

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
RODRIGO PEREIRA LEAL DE SOUZA

ANÁLISE DA PROFICIÊNCIA DE LEITURA DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR
A PARTIR DE TEXTOS EM LIBRAS

Rio de Janeiro
2021

Rodrigo Pereira Leal de Souza

ANÁLISE DA PROFICIÊNCIA DE LEITURA
DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR A
PARTIR DE TEXTOS EM LIBRAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Linguística,
Faculdade de Letras, Universidade Federal do
Rio de Janeiro como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Professor Dr. Roberto de Freitas Junior

Rio de Janeiro

2021

CIP - Catalogação na Publicação

S729a Souza, Rodrigo Pereira Leal de
Análise da proficiência de leitura de alunos do ensino superior a partir de textos em Libras / Rodrigo Pereira Leal de Souza. -- Rio de Janeiro, 2021.
136 f.

Orientador: Roberto de Freitas Junior.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Linguística, 2021.

1. Proficiência de leitura. 2. Textos em Libras.
3. Cognição multilíngue. I. Freitas Junior, Roberto de, orient. II. Título.

Rodrigo Pereira Leal de Souza

ANÁLISE DA PROFICIÊNCIA DE LEITURA
DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR A
PARTIR DE TEXTOS EM LIBRAS

Dissertação de Mestrado submetida ao
Programa de Pós-graduação em Linguística da
Universidade Federal do Rio de Janeiro como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Linguística.

Aprovada em 28 de maio de 2021

Prof. Dr. Roberto de Freitas Junior (UFRJ)

Profa. Dra. Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa (UFRJ)

Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos (UFRJ)

Profa. Dra. Lia Abrantes Antunes Soares (UFRJ)

Prof. Dr. Dennis da Silva Castanheira (UERJ)

AGRADECIMENTOS

A construção de um trabalho do tamanho de uma dissertação começa muito antes do ingresso em um programa de pós-graduação. É a consequência de um caminho construído passo a passo ao longo de toda uma jornada que é traçada quase às cegas. Olhando para trás e contemplando toda essa jornada, de uma forma um tanto transcendental, percebo que o Rodrigo que deu o primeiro passo não havia sequer cogitado em chegar aqui. Pessoas que vinham do lugar de que vim, em geral, não chegavam a esses espaços e, portanto, acreditava que não era um espaço feito para que *eu* ocupasse.

A jornada foi tomando rumos diferentes daqueles que Rodrigo do ponto de partida esperava. As coisas foram muito mais difíceis do que se podia esperar, afinal, eu estava passando a ocupar lugares que não foram originalmente criados para que os Rodrigos pudessem ocupar. Entretanto, eu consegui! Só que é impossível não me reconhecer, por outro lado, como privilegiado por conseguir realizar e finalizar esta pesquisa. Privilegiado principalmente por, dentre muitas outras conquistas ao longo da vida, ter recebido o apoio de diversas pessoas antes e durante a execução desta pesquisa. Sem dúvida, não fosse por seu apoio, este trabalho provavelmente jamais teria sido escrito:

- Meus profundos agradecimentos a meus pais, Miriam e José Ribamar, que mesmo com poucas condições materiais, batalharam muito mais do que podiam durante toda minha vida para que eu pudesse receber as melhores oportunidades de educação que eles podiam oferecer. Graças aos seus esforços sem medida, hoje posso concluir meu mestrado.
- Minha profunda gratidão ao professor Roberto de Freitas Junior, que mergulhou de cabeça na missão suicida de orientar um trabalho tão complexo com apenas um ano para realização (sem contar a cereja do bolo que foi a reviravolta trazida pela pandemia de Covid-19). Obrigado por acreditar no trabalho e em mim, naqueles momentos em que eu mesmo não acreditava. Sua orientação trouxe segurança em todos os momentos e, sem todo o apoio e presença mesmo na distância (com nossas videochamadas, ligações e longos áudios no *WhatsApp*) esta pesquisa certamente não teria saído do plano das ideias.

- À querida professora Teresa Dias Carneiro, uma grande inspiração desde meus tempos de graduação que motivou não apenas meu trabalho com a tradução para a Libras, mas também meu ingresso em um programa de pós-graduação.
- À professora Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa (cujo nome completo ainda preciso buscar no *Google*) que esteve presente em meu percurso acadêmico desde que ingressou no Departamento de Letras-Libras e me ensinou grande parte do que hoje sei sobre Linguística em nossos diversos projetos de extensão, Iniciação Científica, apresentações de JICs e de quem hoje tenho o prazer de ser colega e a honra de ter em minha banca;
- À Dafny, uma grande amiga e parceira desde o início da minha carreira, uma das tradutoras/intérpretes de Libras mais competentes com quem pude trabalhar e com quem orgulhosamente divido a coordenação da Videoteca Acadêmica em Libras, berço deste estudo.
- Aos meus colegas de departamento que, direta ou indiretamente, contribuíram e me apoiaram.
- A todos os participantes da pesquisa que disponibilizaram seu tempo e seus conhecimentos em um momento tão complicado para que eu pudesse realizar minha pesquisa.
- Aos meus grandes amigos, Helena e Rafael, que se tornaram gradualmente pessoas indispensáveis em minha vida e que apoiaram implacavelmente esta pesquisa e este pesquisador. Aprendi com vocês a ser e amar a melhor versão que eu posso ser. Amo vocês. Bora Ximemar pra sempre.
- A meus filhos, Luísa e Pedro, que não tem a menor ideia de como me propulsionaram a buscar mais e querer mais para mim. Amo tanto vocês que chega a doer fisicamente, como se não houvesse mais espaço para nada em mim.
- Por fim, mesmo que todas as pessoas que agradei acima ainda tivessem me apoiado, mas você não, esse trabalho nunca, em nenhum dos universos de *Dark*, teria visto a luz. Dayane, minha esposa, com quem divido minha

vida e meu mais íntimo eu: não faço ideia se de fato existe um guarda-chuva amarelo para todo mundo, mas você é o meu. A melhor parte da jornada que descrevi lá em cima é que você estava lá bem no início, desde que éramos mais que *friends*, amigos. Te amo mais do que eu consigo expressar aqui. Essa conquista também é sua. *In Omnia Paratus!*

*"A educação é a arma mais
poderosa para mudar o mundo"*
(Nelson Mandela)

*"Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo"*
(Paulo Freire)

RESUMO

SOUZA, Rodrigo Pereira Leal de. **ANÁLISE DA PROFICIÊNCIA DE LEITURA DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DE TEXTOS EM LIBRAS**. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O presente estudo tem como objetivo verificar se o processo de leitura de textos em Libras, registrados no suporte vídeo, equivale ao processo de leitura de textos escritos no que diz respeito à articulação de competências e conhecimentos prévios por parte do leitor, impactando, assim, sua proficiência de leitura. Busca também investigar, de que forma a leitura pode ser influenciada (i) pelo grau de escolaridade dos participantes, (ii) pela presença de elementos multimodais no texto e (iii) pela experiência leitora anterior em português brasileiro. O aporte teórico para esta pesquisa foi, principalmente, baseado em trabalhos na área da linguística do texto, em especial os de Marcuschi (2010;2018), Koch (2018), Koch e Elias (2009), que abordam conceitos centrais como texto, gênero, suporte e domínio discursivo. Além disso, nos apoiamos na literatura sobre leitura (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012), novos (multi)letramento(s) e multimodalidade (NEW LONDON GROUP, 1996; KRESS, 2010; ROJO;MOURA, 2019). Procuramos revisitar e ampliar conceitos já estabelecidos na literatura linguística e, em especial, na linguística do texto que em sua constituição não pareciam considerar a modalidade gesto-visual, tais como os conceitos de fala, escrita, texto falado, texto escrito, modalidade e oralidade e letramento como práticas sociais. A partir da fundamentação teórica, nossas hipóteses eram que: (a) a leitura de certos textos em Libras deveria ser equivalente à leitura de textos escritos e, portanto, exigir do leitor uma série de conhecimentos prévios de ordem linguística e social; (b) leitores com maior grau de escolaridade apresentariam maior sucesso na leitura de textos mais complexos. Para isso selecionamos participantes surdos, falantes de Língua Brasileira de Sinais, divididos em dois grupos: o primeiro composto por graduandos de primeiro período em um curso de graduação em Letras-Libras/UFRJ, o segundo, por doutorandas de um programa de pós-graduação em Linguística da UFRJ. Realizamos uma série de encontros individuais em que os participantes, a cada reunião, deveriam fazer a leitura de um texto em Libras - ao total utilizamos quatro gêneros, a saber: fábula, entrevista, videoaula e resenha crítica - e responder perguntas sobre o texto. Os encontros foram realizados remotamente e gravados. A etapa seguinte consistiu em uma análise qualitativa das respostas produzidas durante os 24 encontros que totalizaram cerca de 700 minutos de gravação. Pudemos constatar a confirmação das hipóteses de que a leitura de textos em Libras exige do leitor uma série de competências previamente construídas que devem ser articuladas no momento da leitura e que o nível de escolaridade influencia diretamente a proficiência de leitura. Verificamos também que os recursos multimodais não são suficientes para garantir a compreensão do texto e que a experiência leitora mesmo em outra língua, no caso o português brasileiro, pode servir como base geral para os conhecimentos necessários para a leitura em Libras.

ABSTRACT

SOUZA, Rodrigo Pereira Leal de. **ANÁLISE DA PROFICIÊNCIA DE LEITURA DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DE TEXTOS EM LIBRAS.** Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The present study aims at verifying if the reading comprehension of texts in Brazilian Sign Language, recorded on the video support in its spoken modality, is equivalent to the reading comprehension of written texts with regard to the articulation of the reader's previous skills and knowledge. This study aims to verify if the reading process of texts in Brazilian Sign Language, recorded on video support, is equivalent to the reading process of written texts with regard to the articulation of reader's previous skills and prior knowledge, thus impacting their reading proficiency. Also it investigates how reading can be influenced by the level of education of the participants, by the presence of multimodal elements and by the previous reading experience in Brazilian Portuguese. The theoretical framework on which the research relies on was mainly based on papers in the field of Text Linguistics, like Marcuschi (2010; 2018), Koch (2018) and Koch and Elias (2009), which address central concepts such as the one of text, genre, support and discursive domain. In addition, we rely on the literature on reading (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012), multiliteracy and multimodality (NEW LONDON GROUP, 1996; KRESS, 2010; ROJO; MOURA, 2019). We revisited and reframed traditional concepts in Linguistics, especially, in Text Linguistics, that did not seem to consider the visual-manual modality, like the concepts of speech, writing, spoken text, written text, modality and literacy and the one of orality as social practices. Our hypotheses were that: (a) the reading of certain texts in Brazilian Sign Language should be equivalent to the reading of written texts and, therefore, require from the reader a series of previous linguistic and social knowledge; (b) readers with a higher level of education would be more successful in reading more complex texts. Thus we selected deaf participants, speakers of Brazilian Sign Language, from two groups of people: the first composed of first-time undergraduate students in a Brazilian Sign Language undergraduate course (UFRJ) and the second of doctoral students from a Linguistics graduate program (UFRJ). We held a series of four individual meetings in which participants would have to read texts in Brazilian Sign Language in four genres, a fable, an interview, a video lesson and a critical review, and answer questions about them. The meetings were held remotely and were recorded. The next step consisted of a qualitative analysis of the answers given in the 24 meetings recorded in about 700' videos. We were able to verify the hypothesis that Brazilian Sign Language requires a series of previous skills from the reader that must be articulated at the moment of reading. We also saw that schooling directly influences reading proficiency, that multimodal resources are not enough to guarantee textual comprehension and that the reading experience, even in another language - in this case Brazilian Portuguese - can serve as a general basis for reading in another language - in this case Brazilian Sign Language.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	17
2.1 O CONTÍNUO FALA-ESCRITA.....	17
2.2 O GÊNERO, DOMÍNIO DISCURSIVO E SUPORTE.....	21
2.3 NOVOS (MULTI)LETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE.....	24
2.4 PROFICIÊNCIA DE LEITURA.....	26
3 AMPLIANDO CONCEITOS E NOÇÕES	28
3.1 A GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES BASEADA NO USO (GCBU) E O CONCEITO DE COGNIÇÃO MULTILÍNGUE.....	30
3.2 AMPLIANDO O CONCEITO DE “FALA”.....	32
3.3 AMPLIANDO O CONCEITO DE “MODALIDADE”.....	35
3.4 AMPLIANDO O CONCEITO DE “ORALIDADE” COMO PRÁTICA SOCIAL.....	37
3.5 AMPLIANDO O CONCEITO DE “LETRAMENTO” COMO PRÁTICA SOCIAL.....	39
3.6 AS NOÇÕES DE CONHECIMENTO SISTÊMICO, DE MUNDO E TEXTUAL.....	41
3.7 AMPLIANDO A DISCUSSÃO SOBRE “TEXTOS FALADOS” E “TEXTOS ESCRITOS”.....	43
4 DEFINIÇÃO DE HIPÓTESE E OBJETIVOS	47
4.1 HIPÓTESES.....	47
4.2 OBJETIVO GERAL.....	47
4.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	47
5 METODOLOGIA	49
5.1 DESIGN ORIGINAL DO EXPERIMENTO.....	49
5.2 DESIGN ADAPTADO DO EXPERIMENTO.....	50
5.3 DESCRIÇÃO DOS TEXTOS.....	52
5.3.1 O gênero fábula.....	53
5.3.2 O gênero entrevista.....	55
5.3.3 O gênero videoaula.....	58
5.3.4 O gênero resenha crítica.....	63
5.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	66
6 ANÁLISES E RESULTADOS	70
6.1 TEXTO 1 - FÁBULA.....	70
6.2 TEXTO 2 - ENTREVISTA.....	72

6.3 TEXTO 3 - VIDEOAULA.....	78
6.4 TEXTO 4 - RESENHA.....	84
6.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	91
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A - Roteiro de apresentação do experimento e declaração de consentimento livre e esclarecido.....	101
APÊNDICE B - Tradução das respostas sobre o texto 1: “A onça e o gato”	102
APÊNDICE C - Tradução das respostas sobre o texto 2: “LIVE INFLUÊNCIA DIGITAL E REPRESENTATIVIDADE SURDA. Gabriel Lélis, Kitana Dreams e Léo Castilho”	107
APÊNDICE D - Tradução das respostas sobre o texto 3: “Níveis da Língua”.....	115
APÊNDICE E - Tradução das respostas sobre o texto 4: “Deaf scholars on reading”.....	120
APÊNDICE F - Perfil dos participantes.....	126
PARTICIPANTE G1.....	126
PARTICIPANTE G2.....	127
PARTICIPANTE G3.....	129
PARTICIPANTE D1.....	132
PARTICIPANTE D2.....	134
PARTICIPANTE D3.....	136

1 INTRODUÇÃO

As línguas de sinais ganharam status linguístico há cerca de sessenta anos, a partir das pesquisas de William Stokoe (1960), que colocava pela primeira vez a língua de sinais americana como objeto de um estudo linguístico. No Brasil, as pesquisas são ainda mais recentes, com registros que datam da década de 1980 (BRITO, 1984)

Com o passar dos anos, a quantidade de pesquisas sobre as línguas de modalidade gesto-visual foi se ampliando (GOLDIN-MEADOW; BRENTARI, 2017) e, assim, as descobertas foram moldando novos olhares sobre as línguas de sinais, assim como sobre a própria linguística, em suas teorias e objetivos mais fundamentais, por exemplo, ao repensar o que seriam os universais linguísticos (VELUPILLAI, 2012).

