

Proficiência de leitura de alunos surdos no ensino superior: uma análise a partir de textos em Libras

Reading proficiency of higher education students: an analysis from texts in Libras



Rodrigo Pereira Leal de Souza

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

rodrigoleal@letras.ufri.br



Roberto de Freitas Junior

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

robertofrei@letras.ufri.br

RESUMO

O artigo baseia-se na dissertação de mestrado de Souza (2021), que verificou se o processo de leitura de textos em Libras, registrados em vídeo, equivale ao processo de leitura de textos escritos, no que tange à articulação de competências e conhecimentos prévios por parte do leitor, impactando, assim, sua proficiência de leitura. As hipóteses eram que: (a) a leitura de certos textos em Libras exigiria do leitor conhecimentos prévios de ordem linguística e social, tal como textos escritos e (b) leitores com maior grau de escolaridade apresentariam maior proficiência leitora. Foram selecionados participantes surdos, falantes de Libras, que foram divididos em dois grupos: graduandas e doutorandas. Foram realizados encontros individuais em que os participantes deveriam fazer a leitura de textos em Libras e responder algumas perguntas. As hipóteses foram confirmadas e verificou-se também que os recursos multimodais não foram suficientes para garantir a compreensão dos textos e que a experiência leitora no português brasileiro pode servir como base geral para os conhecimentos necessários para a leitura em Libras.

Palavras-chave: proficiência de leitura; textos em Libras; multimodalidade.

ABSTRACT

This article is based on the master's thesis of Souza (2021), which aimed to verify whether the reading process of texts in Libras, recorded on videos, is equivalent to the reading process of written texts, with regard to the articulation of skills and prior knowledge by the reader, thus impacting reading proficiency. The hypotheses were that: (a) the reading of certain texts in Libras should be equivalent to that of written texts, requiring readers to have prior linguistic and social knowledge, and (b) readers with a higher level of education would show greater reading proficiency. Deaf participants, who speak Libras, were selected and divided into two groups: undergraduate and doctoral students. Individual meetings were held in which



participants read texts in Libras and answered some questions. The hypotheses were confirmed and it was also verified that the multimodal resources were not enough to guarantee the comprehension of the texts and that the reading experience in Brazilian Portuguese can serve as a general basis for knowledge for reading in Libras.

Keywords: reading proficiency; texts in Libras; multimodality.

Submetido em 17 de maio de 2022.

Aceito em 06 de junho de 2022.

Publicado em 06 de outubro de 2022.

1 Introdução

Nos últimos anos, a quantidade de pesquisas sobre as línguas de modalidade gesto-visual foi se ampliando (GOLDIN-MEADOW; BRENTARI, 2017) e, assim, novas descobertas permitiram novos olhares sobre as línguas de sinais, bem como sobre a própria linguística, em suas teorias e objetivos mais fundamentais.

Mais recentemente, o avanço tecnológico tem permitido o registro destas línguas em vídeos e cada vez mais pessoas têm acesso a meios de produção e divulgação de materiais nestas línguas. No Brasil, observa-se também o aumento exponencial de produções na Língua Brasileira de Sinais (Libras), principalmente no meio educacional.

Com a entrada de surdos no Ensino Superior crescendo a partir do fim da primeira década dos anos 2000, cresceu também a produção de textos acadêmicos publicados diretamente em Libras, registrados por meio de vídeos. Estudos como os realizados por Souza (2010), Marques e Oliveira (2012), Medeiros (2018) e Carneiro, Vital e Souza (2020) são exemplos dessas iniciativas. Todavia, mesmo sendo possível observar iniciativas de produção de vídeos em Libras, nos mais diversos gêneros, percebe-se ainda uma lacuna nas pesquisas sobre textos em línguas de sinais e sobre o processamento de leitura de textos nesta modalidade.

O objetivo da pesquisa da qual tratamos aqui se constituiu em verificar de que forma é realizada a leitura de determinados textos em Libras por surdos em dois níveis de formação acadêmica: graduação e doutorado. Este artigo é baseado na dissertação de mestrado “Análise da proficiência de leitura de alunos do ensino superior a partir de textos em Libras” (SOUZA, 2021), cuja proposta foi entender se a leitura de um texto em Libras, registrado em vídeo, é feita da mesma forma que a leitura de um texto escrito, no que diz respeito à associação de conhecimentos específicos necessários para a negociação de sentidos na realização de tal tarefa. Nesse sentido, o termo ‘leitura’ é aqui adotado fazendo referência a macro e micro processos que o caracterizam, seja em contexto de textos escritos ou em contexto de textos sinalizados.

Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 47) explicam que a leitura é “uma atividade bastante complexa, que requer muito além do que é escrito/dito”. Esse ponto se torna particularmente importante, quando atentamos para o fato de que a leitura está

em geral associada à textos de natureza um tanto diferenciada daquela do texto falado conversacional, no que diz respeito à relação estabelecida entre tempo e planejamento textual, e por serem, em geral, de maior grau de formalidade, apresentarem temas complexos e se materializarem em gêneros discursivos menos recorrentes no uso comum, em geral informal, da língua.

Inicialmente, portanto, abordaremos, a partir de pressupostos da linguística do texto (LT), o próprio conceito de texto, de Koch (2018) e Cavalcante (2012), e sua aplicação às produções em línguas de sinais. Em seguida, descreveremos o conceito de multimodalidade, apoiados em Kress (2010), e discutiremos o conceito de leitura e os conhecimentos subjacentes necessários para a atividade, baseados em Santos, Riche e Teixeira (2012), articulando o assunto no contexto das línguas sinalizadas. Por fim, apresentaremos o delineamento metodológico da pesquisa bem como a análise dos resultados.

Almejamos com este trabalho colaborar com o entendimento sobre o processamento de textos produzidos na Libras e sobre de que forma eles podem ser úteis nos processos de ensino de leitura e letramento de pessoas surdas tanto na Libras, quanto no português brasileiro como L2.

2 O conceito de texto e as línguas de sinais

A literatura da LT nos mostra que o texto é um evento comunicativo de ordem sociocognitiva, interacional, e pode ser tecido tanto na modalidade falada, quanto na modalidade escrita. Koch afirma que

um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (KOCH, 2018, p. 30).

