendeu a língua de sinais?
- 7. Você faz parte de comunidades Surdas virtuais e presenciais? Comente os vínculos e como se identifica.
- 8. Como é o uso de tecnologias durante a sua graduação na UEG?

Roteiro: Etapa 1 - Conteúdo em Mídias Diferentes

1. Você tem o hábito de leitura?

- Sim
 Não

2. O que você lê na *internet*?

- Livros
 Quadrinhos/memes
 Jornal
 Revista
 Outros. Quais _____

3. Como você costuma se atualizar com as notícias do dia a dia? *Internet*, televisão, rádio, redes sociais? Explique por que você prefere essa opção.

4. Você usa a *internet* para aprender conteúdos relacionados às aulas da universidade? Justifique sua resposta.

5. Como você costuma pesquisar os conteúdos para estudar fora de sala de aula?

- mídia (uma única mídia)
 multimídia (vídeos do *Youtube* / livros / artigos acadêmicos)
 transmídia (redes sociais / aplicativos / filmes)
 Outros. _____

6. Quais plataformas ou redes sociais você utiliza com muita frequência? E qual delas tem mais acessibilidade e conforto em usar. Explique o motivo da escolha.

7. O que te motiva a usar as redes sociais? Justifique sua resposta.

8. Quando muda de plataforma (*Whatsapp, Instagram, Meet...*), você muda a linguagem? Usa escrita, vídeo, ou as duas de maneira simultânea? Explique.

9. Como você costuma usar textos pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras?

- Uso predominantemente em português escrito, sem características multimodais.
 Uso o português escrito com uso de *emojis*.
 Uso predominantemente *emojis* para expressar uma ideia textual.
 Uso o português escrito e sempre que possível coloco imagens explicativas.

Roteiro: Etapa 2 – Letramento (trans)mediático

1. A participação coletiva é uma das características predominantes nas redes sociais e plataformas digitais. E é percebida, por exemplo, quando seguidores indicam conteúdos, contribuem com postagens, interagem etc. Em sua experiência, percebe que há coletividade e espaço para criar laços nesses ambientes digitais? Comente.

- Sim Não.

2. Como você aprende/aprendeu a usar as plataformas, programas, redes sociais?

- () Experimentação, gosto de explorar novidades.
- () Lendo tutoriais disponíveis na *internet*
- () Pergunto para pessoas mais experientes
- () Na comunidade Surda
- () Outras maneiras. Comente.

3. Usa as tecnologias digitais apenas para uma perspectiva de saber usar ou explora para além disso? Acompanhando as novidades.

- () Aprendo porque todos meus amigos já sabem.
- () Aprendo para dizer que sei usar.
- () Aprendo e espero sair novidades para compartilhar em minhas redes sociais.

4. Você costuma pesquisas em outras fontes para saber se as informações são verdadeiras ou falsas?

Roteiro: Etapa 3 - Letramento (trans)mediático a partir de uma abordagem linguística e visual

1. Após ter acesso ao conteúdo transmídia, considera o enredo complexo? Comente.
2. Qual sua observação frente ao conteúdo analisado? Faz sentido direcionar esse tipo de abordagem para sua sala de aula no contexto de estudante? Comente suas respostas.
3. Seja no aprendizado formal ou informal. Na sua percepção, há possibilidades que essa abordagem empodere e valorize os aspectos linguísticos e culturais das Surdas? Como?
4. Quais os problemas ou desafios de se introduzir a narrativa transmídia no ensino de estudantes Surdas?
5. Qual o papel das redes sociais e plataformas digitais na disseminação das narrativas transmídia para Surdas?
6. Você cria vídeos ou fotografias para publicação na *internet*? Se positivo, quais conteúdos você cria e como é o engajamento e relacionamento com o público? O que estimula/motiva você a criar / produzir vídeos e torná-lo público?
7. Você cria conteúdos próprios para estudar (como textos, vídeos, ilustrações, mapa mental)? Esses conteúdos contemplam diferentes linguagens e mídias? Como essa iniciativa te ajuda nos estudos?
8. De que forma a narrativa transmídia pode estimular a interação e a colaboração entre os estudantes Surdas e ouvintes?
9. Como a narrativa transmídia pode ser utilizada para desenvolver habilidades de leitura e escrita das Surdas?