Mais recentemente, o avanço tecnológico tem permitido o registro destas línguas em vídeos, tendo em vista que cada vez mais pessoas têm acesso a meios de produção de vídeos, como filmadoras caseiras, celulares ou *webcams*; e também a meios de divulgação a partir de plataformas, tais como o *YouTube*, *Dailymotion*, *Vimeo*, além das redes sociais. 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 de iniciativas de produção de vídeos em Libras, em sua maioria, em processos de tradução.

Destes trabalhos, destacamos o último, que descreve o processo de produção de vídeos em um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) do qual sou coordenador: a Videoteca Acadêmica em Libras¹, que tem como objetivo valorizar a Libras, uma língua minoritária, como língua de produção de conhecimento científico, além de incentivar o letramento em textos produzidos nesta língua.

Entretanto, mesmo sendo possível observar diversas iniciativas de produção de vídeos em Libras, nos mais diversos gêneros, percebe-se ainda uma lacuna nas

¹ <http://www.vialibras.letas.ufrj.br/index.php>

pesquisas sobre textos em línguas de sinais e sobre como esses textos são lidos nesta modalidade, uma vez que essas línguas, em geral, não fazem uso de escrita, tal como línguas de modalidade oral-auditiva.

O objetivo desta pesquisa emerge nessa conjuntura e se constitui em verificar de que forma é realizada a leitura de determinados textos em Libras por surdos em dois níveis de formação acadêmica: graduação e pós-graduação *stricto sensu*. A proposta deste trabalho é entender se a leitura de um texto em Libras, registrado em vídeo, é feita da mesma forma que a leitura de um texto escrito, tendo em conta a associação de conhecimentos específicos necessários para a negociação de sentidos na realização de tal tarefa.

Há de se considerar que, de modo geral, a Libras é a língua adotada pela comunidade surda brasileira como língua de interação e comunicação ² mesmo que, em muitos casos, não seja a L1 do indivíduo surdo, como afirma Soares (2020)³. Por isso, *a priori*, não seria leviano supor que a leitura feita nessa língua seria mais fácil do que em português, em geral, a segunda língua do surdo. De todo modo, vale ressaltar que a leitura é “uma atividade bastante complexa, que requer muito além do que é escrito/dito” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p.47).

Para o percurso desta pesquisa, inicialmente levantamos alguns referenciais teóricos básicos que nortearam todo o trabalho. No segundo capítulo, apresentaremos conceitos caros para a linguística do texto (LT) como os conceitos de texto, gênero, domínio discursivo e suporte, a partir do esteio de Marcuschi (2010; 2018), Koch (2018) e Koch e Elias (2009). Em seguida, mostraremos questões relacionadas aos novos (multi)letramentos, com aporte de New London Group (1996), Rojo e Moura (2019) e Lankshear e Knobel (2007), então, descreveremos o conceito de multimodalidade, apoiados em Kress (2010). Logo depois, abordaremos o conceito de leitura e os conhecimentos subjacentes necessários para a atividade, baseados em Santos, Riche e Teixeira (2012), Nascimento e Castanheira (2020), além de outros dos autores citados acima. Por fim, proporemos a ampliação de conceitos já estabelecidos na linguística mas que,

² Dizemos “de modo geral” por compreendermos que diversos surdos, por escolha própria ou de sua família, não são falantes de Libras, considerando a língua portuguesa como sua L1.

³ Conforme aponta a autora, muitas vezes, crianças surdas de primeira geração, ou seja, filhas de pais ouvintes, não têm acesso à Libras no ambiente familiar, tendo seu primeiro contato apenas a partir do ingresso na escola, tardiamente. Dessa forma, apesar de ser a língua adotada para interação na comunidade surda, o contato do indivíduo com ela apresenta características típicas de aprendizagem de uma L2. Para aprofundamento nesta discussão, sugerimos a leitura do texto de Soares (2020).

atualmente, não abarcam, ou pouco abarcam, línguas de modalidade gesto-visual, como a Libras. Dentre esses conceitos, abordaremos os de fala, modalidade, oralidade e letramento (como práticas sociais) e a dicotomia de textos “falados/escritos”. O terceiro capítulo explicitará as hipóteses levantadas para a pesquisa e o design do experimento, bem como os objetivos gerais e específicos norteadores deste estudo. Em seguida, o capítulo quatro detalhará os resultados dos experimentos realizados, assim como demonstrará as análises dos resultados obtidos.

Almejamos com este trabalho contribuir com material para os pressupostos da linguística geral e, mais especificamente, da LT, propondo adaptações, a fim de que línguas de modalidade gesto-visual não sejam excluídas de discussões linguísticas. Espera-se, ainda, colaborar com o entendimento sobre o processamento/interpretação de textos produzidos na Libras e sobre de que forma esses textos podem ser úteis nos processos de ensino de leitura e letramento de pessoas surdas tanto na Libras quanto no português brasileiro, como segunda língua.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 O CONTÍNUO FALA-ESCRITA

Inicialmente, é necessário que o conceito de texto seja revisitado, para o desenvolvimento desta dissertação. 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 (2018, p.30) irá afirmar que

[u]m 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.

A autora circunscreve o conceito à 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). Ao contrário, suas ideias de texto estão relacionadas a uma interação linguística 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).

De fato, Marcuschi (2010, p.37) irá defender a ideia de que fala e escrita, apesar de serem tidas como supostamente opostas, “se dão em um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” e apresenta um gráfico que esquematiza sua hipótese de contínuo:

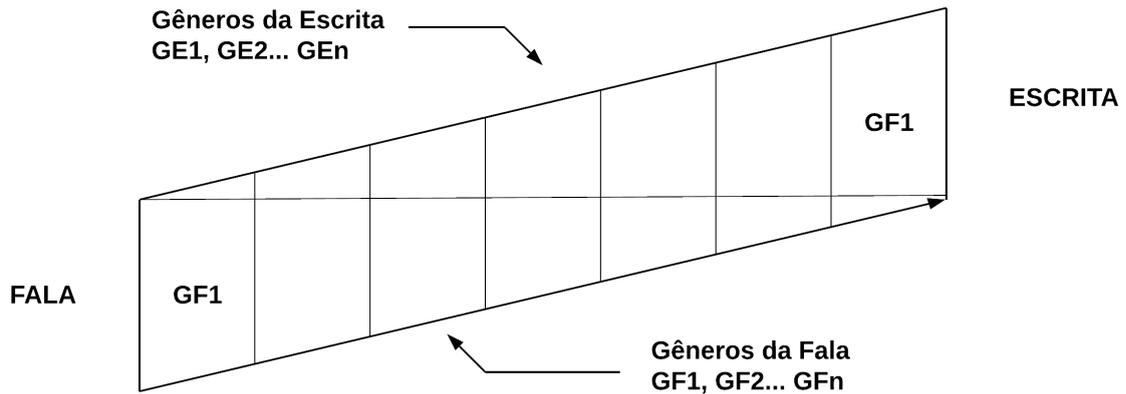


Figura 1: Reprodução do gráfico “Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais”
 Fonte: Marcuschi (2010, p.38)

Os extremos do gráfico seriam gêneros prototípicos de ambas as modalidades: de um lado, a conversação espontânea (GF1) e, do outro, gêneros do domínio acadêmico (GE1). Entretanto, o autor explica que, dentro do contínuo, há uma diversidade de gêneros escritos que irão se posicionar mais próximos à extremidade da fala e vice-versa, fazendo com que determinados gêneros, que se encaixam mais distantes dos polos, sejam considerados mistos ou intermediários (KOCH, 2018).

Desta forma, Marcuschi (2010), propõe uma visão não dicotômica sob a perspectiva sociointeracional acerca da relação entre fala e escrita e detalha sua ideia, apresentada na Figura 1, em um gráfico mais complexo, apresentado a seguir:

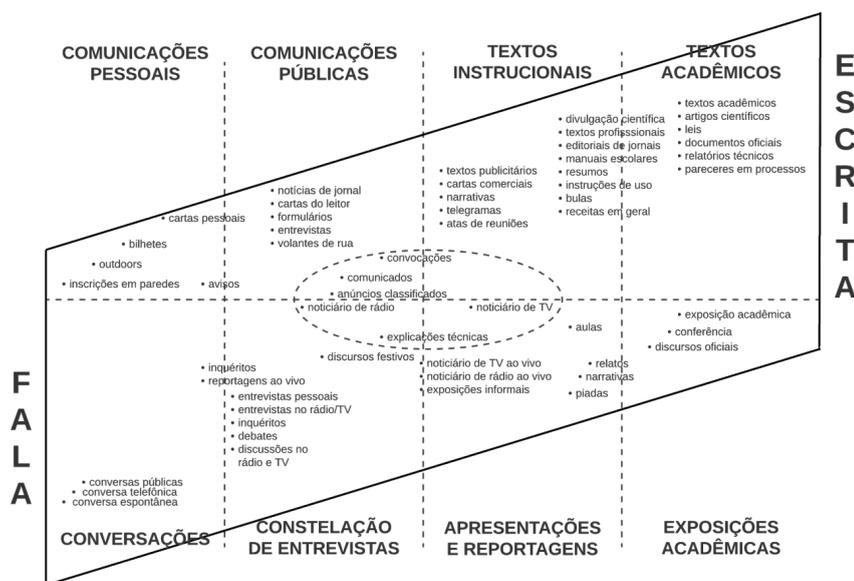


Figura 2: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita
 Fonte: Marcuschi (2010, p.41)

Em suma, a figura acima propõe demonstrar de que forma os diferentes gêneros textuais ficam dispostos ao longo de um contínuo, em que são eles mais prototípicos de uma modalidade (próximos às extremidades do gráfico), ou mais híbridos ou mistos. Desta forma é possível perceber que a conferência, por exemplo, é um gênero textual falado, entretanto possui características muito próximas de textos escritos e que a categorização dos gêneros textuais não pode ser resolvida apenas por intermédio da dicotomia fala e escrita. Tal visão dialoga com as visões de Koch (2018) e Cavalcante (2012) de que a produção textual não está restrita a uma única modalidade específica (fala/escrita).

Koch (2018, p.81) 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, o que também coaduna com a ideia de Marcuschi (2010, p.35) de que fala e escrita “[s]ão modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas”. Dessa forma, os autores advogam a favor da ideia de que os textos falados, assim como os escritos, não são caóticos, não planejados, tampouco são desorganizados. 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 a seguir:

Textos Falados	Textos Escritos
Localmente planejada	Planejados 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, dinâmica	É <i>resultado</i> de um processo, logo, estática.

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

Fonte: o autor

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 planejamento textual. O planejamento do texto é *on-line*, ou seja, o texto se apresenta à medida que está sendo planejado e isso fará 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 suas estratégias de produção textual.

Cabe ressaltar que a ideia de planejamento apresentada aqui não se vincula à noção de que textos falados estariam associados ao conceito de discurso não-planejado (KEENAN, 1977), ou seja, discursos que não são premeditadamente pensados. Consideramos aqui a ideia de que discursos não-planejados não são, de fato, discursos e que todo texto exige planejamento mínimo. A questão que de fato parece ser relevante seria o tempo existente para planejamento anterior à produção do texto ao interlocutor/leitor e seu caráter de simultaneidade maior, menor ou mesmo nula ao seu momento da apresentação. Dessa forma, podemos então sintetizar essa ideia no seguinte esquema:

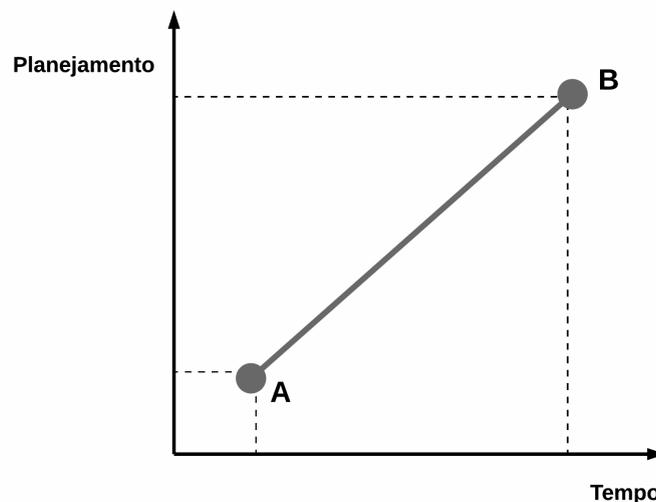


Figura 3: Escala de planejamento textual: relação entre tempo e planejamento

Fonte: o autor

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, dado que isso significaria a possibilidade 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 apresentação⁴.