A autora circunscreve o conceito a uma manifestação comunicativa de ordem linguística. Entretanto, Cavalcante (2012) propõe uma ideia mais abrangente, quando considera também elementos não-verbais na produção textual.

Tanto em Koch (2018) quanto em Cavalcante (2012) é possível perceber que a produção textual não está restrita a uma única modalidade específica

(fala/escrita)¹. Ao contrário, suas ideias de texto estão relacionadas a uma interação comunicativa em que um conjunto de fatores atua sobre e a partir dos interlocutores no processo de construção de sentido, a partir de uma constante “interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor” (CAVALCANTE, 2012, p. 20).

Koch (2018) ainda aponta algumas diferenças entre textos falados e textos escritos e defende que cada um deles possui uma estrutura própria que é determinada a partir das condições sociocognitivas que envolvem sua produção. Dessa forma, a autora advoga a favor da ideia de que os textos falados, assim como os escritos, não são caóticos, desorganizados, tampouco não planejados. As características prototípicas específicas apresentadas sobre os textos falados e escritos em Koch (2018, p. 79-80) refletem essa visão e serão sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Quadro comparativo das características dos textos falados e escritos baseado em Koch (2018)

Texto Falado	Texto Escrito
Localmente planejado	Planejado de antemão
Planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente	Planejamento e verbalização ocorrem em momentos diferentes
Apresenta descontinuidades sintáticas (sem deixar de ter como base a sintaxe geral da língua) que são determinadas por fatores de ordem cognitivo-interacional e que tem relevância pragmática	Tempo maior de planejamento, com possibilidade de revisões e correções antes da apresentação do texto
É um processo, logo, dinâmico	É resultado de um processo, logo, estático

Fonte: Souza (2021, p.19).

Descrição da imagem: Quadro que apresenta, sinteticamente, características típicas de textos falados e textos escritos, a partir de Koch (2018). Na primeira coluna, há as características que a autora atribui a textos falados. Na segunda coluna, as características que a autora atribui a textos escritos.

Um ponto relevante nesta proposta é que a principal diferença entre ambas as modalidades textuais parece subjazer a uma característica sociocognitiva que envolve a relação estabelecida entre tempo e planejamento textual. Em outras palavras, a principal diferença entre as modalidades está associada à relação de produção anterior ou posterior ao momento de apresentação do texto ao interlocutor/leitor. O texto falado seria aquele em que o autor teria menor tempo para

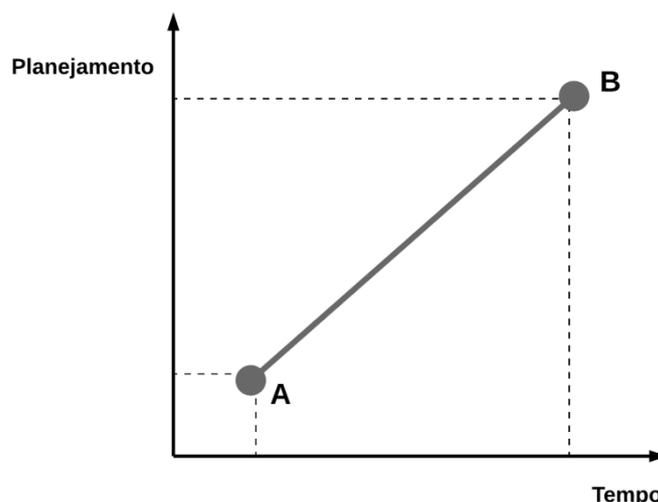
¹ Amparados por Marcuschi (2010), Cavalcante (2012) e Koch (2018), consideramos aqui “fala” e “escrita” como macromodalidades de realização linguística, assumindo a primeira como toda produção textual cuja realização se dá no plano fonético-articulatório independente de ser uma língua de sinais ou oral (cf. SOUZA, 2021).

planejamento textual. O planejamento é *on-line*, ou seja, o texto se apresenta à medida que está sendo planejado e isso faz com que características próprias do processo de construção da tessitura textual sejam expostas ao seu destinatário como: “falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, inserções, repetições e paráfrases” (KOCH; ELIAS, 2009, p.17-8).

Já o texto escrito seria constituído a partir da relação de maior tempo para seu planejamento anterior à apresentação. Isso faz com que seja possível que o autor reveja, corrija e altere o que já produziu e, dessa forma, não exponha ao leitor, ao menos de modo explícito, suas estratégias de produção textual.

A questão que de fato parece ser relevante para a diferenciação de textos prototipicamente falados ou escritos, portanto, seria o tempo existente para planejamento anterior à produção do texto e seu caráter de simultaneidade maior, menor ou mesmo nula ao momento da apresentação. Sintetizamos essa ideia na Ilustração 1:

Ilustração 1 – Escala de planejamento textual: relação entre tempo e planejamento



Fonte: Souza (2021, p. 20).

Descrição da imagem: Gráfico que busca representar a relação entre tempo e planejamento durante a produção textual. Ele apresenta dois eixos: o eixo X representa o tempo e o eixo Y, o planejamento. Nele, há representada reta crescente que inicia no ponto A, indicando textos produzidos em menor tempo e menor planejamento textual e o ponto B, mais acima, indicando textos produzidos em maior tempo e maior planejamento textual.

A relação entre tempo e planejamento é diretamente proporcional: o planejamento textual é mais aprofundado à medida que o autor tenha mais tempo para a tarefa. Além disso, há de se notar que o ponto inicial (A) da relação tempo X

planejamento não se sobrepõe aos eixos, dada a impossibilidade de não-planejamento textual. Portanto, o ponto A representaria o texto falado prototípico, isto é, aquele que é planejado e apresentado em tempo real. Já o ponto B representaria o texto escrito prototípico, isto é, aquele que é completamente planejado antes de sua apresentação.

Entre os pontos prototípicos, há uma infinidade de possibilidades, que se baseiam, justamente, na relação tempo de planejamento e produção do texto. Se levarmos em consideração, por exemplo, uma conversa escrita via *WhatsApp*, que acontece de forma instantânea e na qual os participantes trocam mensagens simultaneamente, percebemos que, apesar de a materialização textual ocorrer na modalidade escrita, é muito provável que o texto apresente diversas características de um texto que é produzido enquanto é planejado, ou seja, muito próximo do ponto A da escala. Se o indivíduo não revisar o que escreveu antes de seu envio, a produção textual estará mais próxima do ponto A, independentemente do fato da materialização linguística acontecer por intermédio da modalidade escrita.