APÊNDICE C – TRADUÇÃO LIBRAS PARA PORTUGUÊS⁴⁰

Roteiro: Conhecendo a estudante

Boa tarde.

Hoje, iniciamos nossa primeira etapa da conversa. Primeiro, vamos conhecer você, um pouco da sua vida.

Qual o seu nome? **Resposta:** Hellen.

Qual a sua idade? **Resposta:** 24 anos.

Qual é o seu gênero? **Resposta:** Meu gênero, mulher.

Onde você mora? **Resposta:** Anápolis sempre.

Você trabalha? **Resposta:** Não.

Sua mãe tem alguma formação? **Resposta:** Sim.

Nível superior, nível médio, educação fundamental, qual? **Resposta:** Minha mãe é formada em Pedagogia.

E seu pai, qual formação dele? **Resposta:** Eu não sei, pouco contato.

Sua formação básica, escola pública ou escola particular? **Resposta:** Eu escola pública formei até ensino médio.

Por que você escolheu UEG estudar Letras? **Resposta:** Eu penso que escolhi Letras Português/Inglês, gosto.

Teve alguma influência da sua família em você escolher fazer o curso de Letras? Teve alguma influência? **Resposta:** Sim, tive influência.

Quem te influenciou? **Resposta:** Minha mãe. Minha mãe me influenciou a fazer o curso, ela (é) professora.

Como, no passado, você aprendeu Libras. **Resposta:** Ano 2004, idade 4 anos eu aprendi Libras, é minha língua, minha primeira língua, língua dos surdos.

Onde você aprendeu Libras? **Resposta:** No Cemad⁴¹, aqui em Anápolis

Você vive na comunidade Surda pela *internet* ou presencial? Você tem contato com a comunidade Surda? **Resposta:** Sim, principal *internet* (com) Surdos do Brasil. Gosto da comunidade Surda, dos contatos. Eles aceitam todas as pessoas, homem, mulher são livres.

Agora vamos pensar na UEG. Como usa a tecnologia? Lá na UEG como usa em sala de aula? Ajuda você aprender na hora da aula? **Resposta:** Tecnologia lá, percebo é *notebook*, *tablet*, *smartphone* e textos em português. Professor leva *notebook*, abre os *slides* e explica a aula. Me ajuda. Mas tem muito texto, pouco imagem, fotos, filmes e vídeos.

Roteiro: Etapa 1 - Conteúdo em Mídias Diferentes

1. Você tem o hábito, o costume de ler?

Resposta: Não. (Ênfase repetitiva na resposta)

2. Você usa a *internet*, onde também tem textos. Pensando nessa presença de textos, como e-book, quadrinhos como da Mônica, memes com imagens de *emojis*, dessas opções qual você considera melhor?

Resposta: Gosto mais na *internet*, as redes sociais e os textos dos comentários.

3. Como você vê as notícias do dia a dia? Você vê mais na *internet*, na televisão, redes sociais?

⁴⁰ Buscamos traduzir as narrativas de Siles mantendo a originalidade de suas respostas, portanto, haverá a ausência de alguns conectivos, por ser uma característica linguística. Outrora, inserimos trechos ou conectivos demarcados entre parênteses quando necessário prestar clareza em seus discursos.

⁴¹ Centro Municipal de Atendimento à Diversidade.

Resposta: Eu gosto de ver vários canais televisão, mas só imagens, às vezes, legenda.

4. Você usa *internet* para estudar conteúdo da sala de aula? Por exemplo, disciplina de Estágio, experiência de estudar pela *internet* o tema do estágio, você usou a *internet*?

Resposta: Ah sim, sim! [movimentos repetidos de afirmação]. Uso a *internet* para procurar palavras, significado. Gosto de pesquisar no Google, no dicionário. Também pergunto intérprete para explicar significado e faço chamada vídeo. Gosto mais informação de vídeo é melhor.