No entanto, é preciso considerar que os gêneros textuais nem sempre se encontram em um extremo ou outro. Pelo contrário, conforme já mencionado, há diversos gêneros textuais que não estão nos polos prototípicos em razão de suas condições de produção. Para pensarmos de que maneira os diferentes gêneros se estruturam e como são classificados, se faz necessário antes que delimitemos o conceito de gênero textual e outros conceitos adjacentes, como os de domínio discursivo e suporte, além de entendermos de que forma eles se associam ao contínuo fala-escrita proposto por Marcuschi.

2.2 GÊNERO, DOMÍNIO DISCURSIVO E SUPORTE

Marcuschi (2018), sob a perspectiva Bakhtiniana, explica que toda manifestação discursiva irá acontecer por via textual que, por sua vez, será realizada necessariamente em algum gênero. De acordo com o autor, gênero textual é “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (p. 154) e seus padrões sociocomunicativos são pré-definidos e específicos. Tais padrões são, ainda segundo o autor, social, histórica e culturalmente situados e condicionam a produção textual de tal forma que as escolhas do processo não são livres, tampouco arbitrárias. Ao contrário, a produção textual é delimitada seja pela perspectiva das escolhas lexicais, pela adesão ao registro a ser empregado ou mesmo pelos assuntos a serem abordados. O autor sintetiza:

⁴ A apresentação, aqui, representa o momento em que o receptor acessa o texto, considerando que para o evento comunicativo acontecer de forma completa é necessária a negociação de sentidos entre o produtor, o produto e o receptor. Essa negociação apenas ocorre a partir do momento em que o receptor tem acesso ao produto textual.

Resumidamente, poderia dizer que os gêneros são entidades: a) dinâmicas; b) históricas; c) sociais; d) situadas; e) comunicativas; f) orientadas para fins específicos; g) ligadas a determinadas comunidades discursivas; h) ligadas a domínios discursivos; i) recorrentes; j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros. (MARCUSCHI, 2018, p.159)

Certos gêneros apresentam características semelhantes apesar de serem distintos. Essas semelhanças contribuem para o agrupamento destes em instâncias discursivas superiores, o que o autor irá definir como *domínios discursivos*. Tais domínios irão compor práticas sociais discursivas diversas em que é possível verificar a materialização de uma série de gêneros mais ou menos afins. Por exemplo, podemos considerar o domínio discursivo jornalístico que abará diversos gêneros, tais como o editorial, a notícia, a errata, a carta ao leitor, o expediente, entre outros. Do mesmo modo, podemos tomar como exemplo o domínio discursivo instrucional que inclui gêneros como o artigo científico, a aula, o debate, a conferência, o resumo, o seminário, entre outros (MARCUSCHI, 2018).

Nota-se, portanto, que os domínios discursivos abrangem os gêneros textuais que são, em última análise, modos de uso da língua (na modalidade escrita ou na falada) social, histórica e culturalmente pré-determinados.

Uma das características que atua como delimitadora dos gêneros é o conceito de *suporte*. Suporte é definido por Marcuschi (2018, p.174) como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” e que tem a função de não apenas fixar como também de permitir o acesso ao texto.

Segundo o autor, ainda, há duas categorias de suporte: os convencionais, que são aqueles que foram criados com o objetivo específico de portarem ou fixarem textos, e os incidentais, aqueles que não foram criados especialmente para essa finalidade, mas que ocasionalmente operam para tal fim. No primeiro grupo, podemos apresentar como exemplos os livros, os quadros de avisos, a televisão, o *outdoor* etc. No segundo grupo, o de suportes incidentais, podemos citar os para-choques de caminhão, as roupas, o corpo humano, muros, entre outros. Nenhum desses exemplos possui a função primária de fixar textos, entretanto para-choques de caminhão são conhecidos por eventualmente apresentarem provérbios. Roupas, que possuem a função de cobrir o corpo, podem apresentar

estampas com textos. Uma pessoa pode escolher tatuar uma frase em seu corpo ou pichar muros.

O suporte, portanto, é delimitador ao disponibilizar uma série de outros recursos de maneira particular e diferenciada. O *outdoor*, por exemplo, permite a inserção de textos, assim como de outras linguagens, como imagens, entretanto, não permite imagens em movimento ou registros na modalidade falada da língua. O mesmo se aplica para o noticiário de rádio, que permite a utilização da modalidade falada, utilização de outras linguagens auditivas – como a música – porém, não permite a imagem (estática ou em movimento). Nesse sentido, o suporte inevitavelmente acaba restringindo o gênero, todavia, sem limitar a construção de sentidos. As restrições impostas acabam por estabelecer, no leitor, expectativas sobre os textos fixados em determinados suportes que são relacionados não apenas às linguagens que podem ser utilizadas, mas também aos gêneros que podem ser portados ali.

A partir dos anos 1980, a tecnologia tem se desenvolvido rapidamente e permitido novos meios e suportes textuais. Desde então, textos escritos passaram rapidamente a, cada vez mais, dividir espaço com outras linguagens semióticas. Carneiro, Vital e Souza (2020) salientam que os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) permitiram o registro das línguas de sinais de forma mais ampla. Isso ocorre porque o registro em vídeo tem se tornado cada vez mais acessível às pessoas de forma geral, que podem filmar a partir de dispositivos móveis, como o telefone celular, câmeras filmadoras caseiras, *webcams*, *notebooks*, entre outros. Além disso, o desenvolvimento das TIC facilitou também a forma de publicação desses materiais, uma vez que qualquer pessoa com acesso à internet pode publicar seus vídeos em plataformas de hospedagem como o *YouTube*, por exemplo.

Tal avanço possibilitou não apenas o registro da língua em uso, como também diversas pesquisas linguísticas sobre a língua e também a produção textual nas línguas de modalidade gesto-visual. Por outro lado, toda essa evolução implicou em novas discussões acerca das formas de letramento, considerando as diferentes linguagens e modos de produção/recepção de textos a partir das TIC. A seção seguinte será dedicada à presença dessas diferentes linguagens nos mais diversos gêneros textuais e de que forma isso impacta o processo de leitura.

2.3 NOVOS (MULTI)LETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE

Rojo e Moura (2019) explicam que, a partir do século XX, o papel foi deixando de ser o suporte principal dos textos. A partir de novos meios de circulação os textos ganharam novas possibilidades de suporte, incluindo a televisão, o cinema, as fitas K7, os CDs, os DVDs e, posteriormente, aquelas viabilizadas pelas TIC mais recentes, associadas a computadores. Além disso, os autores apontam que essas novas possibilidades proporcionaram aos textos também a articulação da linguagem escrita com a modalidade falada, “imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados” (ROJO; MOURA, 2019). Por essa razão, a ideia de letramento (ou letramentos, como já se discutia à época) começou a ser rediscutida, considerando agora outras linguagens.

Então, em 1994 um grupo de educadores se reuniu em *New London*, nos Estados Unidos - e por essa razão sua publicação de 1996 é assinada por *The New London Group* - para debater sobre as novas formas de produção textual e as linguagens conjugadas a partir das novas mídias digitais, considerando as diferentes culturas e formas de usos da língua inglesa e como isso impactava o sucesso da educação e, conseqüentemente, a participação funcional dos estudantes na sociedade. A discussão dos autores passava, então, a abarcar a multiplicidade textual que envolve também a multiculturalidade, diversidade linguística e multissemiótica que o conceito de letramento não contemplava em si.

Segundo os autores “a língua e as formas de significação são recursos representacionais dinâmicos que são refeitos constantemente por seus usuários a fim de atingir os diversos propósitos culturais” (NEW LONDON GROUP, 1996, p.64) e tal efeito, ainda segundo os autores, foi potencializado pela globalização. Por tanto, os autores decidiram adotar a nomenclatura “multiletramentos”⁵ como uma forma de concentrar no termo as diversas formas de produção de sentidos.

Lankshear e Knobel (2007) reforçam a perspectiva do *New London Group* de que a tecnologia e a globalização trouxeram diversas novas maneiras de produção e leitura de um texto. Entretanto, o enfoque dos autores se concentra nas novas formas de produção textual propiciadas pelas TIC, que alteram não apenas o

⁵ “*Multiliteracies*” no original

produto final, que é o texto, mas também a forma de produzi-lo e as possibilidades de diferentes linguagens presentes em uma mesma produção textual.

Os autores defendem que considerar os letramentos como práticas sociais implica identificá-los em atividades sociais reconhecidas, ou seja, no cotidiano dos indivíduos usuários de determinada língua. Portanto, ainda segundo Lankshear e Knobel (2007), os letramentos não se resumem apenas a saber ler e escrever, mas englobam a aplicação de conhecimentos específicos com propósitos bem estabelecidos em determinados contextos de uso.

Atualmente, o meio digital, principalmente a internet, está presente na sociedade, em maior ou menor grau. Isso faz com que a produção de textos envolva diversos conhecimentos que antes eram menos ou nada necessários. O uso de hiperlinks, imagens estáticas, imagens animadas - como gifs -, sons, músicas e vídeos é possível apenas se aquele que produz o texto, tal como seu leitor, for capaz de coadunar seus conhecimentos linguísticos, tecnológicos, de mundo e de produção textual. Em razão dessas mudanças que foram trazidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, Lankshear e Knobel (2007) adotam o uso do termo “novos letramentos” em vez de “multiletramentos”, entretanto, os conceitos não parecem excludentes e, provavelmente por isso, Rojo e Moura (2009) utilizam o termo “novos (multi)letramentos” ao se referirem a este tópico.

Todavia, apesar de ter sido intensificada pelas TIC digitais nos últimos anos, a multimodalidade em textos não é um fenômeno tão recente. Kress (2010) argumenta que a multimodalidade é o estado normal da comunicação humana. O autor define a multimodalidade como representações de diversos *modos*, cada um escolhido a partir de aspectos teóricos para seus potenciais comunicativos. *Modo* é conceitualizado pelo autor como um recurso semiótico que é formado social e culturalmente com o objetivo de produzir significado. Como exemplos de modos, podemos citar: imagem estática ou em movimento, escrita, fala, gesto não linguístico, tipografia, cor, entre outros (KRESS, 2010, p.1)

De acordo com o autor, cada *modo* apresentará diferentes recursos para a produção de significados. Portanto, a língua escrita irá apresentar recursos como tipografia, tamanho, negrito, itálico, cores. Já a língua falada oral terá recursos como entonação, ritmo, duração e silêncio. Cada um desses recursos será escolhido e utilizado a partir da forma como podem contribuir para a construção do significado global em uma dada situação comunicativa.

Livros didáticos, por exemplo, são suportes que apresentam diversos textos multimodais, mesmo não sendo dependentes de TIC em sua produção (textual) ou recepção. O mesmo acontece com jornais impressos (que conjugam textos escritos com fotografias, gráficos, ícones etc.), jornais televisivos (que combinam imagens em movimento, escrita, gráficos animados, fotografias etc.), artigos científicos (que associam escrita a gráficos, quadros, fotografias, entre outros). São muitos os exemplos de textos com algum nível de multimodalidade que circulam socialmente e é interessante notar que esses textos não se restringem à língua falada ou à língua escrita, entretanto, é possível pensar que alguns gêneros são mais propensos a contarem com recursos multimodais e, outros, menos.

2.4 PROFICIÊNCIA DE LEITURA

Apresentados os conceitos referentes à LT, pressupostos teóricos do presente trabalho, passamos à discussão sobre leitura, a habilidade linguística foco da nossa pesquisa. Para Santos, Riche e Teixeira, “ler significa compreender qualquer texto verbal (oral ou escrito) ou não verbal, associando seu conteúdo a seus conhecimentos prévios” (2012, p.39). Para as autoras, a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística e implica mobilização de conhecimentos anteriores que irão contribuir para a construção de sentidos em associação ao conteúdo do texto.

Nascimento e Castanheira (2020) mencionam tais conhecimentos prévios, que são categorizados como: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento de organização textual, fazendo referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais⁶. Todos eles colaboram para a negociação de sentidos no processo de leitura.

O conhecimento sistêmico está ligado diretamente 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, que, de acordo com Cavalcante (2012), podem ser adquiridos formal ou informalmente. Já o conhecimento da organização textual, ou simplesmente conhecimento textual, está relacionado a como percebemos a organização dos diferentes gêneros, as formas como são estruturados e os objetivos desses textos. Portanto, está diretamente relacionado às

⁶ Abordaremos o tema de forma mais aprofundada na seção seguinte.

convenções adotadas socialmente sobre a organização da informação para a negociação de sentido, seja em textos falados e/ou escritos.

Todos esses conhecimentos são necessários para uma boa experiência leitora e, quanto maior o arcabouço de conhecimentos armazenados, maior o nível de leitura do indivíduo. A escola tem papel fundamental no desenvolvimento destas competências para que os alunos consigam atingir níveis satisfatórios de leitura em textos de diferentes níveis de complexidade.

Santos, Riche e Teixeira (2012) explicam que a leitura implica associação de tais conhecimentos prévios, que atuam diretamente na negociação de sentidos, o que faz com que não seja apenas um acesso superficial ao texto, mas aprofundado e com a criação de inferências, hipóteses e interpretações sobre o que foi lido. Todavia, esse processo é relativo, dado que o conjunto de conhecimentos de cada indivíduo é único. Sobre isso, as autoras explicam que “[n]ão somos proficientes na leitura da mesma forma, diante de todos os textos com os quais temos contato, pois a compreensão decorre, conforme já dissemos, de conhecimentos prévios, e cada texto exige conhecimentos diferentes” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p.46).

Àqueles que apenas atingem a superfície textual, sem conseguir se aprofundar na leitura são denominados “ledores” pelas autoras, com base em Silva (1988). 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 em um quadro, apresentado a seguir:

“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”.