Ao levarmos em conta uma palestra de conferência, que foi escrita anteriormente e apenas lida em sua apresentação, vemos que o planejamento textual é realizado previamente à produção e recepção deste texto. Mesmo que a produção do texto se dê na modalidade falada, o planejamento textual aconteceu previamente, o que o colocaria próximo ao ponto B da escala.

Observando as produções em línguas de sinais registradas em vídeo, verificamos que estas são produzidas na modalidade falada, independentemente do gênero ou da relação entre tempo e planejamento textual. Entretanto, se considerarmos, por exemplo, artigos publicados em Libras, como na Revista Brasileira de Vídeo-Registro em Libras² ou na Videoteca Acadêmica em Libras³, majoritariamente acadêmicos e formais, vemos que, mesmo sendo produzidos na modalidade falada da Libras, tais textos não apresentam características prototípicas dos textos circunscritos nas imediações do ponto A, com “falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, inserções, repetições e paráfrases” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 17-8).

² Disponível em: <<https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>>. Acesso em 17 mai. 2022

³ Disponível em: <<https://www.vialibras.letras.ufrj.br/>>. Acesso em 17 mai. 2022

Considerando, então, os artigos científicos produzidos em línguas de sinais registrados em vídeo - essencialmente diferentes das produções sinalizadas espontâneas também registradas em vídeo -, inferimos que as características específicas de textos falados e de textos escritos seriam características relacionadas, na realidade, às condições de produção deste texto, mais especificamente ao tempo de planejamento anterior ou posterior à sua produção.

3 A multimodalidade

O mundo digital, principalmente a internet, faz com que a produção/processamento de textos envolva diversos tipos de conhecimentos de base multimodal. O uso de elementos multimodais é possível se os interlocutores forem capazes de coadunar conhecimentos linguísticos, tecnológicos, de mundo e de produção textual em função da negociação de sentidos.

Apesar de ter sido intensificada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a multimodalidade não é um fenômeno recente. Kress (2010) argumenta que ela é o estado normal da comunicação humana e conceitua *modo*⁴ como um recurso semiótico que é formado social e culturalmente com o objetivo de produzir significado. Às modalidades escrita e falada associam-se recursos multimodais diversos que contribuem para a construção do significado em uma dada situação comunicativa.

Com relação a textos em Libras, como podemos verificar em Medeiros (2018) e Carneiro, Vital e Souza (2020), também é comum o uso de recursos multimodais em sua produção. A noção de multimodalidade, portanto, é importante para o entendimento sobre o processamento/interpretação de textos produzidos na Libras e sobre de que forma esses textos podem ser úteis para o ensino de leitura e letramento de pessoas surdas.

4 Proficiência de leitura

Para Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 39), “ler significa compreender qualquer texto verbal (oral ou escrito) ou não verbal, associando seu conteúdo a seus conhecimentos prévios”. Para as autoras, a leitura não é uma atividade

⁴ Em inglês, *mode*.

exclusivamente linguística e implica mobilização de conhecimentos anteriores que irão contribuir para a construção de sentidos em associação ao conteúdo do texto.

O conhecimento sistêmico está ligado à experiência linguística do indivíduo, às formas de uso da língua, considerando os diversos níveis de organização do sistema. O conhecimento de mundo refere-se a conhecimentos de dimensão social, cultural, histórica e econômica. Já o conhecimento textual está relacionado a como percebemos a organização dos diferentes gêneros, as formas como são estruturados e os objetivos desses textos, relacionando-se às convenções sobre a organização da informação para a negociação de sentido, seja em textos falados e/ou escritos (BRASIL, 1998).

Todos esses conhecimentos são necessários para uma experiência leitora mais eficaz, já que quanto maior o arcabouço de conhecimentos armazenados, maior o nível de leitura do indivíduo. Santos, Riche e Teixeira (2012) explicam que a leitura implica associação desses conhecimentos, atuantes diretamente na negociação de sentidos, o que faz com que não ocorra, do ponto de vista do leitor, acesso superficial ao texto, mas acesso aprofundado, significativo, e com a criação de inferências, hipóteses e interpretações sobre o conteúdo. Todavia, todo esse processo é relativo, dado que, como explicam: “não somos proficientes na leitura da mesma forma, [...] pois a compreensão decorre [...] de conhecimentos prévios, e cada texto exige conhecimentos diferentes” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 46).

Aqueles que apenas atingem a superfície textual, sem conseguir se aprofundar na leitura são denominados “ledores” pelas autoras. Já aqueles que ultrapassam a barreira aparente do texto e conseguem conjugar seus conhecimentos prévios de maneira satisfatória são chamados de leitores. As diferenças entre os perfis são resumidas pelas autoras no Quadro 2:

Quadro 2 – Diferença entre ‘ledor’ e leitor

“Ledor”	Leitor
Não consegue ir além do texto, apenas repete as informações contidas nele.	Faz inferências, observa as entrelinhas, percebe as intenções do autor e a estrutura do texto.

Há “mera reprodução alienada de palavras ou de trechos veiculados pelo autor do texto. Aqui os signos impressos são tomados como autônomos, sem que o leitor elabore e faça mediação com o social, com o concretamente vivido”.

Há “o adentramento crítico dos textos propostos [...] existe a posse, apreensão ou compreensão de ideias”.

Fonte: Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 40).

Descrição da imagem: Reprodução do quadro que apresenta, sinteticamente, características atribuídas por Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 40) ao perfil de leitor, indicado na primeira coluna; e o perfil de leitor, indicado na segunda coluna.

A divisão proposta faz relação direta com a ideia de letramento. De um lado, o “leitor”: aquele que domina, em algum nível, o código oral ou escrito, utilizado para a construção do texto, mas que apenas consegue reproduzir o que lê. Do outro, o leitor: aquele que consegue articular criticamente o que está no texto com seus conhecimentos prévios (negociação de sentidos) e, a partir disso, construir novos conhecimentos.