5. Como você gosta de estudar em casa? Só na *internet*, só no vídeo *YouTube*, só artigo científico. Qual meio você gosta de estudar mais. Só rede social, aplicativos e filmes ou todos juntos?

Resposta: (Para estudar uso) todos juntos (*internet*, *YouTube*, artigos), mas também livros e filmes com legendas. Uso aplicativo Hand Talk pouco também.

6. Qual espaço da *internet* você usa mais? Aplicativo, redes sociais, sites... vários. Você sente acessibilidade? Por quê?

Resposta: Eu amo a *internet* estou dentro sempre, gosto mais do *Instagram* e *Facebook*, porque tem acessibilidade. Você pode ver intérprete de Libras nos vídeos. Tem difusão de opiniões e comentários em Libras.

7. Você afirmou que gosta de usar muito *Facebook* e *Instagram*, qual a diferença dessas redes sociais para outras?

Resposta: Eu gosto muito dos dois, todo dia olho com frequência o que tem de novidade. Busco aprender e conhecer o significado das coisas, explicação e seus contextos.

8. Quanto ao uso da linguagem nas redes sociais, no computador ou celular. Exemplo, no *WhatsApp* você digita palavras e quando você vai para o *Instagram* você continua sempre digitando ou faz vídeos? Como é a interação e relação nas redes sociais?

Resposta: Mais vídeo, mais vídeo. (Ênfase na repetição do sinal de maneira afirmativa) legenda texto pouco [pausa pensativa]. No *WhatsApp* uso mais vídeo e no *Instagram* posto algumas vezes vídeo meu próprio, diversos temas, mas sem texto. No *WhatsApp* uso mais vídeo pouco português.

9. Sabe fotos e imagens, *emojis*? Você usa quando conversa?

Resposta: Uso sim, bastante.

Quando você não tem opção de fazer vídeos e precisa se expressar, na sua escrita, você usa mais só escrita, só imagens, só *emojis* ou pensa misturar? Entendeu?

Resposta: Sim (uso imagens e *emojis*). Amo mais vídeo todo dia, direto. Português junto com imagem é pouco.

Roteiro: Etapa 2 – Letramento (trans)mediático

1. Há bastante participação em grupos de redes sociais porque é importante a comunicação. Percebemos por exemplo, quando seguidores mostram conteúdos e você ler, ver, compreender e ajuda a divulgar. Como você explicou antes, você tem experiência na comunidade e conexão nas redes sociais. Há um movimento de troca e empatia nas redes?

Resposta: Redes sociais tem mais troca sim do que presencial. Também contato com o Brasil e mundo, é livre. E com visões diferentes. Usar *Instagram Live*, eu lembro informações bastante diversas como piadas. Ano passado (2022) fiz entrevista, uma *Live* com uma jornalista Surda de outro estado do Brasil.

2. Como você aprendeu a usar as redes sociais? Primeira opção, experiência gosto de ver o novo. Segunda opção, lendo na *internet*. Terceira opção, pergunta para outra pessoa, que sabe mais. Quarta opção, aprende junto na comunidade Surda.

Resposta: Eu escolher terceira opção, pergunto para pessoa que sabe mais, que gosta e sabe explicar em Libras. Peço ajuda, vamos interagir, aceita? [sinaliza a palavra “fácil”

que remete às situações já vivenciadas] Às vezes me perguntam também, então tem troca de perguntas e respostas (expressa tranquilidade quando há essas trocas).

3. Você usa tecnologia só para saber usar ou explorar mais conhecimento? Primeira opção, quero aprender porque meus amigos já sabem. Segunda opção, para dizer que eu já sei usar. Terceira opção, aprender e esperar sair novidade para postar na minha rede social, *Instagram* por exemplo.

Resposta: Primeira opção melhor, [gosto de aprender] porque meus amigos já sabem que aprendo sempre junto. Quando vejo novidades no *Instagram* compartilho com comunidade Surda, oriento e explico se precisar aprender e entender.

4. Você costuma pesquisar em outras fontes para saber se as informações são verdadeiras ou falsas?

Resposta: Às vezes pesquiso sim. Se percebo que parece mentira. Pesquisa onde?