Quadro 2: Diferença entre ‘ledor’ e leitor
Fonte: Santos, Riche e Teixeira (2012, p.40)

A divisão proposta faz relação direta com a ideia de letramento. De um lado, o “ledor”, isto é 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 (oral ou escrita), ao contrário, envolve uma complexa articulação de conhecimentos para que o autor, o texto e o leitor consigam negociar sentidos. Podemos afirmar, também, que o processo é de retroalimentação, já que a experiência de leitura amplia o conjunto de conhecimentos daquele indivíduo, fazendo com que quanto mais o indivíduo tenha experiências de leitura, maior seja sua capacidade de compreensão daquilo que foi lido. Entretanto, faz-se necessário salientar que, no caso de crianças que desenvolvem tardiamente sua L1 - como, por exemplo, crianças surdas de primeira geração que não tem acesso à uma língua em seu convívio familiar - a construção desta rede de conhecimentos será afetada, o que afetará, também, sua proficiência de leitura e compreensão leitora (cf. SOARES, 2018).

3 AMPLIANDO CONCEITOS E NOÇÕES

O objetivo deste capítulo é discutir alguns dos conceitos descritos anteriormente, desta vez, considerando as línguas de sinais e de que modos elas se inserem em tais perspectivas. A proposta desta seção não é, de forma alguma, descartar o que já foi pensado e estabelecido na literatura linguística, mas, na verdade, ampliar esses conceitos, uma vez que as pesquisas mais sistemáticas sobre a American Sign Language iniciaram-se a partir da publicação de Stokoe (1960) e, as sobre a Libras, somente cerca de duas décadas depois. Algumas teorias aqui mencionadas, como Marcuschi (2010; 2018) e Koch (2018)⁷, datam da mesma época e, por isso, não poderiam considerar as línguas de sinais em seu escopo e, por essa razão, são estruturadas com enfoque nas línguas orais.

⁷ Vale salientar que os anos indicados nesta pesquisa referem-se ao ano de publicação da edição aqui utilizada, entretanto, a edição inicial destes trabalhos mencionados é anterior: Marcuschi ([2001]2010), Marcuschi ([2008]2018) e Koch ([1997]2018).

Uma vez que as pesquisas sobre línguas de sinais estão cada vez mais estabelecidas, entretanto, atualmente já é possível articular o que já fora proposto anteriormente no âmbito da literatura da LT com a descrição sobre tais línguas e sobre os processos referentes aos seus usos, produção e processamento. Dessa forma, as línguas de sinais passam a fazer parte da discussão linguística geral, beneficiando as teorias linguísticas clássicas. Com vistas a fazer esta articulação, discutiremos os conceitos de fala, modalidade, oralidade e letramento (como práticas sociais), assim como a dicotomia textos falados *versus* textos escritos, considerando uma cognição integrada e multilíngue, a partir de um viés sociocognitivista.

Após a breve apresentação do que aqui passamos a chamar de cognição multilíngue, propomos uma visão abrangente acerca do papel da experiência para a discussão sobre a produção, a compreensão e o processamento linguístico. Com vistas a pensarmos sobre como ocorrem os fenômenos de uso linguístico, na perspectiva de uma cognição multilíngue, apresentamos uma proposta conceitual mais abrangente que considera as línguas de sinais. Tal proposta será materializada em um esquema, visto abaixo, que sintetiza as ideias aqui apresentadas. Vale dizer que tal esquema norteará toda a discussão, buscando apresentar nossa visão de uma formação gramatical resultante de múltiplas forças advindas de experiências linguísticas diversas. A partir de tal representação, explicitamos o que acreditamos ser uma visão cognitivamente mais realista acerca dos processos envolvidos na produção, compreensão e processamento linguístico, em particular, no que tange ao conhecimento gramatical de falantes multilíngues, inclusive em contextos que apresentam mais de uma modalidade linguística.

O esquema, apresentado a seguir, sintetiza uma visão holística e complexa sobre os aspectos atuantes na produção, compreensão e processamento linguístico:

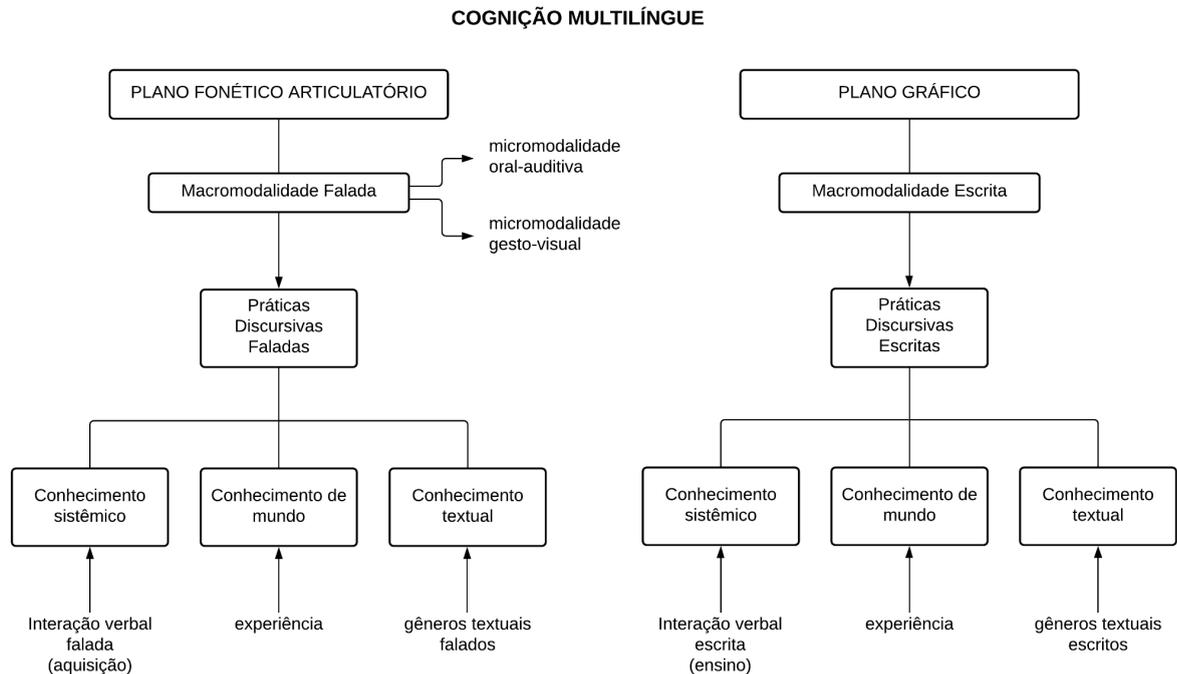


Figura 4: A materialização linguística a partir de uma cognição multilíngue e sua organização
Fonte: o autor

Trata-se, como visto, de uma representação que visa retratar o conhecimento linguístico multilíngue, que incorpora informações advindas de experiências linguísticas diversas refletindo o conhecimento gramatical acessado no uso de uma primeira ou segunda língua, embora subentenda a representação gramatical como um todo: um grande inventário complexo e rico de dados linguísticos convencionalizados, de naturezas e fontes diversas, e suas regras de combinações/unificações. Ao longo das próximas seções, buscaremos detalhar cada parte deste esquema, iniciando pelo conceito de cognição multilíngue.

3.1 A GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES BASEADA NO USO (GCBU) E O CONCEITO DE COGNIÇÃO MULTILÍNGUE

Para a Linguística Funcional-Cognitiva (LFC), segundo Pinheiro (2020), o conhecimento linguístico consiste em um inventário de unidades simbólicas: palavras, expressões fixas e padrões gramaticais relacionados à estrutura da língua em si, ou seja, as construções gramaticais. A LFC considera que a experiência linguística é fundamental para a emergência desse conhecimento, uma vez que

pressupõe que não há uma gramática inata ao ser humano. Além disso, ainda segundo o autor, a experiência, ou seja, a vivência com os dados linguísticos disponíveis em contextos comunicativos reais do ambiente, molda o conhecimento linguístico do falante durante toda a vida do indivíduo, o que reforça seu caráter essencial para a composição do conhecimento linguístico, por sua vez, um objeto em constante (re)formação.

Ainda sob a perspectiva da LFC, apresentamos o conceito de cognição multilíngue, baseando-nos em Höder, Prentice e Tingsell (2021), que considera que, em falantes bi/multilíngues, as línguas interagem cognitivamente e compõem um mesmo conhecimento linguístico, uma única representação cognitiva gramatical. Uma vez que os padrões gramaticais são abstratos e podem ser compartilhados por mais de uma língua, eles seriam armazenados em um mesmo inventário linguístico: a cognição multilíngue⁸, junto dos padrões específicos não compartilhados entre as línguas em questão. Esse conceito subentende a visão de gramática defendida pelo modelo da Gramática das Construções Baseada no Uso (GCBU) (GOLDBERG, 2006; HILPERT, 2014; PEREK, 2015; BYBEE, 2006, 2010), um modelo teórico sobre a arquitetura e a emergência da gramática, associado à Linguística Funcional-Cognitiva, uma vertente do sociocognitivismo.

Para a GCBU, um modelo de base conexionista, a gramática internalizada consiste em uma arquitetura em rede de pareamentos forma-sentido, chamados *construções*, organizados entre si por links que refletem as múltiplas motivações sobre como tais itens se inter-relacionam. A GCBU defende que a emergência da gramática seja um processo resultante da experiência direta com o uso da língua e da atuação dos Processos Cognitivos de Domínio Geral, como a analogia, a categorização e a memória (BYBEE, 2010). Nesse sentido, a gramática é intrinsecamente emergente, estando constantemente sujeita a modificações internas, o que de fato acontece ao longo do processo continuado de aquisição da linguagem.

Sendo um modelo baseado no uso, a GCBU, em suma, entende a gramática como fundamentada a partir e em eventos reais de experiências com o uso da língua, que podem ser de diferentes naturezas: orais, sinalizadas, em L1, em L2 etc. A partir da atuação dos Processos Cognitivos de Domínio Geral, o usuário da língua

⁸ A terminologia aqui adotada é uma tradução livre do termo “*multilingual constructicon*”, utilizada em Höder, Prentice e Tingsell (2021).

forma, gradualmente, representações mais gerais, abstrações, desde fonemas, morfemas e padrões sintáticos, a partir da experiência com instâncias semelhantes, formando uma gramática de pareamentos de origem diversificada, aqui intitulada cognição multilíngue. As representações linguísticas estão intimamente ligadas aos eventos de uso de três maneiras: (a) os eventos de uso são as experiências a partir das quais o próprio sistema é inicialmente abstraído, (b) a relação entre as representações gramaticais e os eventos de uso é direta, se pensarmos do ponto de vista do realismo psicológico e (c) os eventos de uso são cruciais para a estruturação e operação contínuas do sistema linguístico.

Dessa forma, em suma, a representação cognitiva da gramática, no contexto em que pessoas experienciam diferentes situações de uso linguístico – na língua materna, em uma L2 ou L3, na modalidade oral-auditiva, escrita ou gesto-visual –, será resultante da interação de inúmeros pareamentos de forma-função que são ativados e utilizados no uso linguístico a partir das múltiplas possibilidades de pressões comunicativas sociopragmaticamente localizadas. O termo *cognição multilíngue* visa abarcar unicamente a interação de inúmeras construções advindas de diferentes experiências com o uso da língua e que interagem em uma única rede construcional: a gramática.

Nas próximas seções, revisitaremos alguns conceitos de Marcuschi (2008; 2010), buscando articulá-los com a realidade das línguas de sinais e com o conceito de cognição multilíngue.

3.2 AMPLIANDO O CONCEITO DE “FALA”

A preocupação dos Estudos Linguísticos em distinguir as formas de materialização da língua não é recente. Ao contrário, pode ser remontada a Saussure, o Pai da Linguística Moderna, que, em seu Curso de Linguística Geral (2012)⁹, já propõe a dicotomização *langue X parole*. O autor categoriza a língua como um fenômeno psíquico, um sistema convencional, arbitrário e social, que o indivíduo registra passivamente e que pode ser estudado. Já a fala é categorizada como um fenômeno físico individual, a execução real da língua.

O objetivo aqui não é discutir pormenorizadamente os conceitos propostos por Saussure ou sua visão teórica sobre tais pontos, mas ressaltar que, em alguma

⁹ O ano original de publicação deste livro é 1916.

medida, o autor revela com clareza que a materialização do conhecimento linguístico (a *parole*) e o conhecimento linguístico em si (a *langue*) são fenômenos tratados como diferentes desde os estudos iniciais da Linguística Moderna. Essa distinção persiste até os dias atuais, entretanto, investigadas sob outras perspectivas. O que queremos salientar aqui, por ora, tange ao conceito do que o autor trata por fala.

A outra forma possível de materialização da língua é a escrita, ou seja, a versão gráfica da linguagem verbal falada. Assim, fala e escrita são compreendidas como modalidades, dado que ambas compartilham a característica de representar materialmente, de modos distintos, o conhecimento linguístico internalizado.

A partir dos estudos de Stokoe (1960) sobre a estrutura linguística subjacente à ASL (sigla, em inglês, para Língua de Sinais Americana¹⁰), as investigações sobre línguas de sinais ganharam força nos Estudos Linguísticos e, desde então, várias pesquisas vêm sendo realizadas. Tais estudos vêm, paulatinamente, apresentando questionamentos à forma de se pensar a linguagem humana como um todo, e sugerindo reformulações à teoria linguística geral.

Em diversos textos, na área da Linguística, não é difícil encontrar o uso dos termos “língua oral” e “língua falada” como sinônimos intercambiáveis. Por essa razão, se faz necessário entender o que, de fato, caracterizaria uma “língua oral”.