Portanto, a leitura não é uma atividade simples que envolve apenas a decodificação de uma mensagem (falada ou escrita), ao contrário, envolve uma complexa articulação de conhecimentos para que o autor, o texto e o leitor consigam negociar sentidos. Nesse sentido, o processo é de retroalimentação, já que a experiência de leitura amplia o conjunto de conhecimentos daquele indivíduo, fazendo com que quanto maior forem suas experiências de leitura, maior será sua capacidade de compreensão.

Tais conceitos são particularmente importantes nas discussões sobre leitura no campo da surdez, dadas as limitações que a escola, com frequência, enfrenta para garantir aos aprendizes surdos a transferência das competências necessárias para uma experiência significativa de leitura.

Pensar o papel dos conhecimentos sistêmico, de mundo e de organização textual em sua articulação com a multimodalidade é fundamental para o entendimento sobre diferentes graus de proficiência leitora no processamento/interpretação de textos em Libras, análogos a textos escritos de línguas orais.

5 Hipóteses e metodologia

Nossa primeira hipótese foi a de que o processo de leitura das produções não espontâneas em Libras, registradas em vídeo, seria equivalente ao de textos

escritos - em virtude da relação existente entre tempo e planejamento textual, exigindo do leitor uma série de competências que não estão necessariamente relacionadas à modalidade escrita ou à falada (oral/sinalizada), mas a conhecimentos subjacentes linguísticos, textuais e sociais. Nesse sentido, a experiência prévia com textos de gêneros acadêmicos, em particular, poderia significar diferenças na proficiência de leitura dos indivíduos da pesquisa. A partir disso decorre a segunda hipótese, diretamente relacionada à anterior, que é a de que leitores com maior grau de escolaridade serão leitores mais experientes e, portanto, apresentarão maior sucesso na leitura de textos mais complexos.

O experimento ocorreu remotamente, pelo *Google Meet* e todos os encontros foram gravados, com anuência explícita dos participantes, como forma de registro para embasar a etapa de análise, por sua vez essencialmente qualitativa.

Os critérios para seleção dos participantes foram a surdez, a utilização da Libras como língua de comunicação e o nível acadêmico, fator que os dividiria em grupos. O primeiro grupo foi composto por três alunos do primeiro período da graduação no curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, doravante G1, G2 e G3, e o segundo grupo, por três alunas de programas de doutorado em Linguística, doravante D1, D2 e D3. Buscamos esses perfis por supormos que todos teriam experiência leitora minimamente eficaz, devido à experiência escolar, além de considerarmos que o grupo de doutorandas provavelmente apresentasse maior grau de letramento nos gêneros acadêmicos do que os graduandos.

Cada participante atendeu um total de quatro reuniões remotas realizadas totalmente em Libras, em que cada um assistia um dos vídeos e respondia um questionário sobre o conteúdo daquele texto, apresentado ao vivo pelo pesquisador. Cada encontro levou cerca de 30 a 40 minutos em média. A etapa de entrevistas levou, no total, três meses.

Em todos os encontros, o participante era (re)lembrado de que poderia assistir ao vídeo quantas vezes julgasse necessário antes de responder as perguntas e que, mesmo no momento de respostas, poderia retornar ao texto para buscar alguma informação que desejasse.

Portanto, o objetivo do estudo era detectar a proficiência de leitura a partir de textos em Libras, que apresentariam níveis de planejamento textual muito próximos

ou iguais aos dos textos escritos (com exceção do gênero entrevista), verificando as competências articuladas pelos participantes no momento da leitura a partir das respostas fornecidas por eles ao longo do experimento.

Os vídeos se apresentaram em quatro gêneros diferentes: entrevista, fábula, videoaula e resenha crítica. A cada encontro, o participante deveria responder um total de sete perguntas sobre o texto em questão.

O participante deveria ter conhecimento mínimo no uso tanto do equipamento que utilizaria durante o experimento, quanto no da própria plataforma *YouTube*, que inclui recursos para ampliar a visualização, retroceder ou avançar o tempo de vídeo, bem como alterar sua velocidade. Além disso, dois textos apresentavam recursos multimodais: escrita (em língua portuguesa) e imagens (figuras, gráficos, animações), que potencialmente poderiam contribuir para a leitura dos participantes.

Após o último encontro, foi realizada uma entrevista, também em Libras, com objetivo de levantar informações sobre o perfil linguístico e de leitura dos participantes, apresentados nos Quadros 3 e 4. Cabe ressaltar que as informações foram autodeclaradas pelos próprios participantes.

Quadro 3 – Descrição do perfil linguístico dos entrevistados

G1	52	Congênita	Libras	Não possui
G2	40	Congênita	Libras	Português
G3	39	Congênita	Libras	Português
D1	45	Congênita	Libras	Português
D2	52	Congênita	Libras	Português
D3	34	Congênita	Libras	Português

Fonte: Baseado em Souza (2021)

Descrição da imagem: Quadro que sintetiza as informações acerca do perfil dos participantes da pesquisa mencionada. A primeira coluna é intitulada “participante” e informa as siglas pelas quais os participantes são referenciados ao longo da pesquisa. A segunda coluna, intitulada “idade”, indica a idade de cada um dos participantes. A terceira coluna, intitulada “Surdez”, indica se o participante tem surdez congênita ou adquirida. A quarta coluna, intitulada “L1”, indica a língua que o participante declarou ser sua L1. A quinta e última coluna, intitulada “L2”, indica a língua que o participante declarou ser sua L2.

Acerca do perfil linguístico é interessante destacar que todos são surdos desde o nascimento, entretanto, G1 e D3 afirmaram ter tido acesso à Libras apenas aos 15 e 19 anos, respectivamente. Mesmo assim, declararam que a Libras é sua

L1, alegando melhor expressão e compreensão da língua nos mais diversos contextos. G1 afirmou que não possuía uma segunda língua. Vale ressaltar também que, dentre os participantes, G2, D1 e D2 são de famílias de surdos sinalizantes, ou seja, os três são nativos na Língua Brasileira de Sinais.