Resposta: (Vejo) no *Facebook* e *Instagram* o que outras pessoas falam ou pergunto intérprete ou amigos.

Roteiro: Etapa 3 - Letramento (trans)midiático a partir de uma abordagem linguística e visual

Agora vamos para terceira e última etapa da conversa.

1. O tema do vídeo é a história de Anne Frank e a forma como foi explorado no *Youtube*, com as páginas de notícias, rede social e aplicativo, deixa você livre para buscar mais informações. Você viu a casa da Anne Frank e um pouco de sua história. Você acha que ficou complexo ou deu para entender melhor com vídeo em Libras. Você achou mais fácil ou mais difícil?

Resposta: Todo processo de escolarização conheci a história Anne Frank apenas escrita em livro. E quando percebo o visual é mais fácil de entender, porque também é o contexto da guerra. Vi vídeo, *YouTube*, história própria de Anne Frank e da Segunda Guerra. Esse tipo de material poderia estar todo dia junto na educação dos Surdos. Junto diariamente. Esse vídeo envolvido com a Libras, foi mais fácil ver e entender o tema?

Resposta: Foi sim.

Mas porque você acha que foi mais fácil entender história Anne Frank?

Resposta: Anne Frank escreveu livro, sua história e pensamentos tudo que ela viveu todo dia. Acho interessante para entender e bom.

Você considera se tem adaptação Libras e uso de imagens e filmes ajuda entender melhor a história?

Resposta: Sim.

2. Você viu o vídeo e o museu com a casa de Anne Frank, notícias e comunidade. Você acha importante levar essa abordagem para sala de aula?

Resposta: Sim, eu acho importante levar um vídeo com frequência junto para estudar melhor. No contexto educacional.

Por exemplo, tem um tema difícil em sala de aula, e você tem muita dificuldade. Tem que levar vídeo em Libras, também imagem, *sites*, redes sociais pode ajudar a entender diferentes conteúdo?

Resposta: Eu acho interessante para entender e bom.

3. Tem aprendizado em casa e nos estudos formais. Você percebe se os conhecimentos adquiridos em diferentes redes sociais valorizam o ensino de estudantes com surdez?

Resposta: Diferentes visualidades da cultura Surda podem interferir na cultura e educação dentro e fora da escola para Surdos. A difusão da transmídia pode ter um

impacto no contexto de educação informal e formal. Minha ideia [pausa para refletir] além da abordagem transmídia tem que ter uma intérprete de Libras.

4. Quais os desafios existem ao levar diferentes mídias para educação de surdas dentro da UEG, o que você percebe, quais desafios? Na educação no Ensino Superior.

Resposta: Na UEG ia ajudar no processo de desenvolvimento. É possível levar (diferentes mídias), mas não sei opinião.

5 Qual o papel das redes sociais, por exemplo na abordagem da Anne Frank quando usa diferentes mídias para surdas?

Resposta: Redes sociais para Surdos é importante sempre para estudar e viver ainda hoje. Na educação mostrar filmes, vídeos é importante.

6 Você publica diferentes coisas na *internet*? Exemplo, vídeos, fotos na sua rede, você faz postagens?

Resposta: Sim, faço postagem de vídeos e fotos, no *Instagram*.

Pesquisadora: Qual tipo de conteúdo você posta no *Instagram*. Por exemplo, você faz vídeos de opinião ou vídeo de filmes explicando o que assistiu?

Resposta: Entendi, os temas que gosto (e) coloco na *internet* é significado e interpretação de palavras em língua de sinais para que todas as pessoas possam ver e entender a tradução de maneira clara no geral.

Você publica vídeos de sinais na sua rede social, as pessoas se relacionam com você? Perguntam, curtem, comentam? Como acontece essa relação?

Resposta: Tem interação eu aceito normal. É simples normal! Tem opinião português escrito e em Libras também.

O que te motiva a colocar vídeos na *internet*?