No campo de pesquisa sobre línguas de sinais e surdez, é muito comum o uso de termos como “oralismo”, “leitura oro-facial” ou “oralização”, que fazem referência à produção linguística sonora, manifestada especificamente pelo órgão humano boca, diferenciando-a da produção linguística sinalizada. Em última análise, não é equivocado pensar que uma língua oral é uma língua falada, entretanto, não há razões para acreditar que *toda* língua falada seja oral, bem como não há razões para acreditar que as línguas de sinais também não possam se encaixar nessa categoria, ou seja, que a produção em língua de sinais não represente aquilo que define o caráter de uma língua falada, no sentido saussuriano inicial.

Para auxiliar na elucidação deste questionamento, faz-se necessário refletir sobre o que seria a fala. Alinhados às teorias sociocognitivistas, pensamos a fala como a materialização física de um sistema linguístico específico que pode se realizar tanto na modalidade oral-auditiva, quanto na modalidade gesto-visual e que emerge a partir do uso e da experiência linguística, assim como da ação dos processos cognitivos de domínio geral. Nesse sentido, o que chamamos de

¹⁰ *American Sign Language*.

materialização física de um sistema linguístico específico aproxima-se firmemente do conceito saussuriano de *parole*, a despeito da modalidade referente a tal materialização, e se opõe dicotomicamente ao conceito de *langue* que, *grosso modo*, aponta para a competência linguística, isto é, o conhecimento linguístico cognitivamente armazenado.

Sem nos atermos aqui a questões políticas e linguísticas ou ao *status* de poder existente entre as línguas orais (majoritárias) e as línguas de sinais (minoritárias), é possível perceber que muitos fenômenos que a literatura linguística atribui às “línguas orais” são, na realidade, fenômenos das *línguas faladas*, uma vez que são identificáveis também nas línguas de sinais, que acabam imperceptivelmente excluídas de diversas discussões prolíficas sobre teoria linguística, em razão da terminologia adotada. Da mesma forma, conceitos e definições linguísticas aplicáveis às línguas de sinais acabam por serem negligenciados no curso da investigação da linguagem em âmbito maior, ao menos no que diz respeito à busca daquilo que de fato define a natureza de toda e qualquer língua natural. Tudo isso parece apontar para uma ideia equivocada de que a modalidade falada gesto-visual interfere de modo particular em todos os fenômenos linguísticos¹¹, que promove a distinção de fenômenos de línguas orais e fenômenos de línguas de sinais como também faz com que muitas vezes essas sejam estudadas à parte na teoria linguística.

Considerando outra visão sobre a definição de fala, Marcuschi (2010, p.25) a define como “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (...) sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”. Apesar de circunscrever a fala à modalidade oral, o pensamento de que a fala é uma produção linguística que depende apenas do “aparato disponível pelo próprio ser humano” corrobora a ideia de que, de fato, a fala não se restringe a apenas uma modalidade linguística, ou seja, ocorre tanto em línguas orais, quanto em línguas de sinais.

¹¹ Não estamos desconsiderando os efeitos que, inevitavelmente, ocorrerão em razão da modalidade da língua no âmbito fonológico, prosódico ou outros. A questão que propomos aqui é a de que esses efeitos específicos de modalidade sejam exceção e não regra.

3.3 AMPLIANDO O CONCEITO DE “MODALIDADE”

Outra discussão que queremos levantar é em relação ao conceito de “modalidade”. Em textos de Linguística voltados para as línguas de sinais, é bastante comum o emprego de termos como “modalidade gesto-visual” (ou ainda “viso-espacial”) para se referir às línguas de sinais e “modalidade oral-auditiva” para se referir às línguas orais. Essa terminologia, especificamente, é pouco utilizada em textos mais gerais da Linguística, entretanto, há o constante emprego do termo “modalidade” para diferenciar a “modalidade oral” da “modalidade escrita” da língua. Dessa forma, parece haver, então, três modalidades de produção linguística. Marcuschi defende, inclusive que seriam três modalidades de materialização de um *mesmo* sistema linguístico:

Não há dúvida de que a linguagem dos sinais constitui um tipo de fala, embora não se verifique ali o componente sonoro como decisivo. Contudo, temos uma língua articulada e completamente eficiente no processo comunicativo. *Som, grafia e gesto*, quando tomados como a matéria básica dos elementos da representação, *constituem apenas três modos diversos de representar a língua e não três línguas como tal.* (MARCUSCHI, 2010, p. 25 - grifo nosso)

Apesar do brilhante trabalho de Marcuschi, revisitado diversas vezes nesta dissertação, é preciso fazer algumas ressalvas sobre a citação acima no que diz respeito às línguas de sinais, a única sobre a modalidade gesto-visual no trabalho mencionado.

Primeiramente, a citação se inicia com referência à “linguagem dos sinais”, termo utilizado durante muito tempo para se referir às línguas de sinais. Em inglês, por exemplo, o termo *language* é utilizado para o que, em português, chamamos de “língua” ou “linguagem”, por isso o termo *sign language* não é problemático. Entretanto, no português brasileiro os termos se distinguem e cada um é utilizado em um determinado contexto, carregando em si um determinado juízo de valor.

O termo “linguagem” costuma designar formas de comunicação diversas. O termo “língua”, por outro lado, é utilizado para designar uma forma de linguagem específica, de alta complexidade que comumente é particularizada como a *linguagem humana*. Ao usar o termo “linguagem de/dos sinais”, a implicatura pode ser a de que não tratamos de um sistema linguístico em si (ou seja, uma língua),

mas de uma forma de comunicação, talvez mais próxima de técnicas simbólicas artísticas ou de comunicação geral do que da linguagem humana *per se*. Politicamente, a escolha do termo traz grande impacto na vida das comunidades surdas principalmente tendo em vista que as línguas de sinais em si já são consideradas línguas minoritárias.

Outro ponto significativo a se destacar na citação está diretamente ligado ao anterior. É o entendimento de que o gesto (pensado aqui como o veículo de materialização linguística das línguas de sinais) seria uma terceira modalidade de manifestação de uma mesma língua. Ou seja, um mesmo sistema linguístico poderia se manifestar tanto pelo som, quanto pelo gesto ou pela escrita. Isso significaria que as línguas de sinais seriam “versões gestuais” das línguas orais, o que é um grande equívoco já esclarecido na comunidade científica por autores como Stokoe (1960; 1978), Battison (1978), Lidell (1984), Brito (1995), Brentari (1995), Neidle *et al.* (2000), entre muitos outros. As línguas de sinais são línguas independentes de quaisquer outras e ocorrem em uma modalidade diferente da modalidade oral-auditiva e, em geral, simultaneamente a outra língua oral de um mesmo país, por exemplo.

Por isso, novamente, propomos revisitar outro conceito, desta vez o de modalidade. A literatura da LT é fortemente apoiada na definição de modalidade voltada para a dupla possibilidade de materialização do conhecimento gramatical: a fala e a escrita. Se aplicarmos o mesmo raciocínio de que o conceito de ‘fala’, ou de língua falada, é, na verdade, mais abrangente, abarcando a produção/processamento *on-line* nas línguas de sinais, é possível pensar que a língua pode se manifestar em dois planos: um plano fonético-articulatório e um plano gráfico. Cada um destes planos são o espaço de materialização de duas macromodalidades: a macromodalidade falada (que acontece no plano fonético-articulatório) e a macromodalidade escrita (que acontece no plano gráfico). A macromodalidade falada, por sua vez, apresentaria duas micromodalidades de fala: a micromodalidade oral-auditiva e a micromodalidade gesto-visual.

Nesse sentido, há dois planos possíveis de materialização linguística, embora não de uma mesma língua. Ou seja, considerando o aspecto cognitivo da língua, podemos afirmar que ela é, na realidade, um sistema *amodal*, pois a modalidade se apresenta a partir da manifestação física desse sistema. Em termos de materialização física, a língua pode se manifestar na micromodalidade oral-auditiva

(como acontece com o português, o espanhol, o russo, o mandarim etc.), ou na micromodalidade gesto-visual (como a Libras, a LSKB, a LSF, a Auslan¹², a ASL etc.). Igualmente, se convencionalizada socialmente desta forma, a língua pode se manifestar também de forma gráfica, ou seja, na macromodalidade escrita. O esquema abaixo, recorte do esquema apresentado na Figura 4, sistematiza o ponto:



Figura 5: Os planos de materialização linguística e suas macro e micromodalidades
Fonte: o autor

Retornando aos termos *langue* e *parole* de Saussure, podemos dizer, portanto, que a *parole* (a fala) é correlata ao que aqui chamamos de macromodalidade falada e que ela pode ser expressa pelas micromodalidades oral-auditiva ou gesto-visual. Já a *langue* teria caráter *amodal*, na medida em que independe, ao menos no que diz respeito ao seu caráter cognitivo-representacional, da materialização linguística em si. Por outro lado, é pela macromodalidade falada e/ou escrita que recuperamos o conhecimento linguístico, via interpretação/compreensão e produção linguística.

3.4 AMPLIANDO O CONCEITO DE “ORALIDADE” COMO PRÁTICA SOCIAL

Tal como posto anteriormente, este trabalho se apoia na visão sociocognitivista da linguagem. Nessa perspectiva, a língua é um fenômeno cognitivo, todavia, por também ser um fenômeno social, o uso da língua retroalimenta continuamente a própria organização cognitiva do sistema. Nesse aspecto, dois conceitos bastante utilizados para se referir ao uso social da língua são os de *oralidade* e o de *letramento*. O primeiro, o qual discutiremos nesta seção,

¹² Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), Língua de Sinais Francesa (LSF) e Língua de Sinais Australiana (Auslan).

é alusivo às práticas sociais associadas à língua falada e o segundo, ao qual dedicaremos a próxima seção, às práticas escritas.

O termo oralidade é definido por Marcuschi (2010, p.25) como uma prática social “interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. De imediato, é possível perceber que há, no texto do autor, um impasse ao indicar que essas práticas sociais se apresentam na realidade sonora, pois esse pensamento afasta as línguas de sinais da discussão¹³. Não parece coerente imaginar que a diferença de natureza das micromodalidades seja razão suficiente para considerar que as línguas de sinais não apresentam ou apresentam outros tipos de práticas sociais interativas com objetivos comunicativos específicos, pois, para isso, o som deveria ser constituinte básico e fundador dessas práticas e na realidade, no caso das línguas orais, ele é apenas o veículo da materialização.

É possível também, por meio da própria definição de Marcuschi, perceber que, na realidade, a visão do autor sobre “oralidade” é centrada na fala, ou seja, no plano da interação *on-line*, que vai existir na materialização tanto das línguas de sinais, quanto das línguas orais. Desse modo, propomos pensar as mesmas práticas descritas por Marcuschi como Práticas Sociais Discursivas Faladas, evitando que a terminologia ‘orais’ induza ao equívoco de que práticas discursivas executadas via línguas de sinais não existam ou de que sejam estabelecidas de forma diferente, baseando-se apenas na diferença micromodal.

Desde muito pequenos, todos os seres humanos expostos a uma língua serão expostos também, simultaneamente, a diferentes formas faladas de uso dessa língua¹⁴. Esse contato se inicia muito antes da escolarização e progride indefinidamente. Essas formas diferentes do uso da língua estão ligadas a diferentes gêneros textuais falados, que apresentam características próprias, historicamente determinadas e socialmente preestabelecidas, ou seja, sem o controle ou determinação do falante.

¹³ Novamente, cabe salientar que as pesquisas sobre as línguas de sinais eram relativamente recentes à época da publicação do trabalho de Marcuschi, cerca de meio século após o início das pesquisas mais sistemáticas sobre a *American Sign Language* e apenas cerca de duas décadas após o início das pesquisas envolvendo a Língua Brasileira de Sinais.

¹⁴ Assim como também são expostos a gêneros textuais escritos, quando assistem televisão, em embalagens de produtos, entre outros exemplos. A esse assunto, dedicaremos a próxima seção.

Dessa forma, por exemplo, uma criança consegue identificar a diferença entre o gênero “telefonema” e o gênero “conversa”. Essa identificação se dará não apenas por contexto extralinguístico, mas também pela organização intrínseca do uso da língua em cada caso. Há questões de nível lexical (como o fato de que conversações não são iniciadas prototipicamente com termos como “alô?” ou “pronto?”), bem como questões morfossintáticas, pragmáticas, prosódicas, entoacionais, de duração da interação, do tratamento de tópicos e temas, de troca de turnos etc.

Portanto, é possível perceber que há diversos gêneros que ocorrem no plano da fala. Além dos já citados, podemos também mencionar “entrevista de emprego”, “notícia televisiva”, “peça de teatro”, “culto religioso”, “consulta médica”, “reunião”, entre muitos outros. Cada um desses gêneros engloba uma série de características específicas de modos de uso da língua e compõe as práticas discursivas faladas, seja qual for a micromodalidade linguística.

Reiteramos que nossa discussão focaliza a ampliação do conceito de práticas de oralidade, na medida em que no próprio uso de uma língua de modalidade viso-gestual serão identificadas práticas sociais faladas diversas e representativas dessas comunidades de fala. Nesse sentido, o termo Práticas Sociais Discursivas Faladas parece ser mais adequado para uma descrição abrangente sobre o que são essas práticas em função da inclusão das línguas de sinais e do entendimento da formação da cognição multilíngue, se pensarmos que um indivíduo bilíngue bimodal transitará em práticas discursivas faladas em ao menos duas línguas e modalidades distintas.

3.5 AMPLIANDO O CONCEITO DE “LETRAMENTO” COMO PRÁTICA SOCIAL

Tal como o uso da língua falada é permeado por práticas discursivas socialmente convencionais, o uso da língua escrita também é. Entretanto, para nossa discussão, inicialmente, precisamos considerar o que é a escrita, enquanto instrumento interacional, e de que forma ela se apresenta na sociedade atual. Sabe-se que a escrita é uma tecnologia que surgiu muito depois do desenvolvimento da linguagem humana como tal. Apesar de seu caráter secundário em relação à língua falada, a partir do surgimento da escrita, foi possível registrar, basicamente, a história do desenvolvimento da espécie humana: fatos históricos, descobertas

científicas, conhecimento acadêmico, entre muitas outras possibilidades, o que a torna, ao longo da história, essencial nas relações de poder.