Quadro 4 – Descrição do perfil de leitura dos entrevistados

G1	Frequentemente (uma hora por dia ou mais)	Frequentemente (uma hora por dia ou mais)
G2	Às vezes (entre meia e uma hora por dia)	Frequentemente (uma hora por dia ou mais)
G3	Raramente (inferior a trinta minutos)	Frequentemente (uma hora por dia ou mais)
D1	Frequentemente (uma hora por dia ou mais)	Frequentemente (uma hora por dia ou mais)
D2	Outros	Raramente (inferior a trinta minutos)
D3	Outros	Outros

Fonte: Baseado em Souza (2021).

Descrição da imagem: Quadro que apresenta as informações sobre o perfil de leitura dos participantes. A primeira coluna, intitulada “Participante”, mostra novamente as siglas referenciando cada participante. A segunda coluna, intitulada “Frequência de leitura (PB)”, apresenta as respostas dadas pelos participantes sobre o tempo que dedicam à leitura de textos em português. A terceira coluna, intitulada “Frequência de leitura (Libras)”, apresenta as respostas dadas pelos participantes sobre o tempo que dedicam à leitura de textos em Libras.

Com relação à experiência de leitura em português, os participantes, em geral, declararam que têm dificuldade na compreensão dos textos, principalmente os graduandos. É interessante ressaltar que G1, apesar de declarar que não possuía uma L2, declarou também realizar leituras em português diariamente. As doutorandas, com exceção de D2, que disse não sentir dificuldades, disseram que a dificuldade na leitura varia de acordo com o gênero textual e com a familiaridade aos temas abordados. Já em relação à experiência de leitura em Libras, a maioria declarou utilizar textos em Libras com frequência, principalmente em momentos de estudo, com exceção de D1 e D2, que não cultivam o hábito de leitura nessa língua, dando preferência à leitura em língua portuguesa.

Após a etapa de entrevistas, o material gravado foi traduzido pelo próprio pesquisador para a língua portuguesa escrita. Como a pesquisa não se tratava de uma investigação com foco na descrição linguística da Libras, tal método de

transcrição, que foi feito por um profissional tradutor-intérprete, atendeu plenamente às demandas da pesquisa. De todo modo, procurou-se manter na transcrição, principalmente, apenas aquelas características que são típicas da fala (como hesitações, descontinuidades sintáticas, falsos começos etc.), quando verificado que isso afetaria a resposta. Entretanto, a análise concentrava-se prioritariamente no conteúdo das respostas, como dito, e não em aspectos conversacionais ou descritivos da Libras.

6 Análise e resultados

A análise qualitativa dos resultados foi realizada com base nos dados que foram gerados a partir das entrevistas. O tempo total de vídeos (capturas de tela/gravações das videochamadas) foi de cerca de 700 minutos, considerando o tempo que o participante assistia ao vídeo assim como a interação com o pesquisador. Em seguida, procedemos a uma leitura cuidadosa e detalhada do material, consultando os vídeos sempre que necessário com o objetivo de identificar e destacar os conteúdos que poderiam corroborar/refutar as hipóteses levantadas para este trabalho.

De modo geral, alguns pontos chamam a atenção na análise dos resultados e que destacamos no presente artigo: (i) diferenças nos níveis de leitura; (ii) papéis de recursos multimodais; e (iii) relações entre leituras em Libras e português, os quais iremos abordar individualmente.

6.1 Diferença nos níveis de leitura

É possível notar em todos os textos que as respostas dadas pelos alunos graduandos são menos complexas do que pelas alunas doutorandas, não apenas no que diz respeito à forma, mas também ao conteúdo. Em geral, as doutorandas conseguiram realizar a leitura, buscar e conjugar informações disponíveis em diferentes momentos do texto, de modo articulado com seus conhecimentos prévios.

Mesmo na fábula e na entrevista, teoricamente gêneros mais acessíveis, percebemos que os graduandos apresentaram dificuldades em responder perguntas que exigiam articulação maior com outros conhecimentos prévios ou que não estavam disponíveis na superfície textual. A pergunta que fazia referência ao

ensinamento deixado pela fábula, por exemplo, demandava uma análise global do texto, além de uma associação maior a conhecimentos prévios. Os graduandos apresentaram maior dificuldade na resposta, ao contrário das doutorandas. O mesmo pode ser observado na análise da entrevista, em momentos em que era pedido para correlacionar o conteúdo apresentado de forma global no texto com o conhecimento de mundo do participante, como pode ser percebido na pergunta⁵ a seguir:

Pergunta 7: Qual a relação entre "tecnologia" e "conhecimento" estabelecida pelos participantes?

G1: Eu entendi isso. A tecnologia é mais rápida. A informação chega muito rápido. O conhecimento também, mas demanda interação. A tecnologia, não, é veloz. Recebemos diferentes informações na mesma hora. O conhecimento é gradual, já a tecnologia é muito mais rápida.

G2: Acho que não vi essa parte. Bom, vou tentar lembrar... existe um conjunto de conhecimentos que podem ser relacionados com... que podem fazer com que eu aprenda cada vez mais. Mas a relação entre os dois eu teria que pesquisar mais a fundo porque no vídeo eu entendi algumas coisas, mas essa parte do conhecimento... como é essa relação, isso eu fico devendo.

G3: Acho que ajuda sim! Com leitura... a tecnologia traz mudanças, né? Com estudos... Muitas coisas.

D1: O que eu percebi... a opinião deles - não minha - eu percebi que a Kitana e o Gabriel não falaram sobre isso, já o Léo, que trabalha com museus, tem um perfil de educador, tem formação... Ele menciona que, com a pandemia, os surdos acabaram não podendo ir à escola, infelizmente, mas também ficaram sem acesso às lives que às vezes não tinham intérpretes... Só que outras estratégias foram surgindo em que o próprio indivíduo, por si só realizava buscas, pesquisas e estudos de forma natural, construindo conhecimento de forma natural. Dessa forma, o desenvolvimento era possível... o indivíduo escolher o próprio caminho... É uma metodologia pedagógica, acho que é "construtivismo", o indivíduo de forma natural constrói o seu caminho, o professor auxilia estimulando esse indivíduo através desse caminho. Na escola, não. A metodologia é diferente. Mas foi só ele que falou sobre isso.