Resposta: [após afirmar positivamente com a cabeça] (Gosto de) contar história, divulgar informação, dá opinião, concordar ou discordar. Não é só divulgar! Mas não gosto muito (de) discussão, mas é normal. (Também gosto de) postar como é a tradução das frases (em) português, explicar o sinal e significado, como é e entender. Exemplo, eu não concordo com um assunto também, eu crio vídeo (com) minha opinião.

Pesquisadora: Você lembra de algum exemplo do passado?

Resposta: Sim, vejo o desenvolvimento de uma explicação errada, eu tento explicar diferente, igual não. Cada um tem opinião diferente. Faço vídeo com opinião para explicar que não concordo e explicar a diferença de cada opinião. Não fico nervosa, opinião é livre e normal. Também faço vídeo sobre discussão gêneros, direito acessibilidade, opiniões várias.

7. Vamos voltar ao contexto da UEG e seus estudos. Você cria conteúdo para estudar? Exemplo: texto, vídeo, mapa mental, imagem.

Resposta: Repete, não entendi. De novo, exemplo, na UEG você viu conteúdo na sala de aula, acabou a aula. Chega em casa, você usa alguma forma de estudar como texto, imagem, vídeo próprio, slides. (A pesquisadora interfere em Libras: quando você chega em casa você ler de novo, pega o texto, como você faz em casa).

Resposta: Professor em sala explica atividade. Professor ensina, explica atividade também, explica que tem que fazer atividade em casa ok. Eu chego em casa faço atividade também, entrego depois e pergunto se o professor aceita, ok, nota boa importante. (a pesquisadora faz uma pausa para explicar como é a própria experiência para estudar, e pergunta ‘você estuda só pela atividade?’) Desculpa eu acho entendi a pergunta errado.

Intérprete: A intérprete faz intervenção, relembra um exemplo do contexto de pandemia: No passado você lembra que a gente conversava e você me pedia vídeo do conteúdo mais resumido para eu enviar para você. E depois você fazia o vídeo para eu ver se você tinha entendido a atividade. É uma forma de estudar. Isso é exemplo do passado, que você fazia

o vídeo, mas e agora no presencial como você está fazendo para estudar? Como você está fazendo agora para estudar em casa?

Resposta: Entendi. Exemplo eu não conheço essa palavra eu vou pesquisar por vídeos nas redes sociais, para aprofundar o português. (Acesso também o) *Hand Talk* (vejo a) palavra, o que significa. Ou peço a tradução da intérprete para enviar vídeo com sinal e eu vejo qual o melhor para entender.

8. Como a relação com as diferentes mídias ajuda na relação dos Surdos e ouvintes? Você usa as redes sociais para interagir com ouvintes?

Resposta: Faço vídeo com legenda em português para ouvintes que eles entendam melhor. E o Surdo é mais visual, faço postagem de vídeos e fotos, no *Instagram*.

9. Como as diferentes mídias pode ajudar na escrita e leitura? Por exemplo o *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, como te ajuda na escrita e leitura?

Resposta: Ajuda na minha escrita (e de) outros Surdos também, um pouco.

Pesquisadora: Mas pensando em você, como a abordagem transmidia, por exemplo o *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, ajuda na sua escrita, na sua leitura?

Resposta: É muito importante para aprofundar a minha leitura e escrita, complementar.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
 INSTITUTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO E LICENCIATURAS
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS - NELSON DE
 ABREU JÚNIOR – ANÁPOLIS – GOIÁS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
 LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Narrativas transmídias na educação dos surdos: Um estudo de caso na Universidade Estadual de Goiás”. Meu nome é Karoline Santos Rodrigues, sou mestranda, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizada de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail ksr.karol@gmail.com, endereço Av. Maranhão Q64A lote 20 Bairro: Jundiá, Anápolis-GO e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (61)992394855, assim como chamadas de vídeos por aplicativos como Whatsapp ou Telegram. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 10 minutos e a sua participação na pesquisa 40 minutos.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é compreender a experiência das narrativas transmídia na educação dos surdos no Ensino Superior, tendo como *locus* a UEG. Tem a perspectiva de relacionar as narrativas transmídia como proposta de metodologia para permanência dos estudantes surdos na graduação da referida instituição. Assim, para sustentar o objetivo da pesquisa, direciona-se às seguintes inquietações: como as experiências de narrativas transmídia podem contribuir no processo de aprendizagem do discente surdo no Ensino Superior? É uma experiência possível?