Ao contrário do que o senso comum possa imaginar, a escrita não é exatamente um reflexo da fala. Assim como acontece com a língua falada, a língua escrita também se manifesta de forma própria, específica e em diversas formatações, assumindo diferentes papéis e usos que são socialmente convencionados. Diferentemente do que acontece com a língua falada, entretanto, o processo de contato e apropriação das práticas discursivas escritas é mais artificial, no que diz respeito ao papel consciente da intervenção didática.

No entanto, não obstante seu caráter altamente associado à tradição escolar, não é factível pensar a escrita como parte exclusiva apenas do ambiente escolar/acadêmico. Ao contrário, há diversas formas e formatos de uso da língua escrita com os quais os falantes tomam contato fora da escola. Se pensarmos em uma “lista de compras” ou na descrição de “modo de usar” um determinado produto, por exemplo, pode-se afirmar que o contato com esses textos se dá, em geral, fora de ambientes formais de ensino, o que faz com que o desenvolvimento do letramento aconteça de modo interacional, via uso da língua escrita, a despeito de acontecer ou não no ambiente escolar.

Marcuschi (2010) considera o letramento um conjunto de práticas e usos da leitura e da escrita em suas mais variadas formas. Na realidade, o autor menciona *letramentos*, no plural, uma vez que a escrita não se restringe a um único uso. Dessa forma, tal como na língua falada, os usos sociais da língua escrita variam em níveis de registro (formal/informal), temática, tamanho do texto, entre outros. Assim, é possível diferenciar textos como bilhetes, artigos científicos, bulas de remédio, obituários, cartas, editais, entre outros. Analogamente às Práticas Sociais Discursivas Faladas, associadas à macromodalidade falada, podemos pensar, então, o conjunto de práticas e usos da escrita, faceta do letramento considerada pelo autor acima, como Práticas Sociais Discursivas Escritas, associadas à macromodalidade escrita.

Um ponto importante que aqui se destaca, portanto, consiste na possibilidade de que falantes de uma língua de sinais possam transitar linguisticamente nos diferentes usos da língua em textos e gêneros escritos diversos. Em geral, surdos usuários de línguas de sinais encontram na macromodalidade da língua oral de seu país a forma mais comum de registro escrito, no caso, como uma L2. A possibilidade

de proporcionar a esses alunos o êxito na leitura e na produção desses diferentes tipos de textos escritos, entre outros aspectos, é o que fará a diferença na garantia do direito ao acesso à língua portuguesa, no caso do Brasil..

3.6 AS NOÇÕES DE CONHECIMENTO SISTÊMICO, DE MUNDO E TEXTUAL

As práticas discursivas, sejam faladas ou escritas, são constituídas por uma série de conhecimentos que, por sua vez, se categorizam em diferentes tipos: o conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e o conhecimento textual. Cada categoria será apresentada de forma adaptada a cada macromodalidade sem desconsiderar nenhuma das micromodalidades linguísticas, entretanto, vale apresentar um quadro de Nascimento e Castanheira (2020) que procura sintetizar os conceitos acima.

Conhecimento sistêmico	Conhecimento de mundo	Conhecimento de organização textual
Envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Possibilita que as pessoas façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua.	Conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo. Em LE, o problema do conhecimento de mundo referente ao assunto de que se fale ou sobre o qual se leia ou escreva pode também ser complicado caso seja culturalmente distante do aluno.	Engloba rotinas interacionais usadas para organizar a informação em textos orais e escritos. Pode ser chamado também de intertextual e é de natureza convencional. Deve-se notar que usuários de línguas diferentes podem organizar textos escritos e orais de forma distinta. Por exemplo, um texto escrito em inglês não permite tantas digressões do tópico principal quanto um texto em português.

Quadro 3: Síntese dos conceitos de conhecimento sistêmico, de mundo e textual.
Fonte: Nascimento e Castanheira (2020, p. 91)

Podemos considerar que, de modo geral e em condições ideais, as primeiras formas de comunicação humana se dão através da macromodalidade falada. A interação verbal, seja em uma língua oral ou em uma língua de sinais, é o ponto de partida para a aquisição de linguagem que é um processo natural - ou seja, dispensa o ensino formal - e estrutura o conhecimento sistêmico, materializado pela língua falada, seja ela da micromodalidade gesto-visual ou oral-auditiva. Aspectos coesivos e relações morfossintáticas, que estão no cerne da composição da textualidade,

representam bem tal tipo de conhecimento, que diz respeito à gramaticalidade e à aceitabilidade dos usos linguísticos em geral.

Ao longo de seu desenvolvimento, o ser humano, muito antes de entrar em um ambiente formal de ensino, entra em contato com o mundo social externo maior e tem uma série de conhecimentos construídos, seja a partir de interação verbal ou por outras formas interacionais que exercerão influência também nas suas interações verbais. A essa experiência acumulada chamamos de conhecimento de mundo. O conhecimento de mundo é constantemente acessado na produção, compreensão e processamento linguístico on-line, definindo-se como faceta importante para o sucesso social do indivíduo com o uso da língua.

Por fim, é importante mencionar que, também de modo natural, o ser humano entra em contato com diversas formas de se comunicar e perceber a comunicação. Ao longo do tempo, a criança percebe e internaliza que os discursos ganham forma em “embalagens específicas” - os gêneros textuais - e consegue perceber que uma bronca dos pais se constrói diferentemente de uma consulta médica, de uma história de contos de fada ou de um jornal televisivo. Isso é o que denominamos conhecimento textual. Diferentes gêneros textuais são organizados em expectativa convencionalizada para formatações típicas da língua falada, independente da micromodalidade.

Quanto à macromodalidade escrita, precisamos considerar que estamos nos referindo a um código que, embora faça referência, em certa medida, à realidade falada, é criado artificialmente e requer aprendizagem formal, ou seja, o sujeito precisa dominar o código, via algum tipo de instrução explícita e formal, para que possa utilizá-lo. Esse processo de apropriação é conhecido, em sua fase inicial, como alfabetização: um processo formal de apropriação do sistema escrito em sua produção e decodificação. As diferentes formas de escrita apresentam desdobramentos coesivos, morfossintáticos e textuais também um tanto específicos e quase sempre distantes dos textos falados, embora não necessariamente, como veremos mais à frente. Esse é o tipo de conhecimento ao qual nos referimos como reflexo do conhecimento sistêmico.

De forma equivalente às línguas faladas, a experiência daquele que lê/escreve é fundamental para o domínio das práticas discursivas escritas. A escrita também é parte intrínseca e essencial na sociedade brasileira atual e toda e qualquer pessoa, surda ou ouvinte, está em constante contato com ela durante toda

a sua vida - mesmo que não domine tal sistema. A escrita ocupa diversos espaços, públicos e privados, e permeia a vida das pessoas seja no momento de fazer compras no supermercado, de pagar contas ou de pegar um ônibus. Essas noções trazidas pela experiência constituem o conhecimento de mundo no âmbito da modalidade escrita.

Assim como nas línguas faladas, a língua escrita também apresenta um leque de formas de produção, com características próprias que se adequam a determinados contextos de uso e que permitem que sejam diferenciadas entre si. Novamente, estamos nos referindo aos gêneros textuais, desta vez escritos, tais como: rótulos de produtos, bilhetes, propagandas, postagens nas redes sociais e exemplos mais complexos como notícias de jornais, bula de remédio, manuais técnicos e muitos outros, que fazem parte da rotina das pessoas e que se manifestam de forma específica. O reconhecimento das características dos gêneros textuais comporá o que estamos chamando de conhecimento textual no âmbito da macromodalidade escrita.

Sendo assim, podemos dizer que as Práticas Sociais Discursivas Escritas são também compostas por esses três níveis: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento textual. Entretanto, essa divisão de conhecimentos é puramente didática, pois, na prática, é muito difícil (para não dizer impossível) fazer essa distinção, já que na construção das Práticas Sociais Discursivas todos ocorrem simultaneamente e estão intrinsecamente conectados.

3.7 AMPLIANDO A DISCUSSÃO SOBRE “TEXTOS FALADOS” E “TEXTOS ESCRITOS”

Ao considerarmos as produções textuais em línguas de sinais, se aplicarmos a noção de distinção entre textos falados e textos escritos, estaremos considerando que, em geral¹⁵, os textos produzidos nas línguas de sinais são textos falados, o que não parece ser incorreto. No entanto, a questão subjacente que surge é em relação às características destes textos e se o fato de considerá-los como “textos falados” implica também dizer que todos eles possuem as mesmas características e que

¹⁵ Para esta finalidade, não estamos considerando a proposta de modelos de escritas de sinais tendo em vista que estes sistemas não são estabelecidos socialmente ou mesmo dentro da própria comunidade surda.

todos, independentemente do gênero, estariam apenas em um extremo do contínuo de gêneros textuais de Marcuschi (2010), reproduzidos nas Figuras 1 e 3 deste estudo. Isto é, sejam eles conversações ou artigos científicos, sob esta perspectiva, todos seriam gêneros textuais falados, mais ou menos prototípicos.

Analisando atentamente o contínuo podemos notar que o enfoque se dá na modalidade de materialização linguística - isto é, na macromodalidade - uma vez que o contínuo se divide em dois polos que estão relacionados a um ou a outro plano, seja o fonético-articulatório ou o gráfico. Entretanto, tendo em vista que tal visão não incorpora produções textuais em línguas de sinais, parece não ser razoável considerar que a distribuição em um contínuo tal como proposto pelo autor esteja vinculada a uma macromodalidade, em maior ou menor grau, em razão de sua natureza.

Considerar a perspectiva de Koch (2018) sobre o tempo de planejamento textual sendo maior ou menor parece acomodar não só a ideia proposta no contínuo de Marcuschi, assim como incluir os textos em línguas de sinais à discussão. Sendo assim, para fins didáticos, retomamos o gráfico da FIG.3 que apresenta uma proposta de Escala de Planejamento Textual, pensada para este trabalho:

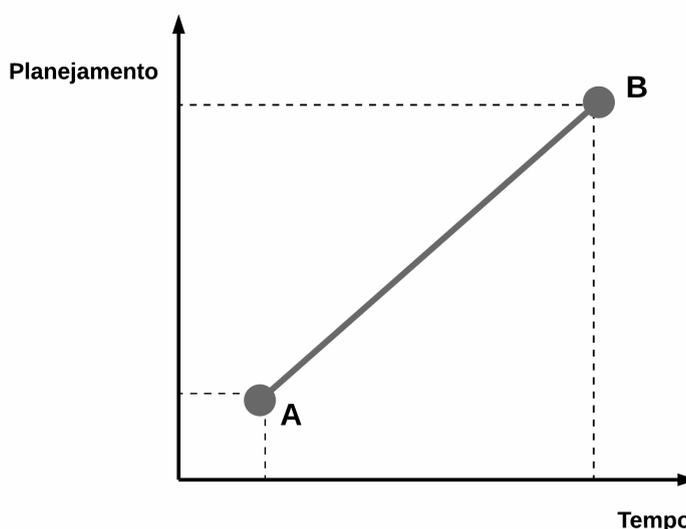


Figura 3: Escala de planejamento textual: relação entre tempo e planejamento
Fonte: o autor

O ponto A representaria o texto cujo planejamento é *on-line*, ou seja, é planejado enquanto está sendo produzido. Um exemplo prototípico seria, assim como no contínuo de gêneros textuais de Marcuschi (2010), uma conversação espontânea. No outro extremo, o ponto B, teríamos a representação prototípica de

um texto cujo planejamento é totalmente anterior à sua apresentação. Um exemplo prototípico, novamente como no contínuo, seriam textos do domínio discursivo acadêmico, tal como o artigo científico.

Entre os pontos prototípicos, há uma infinidade de possibilidades, que se baseiam no tempo de planejamento disponível antes da produção do texto. Cabe ratificar que o ponto A não encontra nenhum dos eixos por considerarmos que a intencionalidade já configura planejamento mínimo. Vale reforçar também que, para este gráfico, o deslocamento é diretamente proporcional.

Se levarmos em consideração, por exemplo, uma conversa escrita via *WhatsApp*¹⁶ que acontece de forma instantânea, na qual os participantes trocam mensagens simultaneamente, podemos perceber que, apesar de a materialização textual ocorrer na macromodalidade escrita, neste exemplo, 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 acima. Se o indivíduo não revisar o que escreveu antes de enviar, a produção textual estará mais próxima ou mesmo poderá ser considerada tal como o ponto A, independente do fato de sua materialização linguística acontecer por intermédio da macromodalidade escrita.

Ao levarmos em conta uma palestra de conferência, que foi escrita anteriormente e apenas lida em sua apresentação, podemos considerar que o planejamento textual é realizado previamente à produção e recepção deste texto. Mesmo que a produção do texto se dê na macromodalidade falada, o planejamento textual foi feito previamente, o que colocaria esse texto muito próximo ao ponto B.

Ao observarmos as produções em línguas de sinais registradas no suporte vídeo, podemos afirmar que estas são necessariamente produzidas na macromodalidade falada, independentemente do gênero ou da relação entre tempo e planejamento textual. Portanto, se considerarmos, por exemplo, artigos publicados em Libras, como na Revista Brasileira de Vídeo-Registro em Libras¹⁷, não parece plausível compreender que, mesmo sendo produzidos na macromodalidade falada, tais textos apresentem características típicas dos textos circunscritos nas imediações do ponto A, tipicamente produzidos na macromodalidade falada, como

¹⁶ O *WhatsApp* é um aplicativo popular para telefones celulares que se constitui como uma alternativa às mensagens SMS de forma muito similar à programas de comunicação instantânea via internet.

¹⁷ <https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>

“falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, inserções, repetições e paráfrases” (KOCH; ELIAS, 2009, p.17-8).