D2: A opinião deles era que o conhecimento é mais... não, espera... antes, quando era presencial era mais difícil que as pessoas fossem aos lugares, assistir às coisas... a tecnologia permite mais conhecimento. O conhecimento... tem uma série de informações, por exemplo, sobre maquiagem, poesia, culinária... diversos conhecimentos interligados que as pessoas podem ver, se informar e entender cada conhecimento específico. Antigamente, não, ficávamos sem saber de nada, sem informação. Agora temos tecnologia que nos auxilia com isso e também com acessibilidade. A comunidade surda sempre sofreu com essas barreiras até que começou ela mesma a transmitir conhecimento para a própria comunidade.

D3: As pessoas surdas são aquelas que apresentam as informações pelas redes sociais. Eu acho que é isso. Porque tem pessoas diferentes... pessoas que cozinham, tem artistas, poetas, aquelas que fazem maquiagem. São conhecimentos diversificados e o compartilhamento desses conhecimentos ajuda a comunidade surda. Por exemplo: eu não sei cozinhar, então eu posso assistir a esse conteúdo e fazer comida. O fato de estar em Libras me ajuda. (SOUZA, 2021, p.76-77).

Essa dificuldade fica muito mais evidente quando observamos os resultados relacionados aos textos de domínio discursivo acadêmico, de natureza mais complexa. A leitura desses textos demanda uma articulação intensa de conhecimento de mundo e de conhecimento textual, uma vez que não são textos de

⁵ Todas as perguntas e respostas mencionadas neste trabalho são traduções feitas pelo autor da dissertação (cf. Souza, 2021).

fácil acesso fora do contexto acadêmico. Em geral, a articulação exigida para a compreensão se relaciona a uma série de conteúdos anteriores, como pode ser visto em questões como: a) “O que é o contexto extralinguístico?”, b) “Explique como a encenação em que aluno que não enxergava a professora no escuro se relaciona com esse conceito.”, em que o aluno precisava aplicar o conceito de pragmática e contexto extralinguístico a uma situação simulada, na qual um aluno comentava com outro que a sala de aula estava escura e a professora, ao ver a interação, acende a luz:

Pergunta 3: O que é o contexto extralinguístico? Explique como a encenação em que aluno que não enxergava a professora no escuro se relaciona com esse conceito.

G1: É verdade... Lugares como o teatro, ou qualquer lugar escuro... impede a visualização. Para ver e entender com clareza é necessário ter luzes acesas. Se estiver escuro parece que falta alguma coisa... não sei, não dá pra imaginar direito o que está acontecendo... Se a luz estiver acesa, fica ótimo! Por exemplo, se tiver uma luz azul sobre a pessoa ou vermelha ou outra... Aí dá para entender claramente. Assim é muito melhor.

G2: Os alunos falam que não estão vendo porque a luz está apagada, quando a luz é acesa, eles passam a enxergar melhor... eu acho que tem a ver com pesquisa relacionada à pragmática para entender o que é isso, mas eu não sei responder.

G3: A aula mostrava um vídeo e, ao final, a professora perguntava se tinham dúvidas. Eles não viram a pragmática [sic] e ela deduziu o motivo pela fala deles então ela precisava acender a luz, para ajudar na visualização da Libras.

D1: Então, quando os alunos estão comentando entre si que não estão enxergando a professora, a professora vê o sinal e entende que precisa acender a luz. Isso aparece no trecho que fala sobre pragmática

D2: É no trecho da pragmática. Quando a luz está apagada não é possível ver e com ela acesa é possível enxergar direito. Com a luz acesa, chama-se a atenção do aluno para o que está sendo dito, por exemplo “a prova vai acontecer...”, então os alunos acabam prestando mais atenção. Eu acho que é isso...

D3: Nesse trecho, a professora estava de pé, falando em Libras, dois alunos, com dificuldade de enxergar, comentam entre si que não estão enxergando então a Fernanda acende a luz, tornando possível enxergá-la falando. Para dizer como se relaciona ao conceito, eu precisaria ver o trecho de novo. Um momento. [assiste o trecho novamente]. Tem haver com a produção linguística e a informação recebida? Acho que é isso. (SOUZA, 2021, p. 81-82).

Nesse caso, os alunos de graduação apresentaram bastante dificuldade em articular os conhecimentos e responder às perguntas, ao contrário das doutorandas, que apresentaram pouca dificuldade nas respostas, demonstrando melhor articulação de conhecimentos prévios com os conteúdos apresentados nos textos do experimento.

A maioria dos participantes, sendo falante nativa da Libras (com exceção de G1 e D3), em tese, apresentaria variação entre si apenas no que diz respeito aos seus conhecimentos de mundo e de organização textual, que vão impactar significativamente sua habilidade de compreensão leitora.

Os resultados parecem apontar que, a respeito dos gêneros aqui trabalhados, os graduandos estão mais próximos do que Santos, Riche e Teixeira (2012) chamaram de “letores”, uma vez que não conseguiram se aprofundar na leitura para a construção de sentidos. Além de estarem iniciando sua jornada acadêmica em nível superior, todos afirmaram pouca afinidade com leitura em diferentes gêneros textuais. Já as doutorandas apresentaram maior experiência leitora, tendo em vista as etapas acadêmicas que já cumpriram, demonstrando também maior facilidade em todos os gêneros e manifestando maiores graus de letramentos.

É interessante notar que, mesmo no grupo das doutorandas, houve momentos em que algumas das participantes apresentaram maior dificuldade para responder determinadas perguntas, como podemos perceber no seguinte trecho de entrevista:

Pergunta 5: Explique resumidamente a relação entre as línguas ASL e inglês ao longo do tempo segundo o texto.

G1: Inglês, SSL [sic], Libras, português... Mas português é em maior quantidade. SSL [sic] é diferente de Libras mas as duas têm ligação, com certeza, no bate-papo... Existe mais texto escrito, a Libras é diferente.

G2: Pelo que eu me lembro... no início, acho que em 1979 ou ano próximo, o texto fala que a leitura em inglês, ASL era feita... em português e na língua de sinais, então eles comparavam, foram estudando para ver se tinham relação, foram fazendo pesquisas ao longo do tempo até 2003, eu acho... não lembro. Foi um período de trinta anos.