O objetivo desta pesquisa é compreender as possibilidades do uso das narrativas transmídia na educação dos surdos do curso de graduação em Letras/Inglês na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior.

A pesquisa exploratória de base qualitativa será um estudo de caso no curso de Letras da UEG - Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de

Avenida Juscelino Kubitschek, 146 - Bairro Jundiá
 CEP: 75110-390 - Anápolis - GO
 Telefone: (62) 3328-1129
 E-mail: unu.cseh@ueg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
 INSTITUTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO E LICENCIATURAS
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS - NELSON DE
 ABREU JÚNIOR – ANÁPOLIS – GOIÁS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
 LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Abreu Júnior na cidade de Anápolis-GO. A escolha do curso deu-se devido à possibilidade de discorrer sobre questões de letramentos digitais como práticas sociais, evidenciados pelas narrativas transmídia. Somada a essa investigação, consideramos também a obtenção do conhecimento das implementações de atendimento, voltadas para os estudantes surdos na graduação da UEG, junto ao Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Goiás – (NIAAF/UEG)

Os procedimentos de coleta de dados serão constituídos de um roteiro de entrevista com perguntas abertas e duração de 40 minutos. A entrevista ocorrerá em sala de aula disponibilizada na Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior. Realizadas em dois momentos, o primeiro contato será para agendar a entrevista e o segundo para realizá-la de modo que o participante sinta-se confortável. Haverá gravação da entrevista em voz para o participante ouvinte e em vídeo para o participante usuário da língua de sinais, por esse motivo, solicitamos que assine a opção abaixo que melhor atende sua disponibilidade:

- () Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
 () Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
 Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:
 () Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.
 () Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são os riscos mínimos de origem psicológica ou emocional. Os riscos provenientes da pesquisa são relacionados à disponibilidade de tempo, desconforto ou timidez, além de ponderações emocionais relacionadas a como o agente se sente no dia agendado para a entrevista. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação moral ou outros passíveis de ocorrer, o participante será observado em seus aspectos verbais e não-verbais pela pesquisadora, para que o momento seja interrompido ou encerrado caso note-se desconforto. No caso da filmagem ou registro da voz, caso o participante ouvinte sinta desconforto, a conversão da voz será feita simultaneamente no momento da entrevista com o uso de dispositivos tecnológicos como o *Webcaptioner*. Quanto ao agente usuário da língua de sinais, caso gere desconforto com a filmagem, a pesquisadora se compromete a traduzir oralmente enquanto ocorre a conversão da voz no dispositivo mencionado anteriormente. Também consideramos a liberdade do participante em optar por não responder ou solicitar um tempo para dar continuidade posteriormente em seus relatos. Quanto ao risco de divulgação de dados, será garantido confidencialidade com o anonimato na pesquisa, além de conservação dos dados coletados em total sigilo em ambiente virtual com *login* e senha de uso exclusivo pela pesquisadora.

Assistência:

Avenida Juscelino Kubitschek, 146 - Bairro Jundiá
 CEP: 75110-390 - Anápolis - GO
 Telefone: (62) 3328-1129
 E-mail: unu.cseh @ueg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
INSTITUTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO E LICENCIATURAS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS - NELSON DE
ABREU JÚNIOR – ANÁPOLIS – GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

Dentre os benefícios de valor direto para os participantes, visa agregar às experiências vividas, as possibilidades do uso de tecnologias digitais para melhoria e permanência do estudante surdo na graduação, além de promover reflexões na instituição de ensino superior relacionadas à inclusão, pois envolve tanto o uso das narrativas transmídias em sala de aula quanto discussões relacionadas à acessibilidade digital. Dentre os benefícios de proveito indireto a pesquisa, constituem-se diálogos e reflexões rizomáticas que envolvem letramentos como prática social, expandindo-se para políticas públicas de inclusão, metodologias educacionais contemporâneas e formação docente.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo como, por exemplo, transporte e alimentação, este será ressarcido por mim, pesquisadora responsável.