Na realidade, características como as citadas acima são típicas de qualquer produção textual, contudo, elas não se apresentam em textos escritos (ou se apresentam em menor grau) uma vez que o tempo de planejamento de textos escritos, em geral, é maior e isso permite revisões e correções que acabam por mitigar essas características. Considerando, então, os artigos científicos produzidos em línguas de sinais e registrados no suporte vídeo, podemos inferir que as questões relacionadas ao gênero textual não estariam vinculadas à macromodalidade de materialização, mas sim às condições de produção deste texto, mais especificamente ao tempo de planejamento anterior a sua produção em si.

Por essa razão, consideramos para esta pesquisa apenas textos registrados no suporte vídeo, produzidos na macromodalidade falada, na micromodalidade gesto-visual, mais especificamente, na Libras. Esses textos, assim como a hipótese norteadora da pesquisa e a metodologia empregada, serão detalhados nos capítulos seguintes.

4 DEFINIÇÃO DE HIPÓTESE E OBJETIVOS

Neste capítulo, delimitaremos o objeto de estudo explorando, inicialmente, a hipótese e, em seguida, os objetivos que orientaram a pesquisa.

4.1 HIPÓTESES

Partindo do pressuposto de que textos em Libras registrados no suporte vídeo são efetivamente textos, nossa primeira hipótese é a de que a leitura de certos textos dessa natureza deve ser equivalente à leitura de textos escritos e exigir do leitor uma série de competências que não estão relacionadas às macromodalidades de materialização linguística, mas a conhecimentos subjacentes linguísticos e sociais.

A segunda hipótese, diretamente relacionada à anterior, é de que leitores com maior grau de escolaridade serão leitores mais experientes e, portanto, apresentarão maior sucesso na leitura de textos mais complexos.

4.2 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo é verificar se o processo de leitura de textos em Libras registrados no suporte vídeo em sua macromodalidade falada equivale ao processo de leitura de textos escritos no que se refere à articulação de competências e conhecimentos prévios por parte do leitor, impactando, assim, sua proficiência de leitura.

4.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) investigar se a diferença de escolaridade entre os grupos participantes pode estar associada a uma maior ou menor facilidade na leitura em diferentes gêneros;
- b) analisar se os elementos multimodais presentes ou não nos textos podem influenciar a compreensão de aspectos globais e/ou específicos do texto, facilitando ou dificultando a leitura;

- c) verificar se os conhecimentos construídos a partir da experiência leitora de textos em português brasileiro atua como base para a leitura de textos em Libras;
- d) examinar se gêneros textuais associados à maior escolarização e maior grau de formalidade podem ser percebidos de modo diferenciado a depender do grau de escolaridade do indivíduo.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos o delineamento metodológico adotado para desenvolver o presente estudo. Inicialmente, descreveremos o *design* original do experimento. Em seguida, detalharemos as alterações realizadas a partir das necessidades impostas pelo isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19. Por fim, apresentaremos os textos utilizados durante o experimento.

5.1 DESIGN ORIGINAL DO EXPERIMENTO

A proposta inicial do experimento era constituída por uma série de quatro encontros com participantes surdos, que seriam divididos em dois grupos, considerando a diferença de perfil de formação acadêmica. O primeiro grupo seria composto por sete estudantes do curso de graduação em Letras-Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, matriculados no primeiro período. Já o segundo grupo seria composto por sete alunos de pós-graduação *stricto sensu* em programa de pós-graduação em Linguística. Essa divisão foi pensada a partir da segunda hipótese, pois a expectativa era de que o segundo grupo apresentasse maior nível de letramento nos gêneros textuais e nos conteúdos do domínio discursivo acadêmico.

Em cada um dos encontros, os participantes assistiriam a um texto em Libras, registrado na macromodalidade falada em vídeo, de gênero diferente do anterior. No total, seriam quatro gêneros, a saber: conversação, fábula, videoaula e resenha crítica. Tais gêneros foram escolhidos a partir dos extremos prototípicos da Escala de Planejamento Textual: a conversação, como gênero que é prototipicamente planejado *durante* sua produção, e a resenha crítica, como gênero prototipicamente planejado *previamente* à sua produção. Além disso, consideramos também a probabilidade de maior acesso a determinados gêneros como fator impactante na discussão sobre maior ou menor facilidade de compreensão dos textos, sendo a conversação o gênero potencialmente de acesso de todos os participantes, seguido da fábula, da videoaula e, finalmente, da resenha crítica, possivelmente o texto menos acessado pelos participantes em suas experiências leitoras. A partir de então, o participante responderia uma série de perguntas sobre o vídeo exibido, podendo consultar os textos apresentados, se assim desejasse.

Os equipamentos utilizados durante a pesquisa seriam: um notebook, em que os vídeos seriam exibidos enquanto um software específico faria a captura da tela a fim de verificar a interação do participante com os textos, e duas câmeras filmadoras, que seriam utilizadas para registrar as perguntas realizadas pelo pesquisador e as respostas dadas pelos participantes.

Os vídeos que seriam adotados estão disponíveis na internet, com exceção do gênero conversação, que seria produzido exclusivamente para a pesquisa utilizando os equipamentos do estúdio do Setor de Produção de Vídeos em Libras do Departamento de Letras-Libras da UFRJ. A expectativa inicial era de que essa etapa de experimento durasse entre um e dois meses.

Entretanto, em razão da pandemia de Covid-19, que teve início em 2020, e das orientações de isolamento e distanciamento social, a pesquisa precisou ser adaptada para que pudesse ser realizada remotamente.

5.2 DESIGN ADAPTADO DO EXPERIMENTO

Os encontros aconteceram virtualmente, utilizando o *Google Meet*¹⁸, uma plataforma de videoconferência gratuita e um aplicativo potencialmente familiar aos participantes, dado que fora o mesmo adotado para as aulas remotas na UFRJ. Todos os encontros foram gravados, com anuência explícita dos participantes, como forma de registro para embasar posteriormente a etapa de análise. O registro dos encontros ocorreu a partir de uma funcionalidade de gravação da própria plataforma, além de uma ferramenta nativa do *Windows 10*: a captura de tela do *Xbox Bar*, um aplicativo originalmente disponibilizado para gravação de jogos, como uma estratégia de contingência caso algum problema ocorresse com a ferramenta da plataforma *Google*.

O número de participantes foi reduzido inicialmente a quatro em cada grupo (graduandos e doutorandos), ainda procurando garantir participantes de diferentes níveis acadêmicos. Entretanto, o agendamento dos encontros dependia de diversas variáveis que o isolamento impôs a todos, o que acabou por prolongar a etapa de pesquisa de dois para cinco meses. Por essa razão, o número de participantes foi reduzido a três em cada grupo.

¹⁸ <https://meet.google.com/>

Os critérios para seleção dos participantes foram, em primeiro lugar, a surdez e a utilização da Libras como língua de comunicação e, em segundo lugar, 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 UFRJ, doravante indicados como G1, G2 e G3 e o segundo grupo, por três alunas de programas de doutorado em Linguística, doravante indicadas como D1, D2 e D3. Buscamos esses perfis de participantes por supormos que todos teriam alguma experiência leitora além de considerarmos que, apesar de ambos estarem em contato com gêneros do domínio discursivo acadêmico, uma vez sendo estudantes de ensino superior, o grupo de doutorandos provavelmente apresentaria maior grau de letramento nesses gêneros do que os graduandos.

Os textos escolhidos para o experimento, que serão descritos detalhadamente mais adiante, foram mantidos com exceção de um: do gênero conversação, que não pode ser produzido para a pesquisa. Por isso, procuramos um texto que fosse o mais próximo possível do gênero conversação no que se refere à espontaneidade da conversa, entretanto, não encontramos nenhum vídeo dessa natureza, que estivesse disponível na internet e que se adequasse à pesquisa. Tomamos, então, a decisão de utilizar um trecho de uma *live* disponível no YouTube que consistia em uma entrevista entre quatro participantes, tendo em vista que, apesar de haver certa estruturação prévia, há diversas características semelhantes a uma conversação espontânea.

Cada participante atendeu um total de quatro reuniões remotas¹⁹ realizadas em Libras, em que cada um assistia um dos textos e respondia um questionário de perguntas sobre o conteúdo daquele texto, perguntado ao vivo pelo pesquisador. 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.

No que se refere ao agendamento de encontros, o objetivo da marcação em dias diferentes era evitar que o participante se sobrecarregasse com a atividade anterior e isso prejudicasse o experimento. No último encontro, o participante era entrevistado para que fossem levantadas questões acerca de seu perfil linguístico,

¹⁹ Em apenas uma situação foram realizados cinco encontros. Nesse caso a entrevista sobre o perfil do participante foi realizada em momento posterior por razões de agenda do próprio participante.

tanto na primeira quanto na segunda língua, seu perfil leitor, além de questões sobre a participação no experimento.

Portanto, o objetivo do estudo era detectar a proficiência de leitura a partir de textos apresentados em Libras, na macromodalidade falada que, entretanto, apresentariam níveis de planejamento textual muito próximos ou iguais a textos escritos (com exceção da entrevista), verificando as competências articuladas pelos participantes no momento da leitura a partir das respostas fornecidas por eles ao longo do experimento.

5.3 DESCRIÇÃO DOS TEXTOS

Os vídeos, conforme já descrito anteriormente, eram textos em Libras, na macromodalidade falada, que se apresentavam em quatro gêneros diferentes: entrevista, fábula, videoaula e resenha crítica. Cada um já estava disponível no *YouTube*, entretanto, mesmo assim foram repostados no canal particular do pesquisador com uma visibilidade privada (ou seja, apenas o dono do canal tem acesso ao link), que era alterada para a visibilidade denominada pela plataforma de “não listada” (ou seja, apenas pessoas com o link têm acesso ao vídeo). Dessa forma, não seria possível que os participantes repassassem os links entre si de forma a não enviesar a pesquisa.

A distribuição dos textos ao longo do experimento teve como premissa a alternância em relação ao tempo de duração dos vídeos. Por essa razão, os encontros decorreram na seguinte ordem: fábula, entrevista, videoaula e resenha crítica. A cada encontro, o participante deveria responder um total de sete perguntas sobre o texto em questão.

Para acesso ao texto, o participante deveria ter conhecimento mínimo no uso tanto do equipamento que utilizaria durante o experimento, quanto da própria plataforma que inclui recursos como ampliar o tamanho da tela de visualização, retroceder ou avançar no tempo de vídeo, bem como alterar a velocidade do vídeo para maior ou menor. Além disso, dois textos apresentam recursos multimodais como escrita (em língua portuguesa) e imagens (como figuras, gráficos, animações) que potencialmente podem contribuir para a leitura pelos participantes.

5.3.1 O gênero fábula

Segundo Portella (1983) a fábula é um texto narrativo curto em que os personagens, geralmente, são animais e que apresenta um princípio ético, político ou literário que é percebido naturalmente a partir da história. Por ser um gênero menos complexo, a expectativa era de que os participantes não apresentassem grandes dificuldades em sua leitura.

Considerando a Escala de Planejamento Textual, apresentada no capítulo 2, o texto escolhido possui pouca ou nenhuma característica que indique que sua produção não tenha sido planejada com antecedência. De fato, não se pode recuperar como o texto foi produzido, portanto, considerando o produto final, a fábula apresentada parece estar mais próxima do ponto B do gráfico, ou seja, com a estruturação e organização tão próximas ou iguais a de textos escritos.

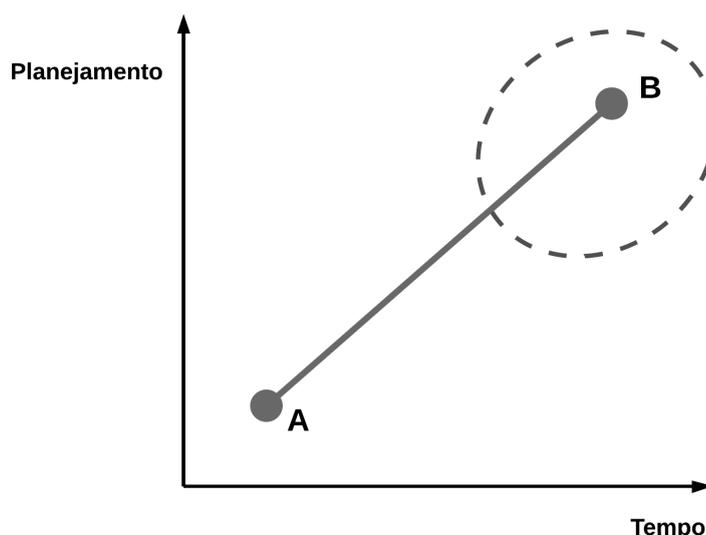


Figura 6: O texto 1 (fábula) na escala de planejamento textual
Fonte: o autor

O primeiro texto apresentado foi uma fábula chamada “A onça e o gato” e foi selecionado por ser um gênero com frequência alta na língua portuguesa, muito utilizado no processo de escolarização, assim como na Libras, portanto, consideramos que seria um gênero de fácil compreensão a todos os participantes, independente do grau de escolaridade.

O vídeo foi produzido para o programa Contação de Histórias exibido pela *webTV TVINES*²⁰ e tem tempo total de 07 minutos e 13 segundos. Não há menção

²⁰ Vídeo disponível em: <http://tvines.org.br/?p=16592> (Acesso em 23 abr 2021). A versão utilizada neste trabalho pode ser encontrada no link: https://youtu.be/JEJ_UsRVK-Q. (Acesso em 23 abr 2021)

no vídeo ao nome do tradutor (ou da equipe de tradução), apenas do apresentador, Aulio Nóbrega. A fábula foi exibida na íntegra para os participantes, com a única exceção de ter a legenda suprimida, a fim de evitar acesso à língua portuguesa para que isso não impactasse de algum modo a leitura e as respostas.