G3: Não sei.

D1: Deixa eu tentar lembrar... Então, os autores dividiram as pesquisas em cinco décadas. A relação entre as línguas eram diferentes em cada um dos períodos, mas a análise de cada período era importante para entender o período seguinte. Então eram mostradas as metodologias possíveis para o ensino de leitura em língua inglesa e, inicialmente, a ASL era considerada como um apoio... não um apoio, como um complemento. Ao longo das décadas, gradativamente, foi-se chegando à conclusão de que a ASL era uma língua de fato, que era a base linguística dos surdos e que aqueles que fossem fluentes nela teriam maior facilidade na leitura do inglês escrito, ela seria desenvolvida melhor. Essas conclusões foram construídas ao longo do tempo, porque antes não se pensava assim. Pelo que me lembro do texto, foi Supalla que mostrou essa epistemologia surda, ele mesmo como surdo, mostrou que a língua de sinais não era prejudicial cognitivamente de forma alguma.

D2: Na década de 1990 foi quando começou o bilinguismo, que foi o momento onde a ASL e o Inglês tinham uma relação mais forte. Mas as teses pesquisadas tinham maior preocupação com as línguas de sinais e posteriormente com a escrita. Não podia... por exemplo... vir primeiro o inglês escrito e depois... através de pesquisas eles vão se dando conta que é possível... Porque a partir de 1990 descobre-se que é direito linguístico dos surdos, dessas crianças surdas. Então a perspectiva muda, vem primeiro a ASL e depois o inglês escrito, de uma forma coesa. Se o professor for proficiente, é possível... ensinar ASL sem se preocupar com o inglês. Não precisa nem se preocupar com o processo de tradução pro inglês. O aluno consegue ir direto, é possível. E foi isso que os autores descobriram nessas teses.

D3: Há uma lista de coisas que devem ser usadas. Alfabetização, literatura em ASL - algo que os surdos precisam ter contato - configuração de mão, textos sinalizados, interação entre crianças e adultos através da literatura, letramento, essas coisas. (SOUZA, 2021, p. 88-89).

A resposta dada por D3 difere de qualquer possibilidade esperada para a

pergunta formulada. Isso parece apontar para o fato de que a proficiência de leitura é individual, uma vez que, ao longo da vida passamos por experiências, linguísticas e não linguísticas, diferentes (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 46). Ou seja, mesmo todas pertencendo a um grupo de mesmo nível acadêmico, não é possível afirmar que as três participantes possuem o mesmo nível de proficiência de leitura.

6.2 Papéis de recursos multimodais

Com relação à multimodalidade, observamos que a presença de recursos multimodais não necessariamente garantiu a compreensão dos textos em questão. É interessante notar que tal constatação é contrária à percepção dos participantes que, nas entrevistas, se manifestaram a favor dos recursos multimodais, alegando que os elementos facilitam a compreensão, memorização e desambiguação de termos técnicos ou desconhecidos pelo leitor. Os textos 3 e 4 apresentaram diversos elementos multimodais e algumas perguntas consideravam esses elementos. Entretanto, o resultado das respostas das questões sobre esses textos demonstrou que o recurso multimodal não era suficiente para a compreensão, ou seja, que ainda era necessária a articulação de conhecimentos anteriores para a construção de sentidos.

Por exemplo, na videoaula, uma das perguntas se referia a dois elementos multimodais (escrita e imagem) inseridos durante a definição do conceito de discurso:

Ilustração 2 – Capturas de tela de trecho do vídeo “Níveis da língua”, referentes à pergunta 02



Fonte: SOUZA (2021, p. 61).

Descrição da imagem: Duas capturas de tela referentes à trechos do vídeo “Níveis da Língua”. A primeira tela traz duas imagens de famílias em molduras de foto polaroid. A foto da esquerda representa um quadro com uma mulher e duas crianças com roupas de época e, embaixo, a seguinte

legenda: “Família tradicional do século XVIII”. A foto da direita representa uma mulher segurando um bebê no colo enquanto beija um homem na cabeça que, por sua vez, beija o bebê na testa com roupas típicas da comunidade hippie. A legenda diz: “Família hippie dos anos 70”. A segunda tela apresenta, à direita, as mesmas imagens da primeira tela, porém em tamanho menor. À esquerda, está o apresentador, Eberson Sarmiento, homem branco, cabelos pretos, vestindo uma camisa polo azul escura. O apresentador faz o sinal de “discurso” em Libras.

Pergunta 2: No trecho sobre “Discurso” há duas imagens: uma representando uma família tradicional do século XVIII e outra representando uma família hippie dos anos 70. Como elas se relacionam com o que estava sendo apresentado em Libras?

G1: Pode ser que... a inserção dessas imagens é porque há um encontro... não... parece que quando aquela família se senta para conversar pode ter algo que é diferente do que parece ser.

G2: Era a história que estava sendo contada da família, explicando o discurso dela e como a história da família estava envolvida, entre outras coisas.

G3: O discurso é comunicação, interação... também pode ser informação, expressão... E pode acontecer em lugares diferentes.

D1: A relação apresentada no vídeo se refere à época, cultura, crença... Eu entendi por que já estudei sobre o assunto, talvez outra pessoa não entenda... Era crença, cultura, discurso, conversação... E só. Cada uma dessas características se apresentariam de formas diferentes em cada uma das situações das imagens.

D2: Ele fala sobre “discurso”. O discurso no século XVIII que é situado historicamente que é diferente do discurso da década de 1970. Os conceitos sobre os dois exemplos são os mesmos, mas a apresentação, na realidade, é diferente, porque são momentos históricos diferentes, logo os discursos são diferentes.

D3: O discurso é sempre atravessado por ideologias e culturas, que são diferentes nos exemplos mostrados, pois são épocas diferentes então os discursos são contextualizados. (SOUZA, 2021, p. 80).

As respostas do grupo de graduandos, mesmo com os elementos multimodais, fogem ao que era esperado, ao contrário das respostas das doutorandas, que conseguiram fazer a relação pedida na questão. É interessante salientar que D1 afirma a necessidade de conhecimentos anteriores para responder à pergunta, o que parece corroborar com o fato de que apenas a presença de multimodalidade não garante compreensão do conteúdo.