Em qualquer etapa do estudo, você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. A pesquisa é de caráter público, cuja versão final, a dissertação, será disponibilizada no repositório de dissertações na página do PPG-IELT da UEG. Além disso, com possibilidade de publicações em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e livros, sempre respeitando a integridade e a identidade dos participantes.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos a versão final da pesquisa no site: www.ppgielt.ueg.br/conteudo/2067_banco_de_dissertacoes ou encaminharemos para o e-mail do participante que assim desejar, que poderão entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo e-mail: ksr.karol@gmail.com ou pelo telefone (61) 992394855.

Avenida Juscelino Kubitschek, 146 - Bairro Jundiá
CEP: 75110-390 - Anápolis - GO
Telefone: (62) 3328-1129
E-mail: unu.cseh@ueg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
 INSTITUTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO E LICENCIATURAS
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS - NELSON DE
 ABREU JÚNIOR – ANÁPOLIS – GOIÁS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
 LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Declaração da Pesquisadora Responsável

Eu, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que a participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. A participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcida; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração da Participante

Eu,, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Karoline Santos Rodrigues sobre a minha decisão em participar como voluntária do estudo “Narrativas transmídias na educação dos surdos: Um estudo de caso na Universidade Estadual de Goiás”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Anápolis/GO, ____ de ____ de 2023.

Assinatura da participante de pesquisa

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora responsável

Data: ____/____/____

Avenida Juscelino Kubitschek, 146 - Bairro Jundiá
 CEP: 75110-390 - Anápolis - GO
 Telefone: (62) 3328-1129
 E-mail: unu.cseh@ueg.br

ANEXO B – FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Narrativas transmídias na educação dos surdos: Um estudo de caso na Universidade Estadual de Goiás

Pesquisador: KAROLINE SANTOS RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63046722.5.0000.8113

Instituição Proponente: UEG CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.671.426

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1989172.pdf", de 05/09/2022) e projeto detalhado ("Versao_Projeto_NarrativasTransmidias.pdf", de 05/09/2022).

Desenho: A pesquisa tem como tema as narrativas transmídias na educação dos surdos: um estudo de caso na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Vinculada ao Grupo de Pesquisa (LECCE) – Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação, aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Busca no contexto da cultura digital, compreender a experiência das narrativas transmídias na educação dos surdos no ensino superior, tendo como lócus a UEG. Tem a perspectiva de relacionar as narrativas transmídias como proposta de metodologia para permanência dos estudantes surdos na graduação. Para sustentar o objetivo da pesquisa, direciona-se às seguintes inquietações: como as experiências de narrativas transmídias podem contribuir no processo de aprendizagem do discente surdo no ensino superior? É uma experiência possível? A pesquisa exploratória de base qualitativa se constitui em estudo de caso no curso de Letras da UEG - Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior na cidade de Anápolis-GO. A escolha do curso deu-se devido a possibilidade de discorrer sobre questões de letramentos como práticas sociais, evidenciados

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.671.426

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1989172.pdf	05/09/2022 18:57:13		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_pesquisadores.pdf	05/09/2022 18:26:10	KAROLINE SANTOS RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE_NOVO.pdf	05/09/2022 17:35:35	KAROLINE SANTOS RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Versao_Projeto_NarrativasTransmidias.pdf	05/09/2022 17:35:18	KAROLINE SANTOS RODRIGUES	Aceito
Outros	Termo_Anuencia.pdf	05/09/2022 17:35:07	KAROLINE SANTOS RODRIGUES	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	05/09/2022 17:34:57	KAROLINE SANTOS RODRIGUES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	05/09/2022 17:34:47	KAROLINE SANTOS RODRIGUES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	05/09/2022 17:34:23	KAROLINE SANTOS RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	Assinatura_Folha_Plataforma_Brasil.pdf	05/09/2022 16:56:57	KAROLINE SANTOS RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 28 de Setembro de 2022

Assinado por:
MARIA IDELMA VIEIRA D ABADIA
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br