Ainda sobre os pontos, destacamos no presente artigo, sobre (i) diferenças nos níveis de leitura e (ii) papéis de recursos multimodais, os resultados parecem reforçar a ideia de que os conhecimentos construídos ao longo da vida do indivíduo auxiliam o sucesso de leitura, como sugerem Santos, Riche e Teixeira (2012). Dado que alguns desses indivíduos não tiveram muitas experiências com domínios acadêmicos e gêneros textuais, logo, o processo de leitura será mais difícil do que para aqueles que as tiveram e conseguiram construir conhecimentos que embasam suas experiências leitoras.

6.3 Relações entre leituras em Libras e português

Por fim, ressaltamos que a frequência de leitura de textos diversos em Libras, por parte dos participantes, é alta. Entretanto, a maioria ressaltou a dificuldade de encontrarem textos do domínio discursivo acadêmico nesta língua, por isso, acabam dependendo de leituras em português, principalmente as doutorandas, o que poderia dificultar a maior familiaridade com os gêneros acadêmicos. É interessante notar que, mesmo nestas configurações, as participantes apresentaram proficiência leitora satisfatória para o experimento, indicando que determinados conhecimentos construídos a partir da língua portuguesa foram suficientes para a leitura de textos em Libras. É possível supor que, uma vez que haja poucos exemplares de gêneros textuais diversos em Libras, há, em alguma medida, a aplicação da habilidade analógica que evoca para o processo de leitura em Libras a experiência anterior com leituras de textos em português em diferentes gêneros.

Tendo em vista a carência de textos nessa língua de gêneros vinculados ao domínio discursivo acadêmico, pode ser que os exemplares de textos existentes ainda não tenham se constituído em quantidade suficiente para a delimitação de uma estrutura própria específica. Entretanto, não podemos deixar de pensar que essas estruturas são sistematizadas socialmente e os textos produzidos em Libras circulam, em última forma, na mesma sociedade que estrutura os textos no português brasileiro, mesmo que de formas diferentes. Inevitavelmente, existirão características que serão influenciadas pela modalidade da língua, pelo tipo de suporte utilizado para fixar os gêneros, assim como pela cultura da comunidade que a utiliza.

7 Considerações finais

Neste artigo, buscamos demonstrar que é possível considerar produções não espontâneas registradas no suporte vídeo em línguas de sinais como textos análogos aos textos escritos de línguas orais em relação ao processo de leitura. Para isso, foi realizado um experimento que pretendia verificar se o processo de leitura de um texto não espontâneo em Libras era semelhante ao de um texto escrito, com a articulação de conhecimentos anteriores para negociação de sentidos.

A hipótese principal da pesquisa era a de que o processo de leitura desses

textos seria potencialmente correspondente ao processo, já mapeado, de leitura de textos escritos. Portanto, a leitura exigiria a articulação de conhecimentos linguísticos e sociais construídos previamente e independentemente da modalidade de materialização linguística.

As hipóteses foram confirmadas. Assim, como argumentado por Santos, Riche e Teixeira (2012), observamos que a eficácia de leitura foi dependente da articulação de conhecimentos anteriores com os novos conhecimentos apresentados no texto, a despeito da modalidade. Vimos também que o nível de leitura dos alunos de graduação foi consideravelmente inferior, se comparado ao nível de leitura das alunas de doutorado, possivelmente, pela experiência leitora que a vida acadêmica exige.

Com isso, é possível admitir que iniciativas de produção e utilização de textos em Libras sejam positivas desde o início da escolarização, por permitirem que os conhecimentos sistêmicos, de mundo e textuais sejam construídos gradualmente de forma sólida e de modo a auxiliar no processo de ensino de escrita e leitura também do português brasileiro. Os alunos surdos podem, inicialmente, construir as competências necessárias para a leitura em sua própria língua e, então, em uma segunda língua.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

CARNEIRO, Teresa Dias; VITAL, Dafny Saldanha Hespanhol; SOUZA, Rodrigo Pereira Leal de. O processo de produção de textos traduzidos para Libras em vídeo no Departamento de Letras-Libras (UFRJ) comparado ao processo de produção de traduções editoriais entre línguas orais. **Belas Infiéis**, v. 9, n. 5, p. 135-166, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/31990>. Acesso em 22 jun. 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

GOLDIN-MEADOW, Susan; BRENTARI, Diane. Gesture, sign, and language: The coming of age of sign language and gesture studies. **Behavioral And Brain Sciences**, [s.l.], v. 40, p.1-59, 5 out. 2017. Cambridge University Press (CUP).

<http://dx.doi.org/10.1017/s0140525x15001247>.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009. 220 p.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018. 168 p.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. Nova Iorque: Routledge, 2010. 212 p.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 133 p.

MARQUES, Rodrigo Rosso; OLIVEIRA, Janine Soares de. A normatização de artigos acadêmicos em libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, Florianópolis. **Anais...**. Florianópolis: Ufsc, 2012. p. 1 - 7. Disponível em: https://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marguesoliveira.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

MEDEIROS, Jonatas Rodrigues. **Tradução e letramento acadêmico**: uma proposta metodológica do processo tradutório do par linguístico Língua Portuguesa/Libras. 2018. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Libras) - Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/59016>. Acesso em 22 jun. 2022.

SANTOS, Leonor Werneck.; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, Saulo Xavier de. **Performances de tradução para a língua brasileira de sinais observada no curso de Letras-Libras**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução: Lexicografia, Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94642>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SOUZA, Rodrigo Pereira Leal de. **Análise da proficiência de leitura de alunos do ensino superior a partir de textos em Libras**. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ip6XWbeqDnM1aQrl684RNGQw6SWx3aXX/view>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Publisher

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. CURSOS DE LETRAS: LIBRAS E DE LETRAS: TRADUÇÃO E

INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS/PORTUGUÊS DA FACULDADE DE LETRAS/UFG. PUBLICAÇÃO NO PORTAL DE PERIÓDICOS UFG. AS IDEIAS EXPRESSADAS NESTE ARTIGO SÃO DE RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES, NÃO REPRESENTANDO, NECESSARIAMENTE, A OPINIÃO DOS EDITORES OU DA UNIVERSIDADE.