Com relação aos recursos multimodais, o vídeo apresenta apenas fundo (da cor verde e um sol com as cores amarela, laranja e vermelho) e o figurino do apresentador, que funcionam como delimitadores do cenário em que a história se passa, mas que, entretanto, não contribuem significativamente para a compreensão da história. A maior fonte de conteúdo informacional neste texto é a Libras.

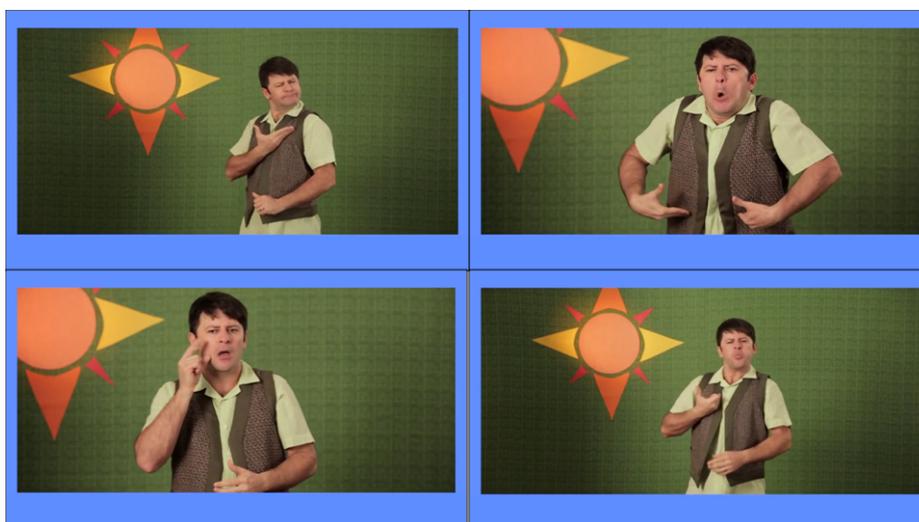


Figura 7: Capturas de tela do vídeo 1 - “A onça e o gato”
Fonte: o autor

As perguntas elaboradas sobre este texto foram:

1. Qual o nome do autor do texto?
2. Quais são os personagens principais do texto?
3. O texto conta a história de dois amigos: o gato e a onça. Qual é o problema que dá início à história?
4. Quais as características principais de ambos os personagens, que você pode perceber?
5. Qual era o plano da onça? Como ela o executou?
6. Por que a onça se irritou com seu amigo no final da história?
7. Na sua opinião, qual o principal ensinamento dessa história?

A pergunta 1 tem como objetivo recuperar uma informação que é apresentada uma única vez, no início do vídeo. As perguntas 4 e 7 envolvem elaboração para além do que é apresentado textualmente, uma vez que exige que o leitor faça associações com outros conhecimentos para conseguir inferir as respostas. As respostas para as demais perguntas poderiam ser recuperadas do próprio texto.

5.3.2 O gênero entrevista

O gênero conversação foi escolhido inicialmente por ser considerado aquele que deveria ser o mais frequente para todos os participantes e também por não apresentar limitações impostas pelo gênero e com maior nível de espontaneidade na produção. Entretanto, com a necessidade de adaptação, optamos pelo gênero textual entrevista por entendermos que apesar de não ser totalmente espontâneo e requerer alguma organização prévia, ainda assim permite espaço para que os interlocutores (ao menos os entrevistados) produzam seu discurso com algum grau de espontaneidade.

Castanheira (2020) faz uma síntese de características do gênero entrevista, o qual, segundo o autor, envolve duas ou mais pessoas - entrevistador e entrevistado(s) - o que caracteriza alta negociação de significados entre os participantes em sua construção. Ainda segundo o autor, as entrevistas podem ser realizadas a partir de três metodologias: estruturada (com perguntas e suas respectivas ordens previamente estabelecidas), semiestruturada (em que as perguntas são apenas norteadoras e, assim sendo, podem ser ajustadas ao longo da entrevista) e não estruturada (quando as perguntas estabelecidas no momento da entrevista).

A entrevista apresentada aos participantes pode ser avaliada como semiestruturada, dado que, apesar de ser norteada por um tema principal e com perguntas que possivelmente foram elaboradas com antecedência, a apresentadora fazia intervenções e perguntas complementares às falas dos entrevistados. Por isso, podemos pensar o texto como tendo tido algum tempo prévio para seu planejamento, entretanto com sua maior parte produzida enquanto ainda é planejada, ou seja, mais próxima ao ponto A na Escala de Planejamento Textual.

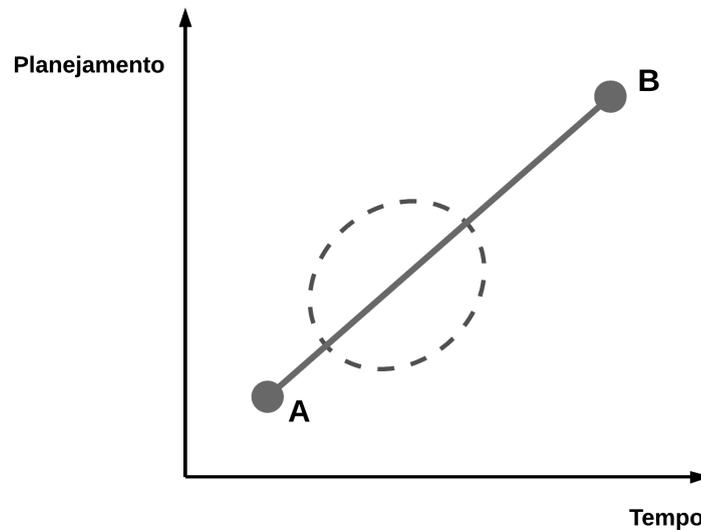


Figura 8: O texto 2 (entrevista) na escala de planejamento textual
Fonte: o autor

O texto apresentado era um recorte de um vídeo, disponível no YouTube sob o título de “LIVE INFLUÊNCIA DIGITAL E REPRESENTATIVIDADE SURDA. Gabriel Lélis, Kitana Dreams e Léo Castilho”²¹, transmitida originalmente em setembro de 2020. O tempo total de vídeo é de 01 hora, 21 minutos e 26 segundos, contudo, para o experimento foi realizado um recorte do trecho que é compreendido entre 07 minutos e 18 segundos e 20 minutos e 24 segundos, contabilizando um tempo total de 13 minutos e 08 segundos do vídeo utilizado na pesquisa.

Este texto não apresenta nenhum recurso multimodal, sendo sua fonte de conteúdo apenas a Libras. A entrevista, realizada remotamente, é apresentada em um vídeo em que aparecem quatro participantes: a entrevistadora, Yulia Banczinski, e os três convidados: Kitana Dreams, Léo Castilho e Gabriel Lélis. A tela, em geral, é dividida em quatro quadros com a imagem de todos, entretanto, por vezes era dividida em duas partes (a entrevistadora e o entrevistado que falava). A entrevista tinha como tema a relação entre a influência digital e a representatividade surda, entretanto, o recorte apresentado no experimento abordava principalmente como a tecnologia foi favorável à autonomia e representatividade da comunidade surda durante a pandemia de Covid-19. Os convidados conversaram sobre como a

²¹ O título do vídeo é apresentado em caixa alta e foi reproduzido de igual forma neste trabalho. O vídeo completo pode ser encontrado no link: <https://youtu.be/53-InE2QE8o> (Acesso em 19 fev 2021). A versão utilizada neste trabalho pode ser encontrada no link: <https://youtu.be/R0g02n4o9eY>

comunidade surda passou a produzir mais conteúdo e, conseqüentemente, buscar mais conhecimentos de forma autônoma.

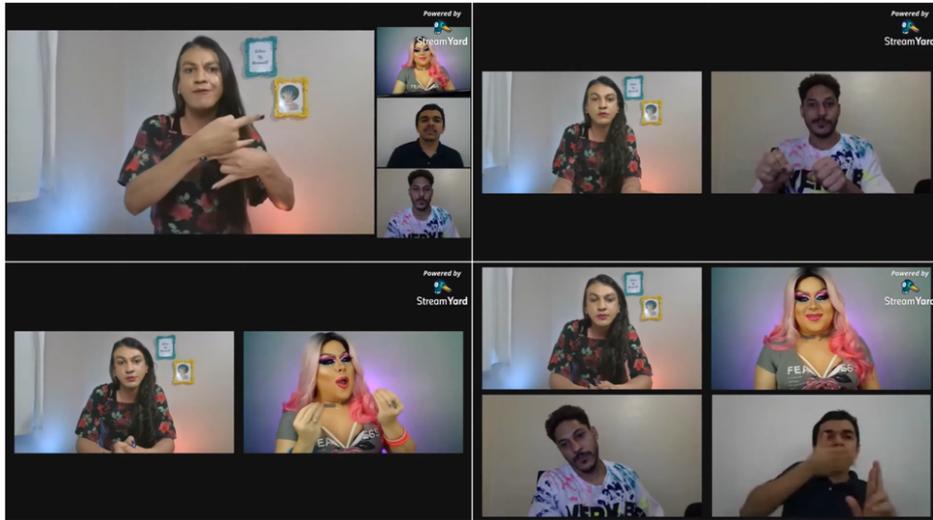


Figura 9: Capturas de tela do vídeo 2 - “LIVE INFLUÊNCIA DIGITAL E REPRESENTATIVIDADE SURDA. Gabriel Lélis, Kitana Dreams e Léo Castilho”
Fonte: o autor

As perguntas elaboradas sobre este texto foram as seguintes:

1. Qual o tema geral da conversa mostrada no vídeo?
2. Você concorda com a opinião manifestada pelos participantes da Live? Justifique.
3. Quem foram os convidados da live?
4. Qual o paralelo traçado pelos participantes sobre a Comunidade Surda pré e pós internet?
5. De acordo com Kitana, o que a comunidade surda ganhou de positivo durante a quarentena?
6. Segundo Léo Castilho, qual a relação das pessoas surdas com o telefone celular?
7. Qual a relação entre "tecnologia" e “conhecimento” estabelecida pelos participantes?

As perguntas 1, 2 e 7 não poderiam ser recuperadas de algum ponto específico do texto, fazendo com que o participante precisasse realizar a leitura do texto integralmente e, a partir da conjugação com outros conhecimentos,

conseguisse respondê-las. A pergunta 3 poderia ser recuperada textualmente de diversos momentos da entrevista, com exceção da identificação da apresentadora, pois não há essa informação no texto. Por fim, as perguntas 4, 5 e 6 se referiam a pontos específicos da entrevista aos quais os participantes poderiam retornar.

5.3.3 O gênero videoaula

Oliveira (2020) define o gênero videoaula como vídeos de conteúdo educacional que guardam lembranças com uma aula presencial tanto na apresentação, quanto no planejamento, podendo superá-la no último quesito. O gênero é composto, em geral, de linguagem verbal e não-verbal e pode ser atravessado por outros gêneros.

O texto utilizado no experimento foi fruto do projeto de extensão da UFRJ denominado “Pontes Linguísticas - um caminho possível”, que tem como objetivo apresentar sumariamente os níveis de análise linguística com alguns exemplos sem, no entanto, se aprofundar no assunto. Ao contrário dos textos anteriores, apresenta diversos elementos multimodais como escrita, figuras e animações apresentados em sua composição.

Considerando o gênero textual em questão e a organização do material, podemos inferir que o texto se encontra mais próximo do ponto B na Escala de Planejamento Textual, considerando a necessidade de planejamento textual prévio e a ausência das características típicas da “língua falada” expostas anteriormente.

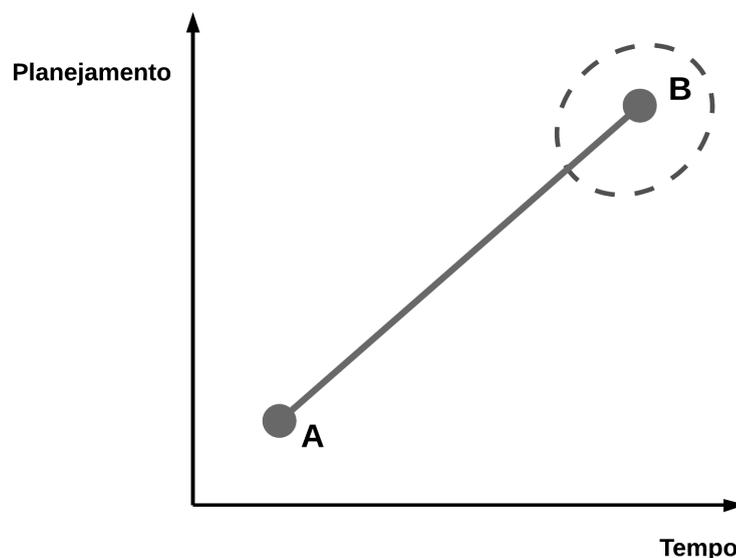


Figura 10: O texto 3 (videoaula) na escala de planejamento textual

Fonte: o autor

O gênero videoaula é o primeiro no experimento que compõe o domínio discursivo acadêmico, todavia, com registro menos formal, estrutura mais próxima do gênero aula (bastante frequente aos participantes). O vídeo selecionado chama-se “Níveis da Língua”, tem 08 minutos e 06 segundos de duração e pode ser encontrado no site²² do projeto de extensão da Videoteca Acadêmica em Libras (ViaLibras). Uma vez que o texto é introdutório a um assunto básico, porém específico, nossa expectativa é de que os graduandos apresentassem maior dificuldade na compreensão deste texto do que o grupo das doutorandas.

O vídeo apresenta diferentes recursos multimodais apresentados ao longo do texto, de diferentes categorias, as quais mapeamos a fim de observar se, de fato, a presença destes elementos influenciam de forma significativa facilitando ou dificultando o processo de leitura. As categorias dos recursos multimodais empregados neste texto foram sumarizadas no quadro que segue:

Tipo de recurso multimodal	Ocorrências
Escrita	11
Imagem (estática)	11
Animação	2

Quadro 4: Recursos multimodais presentes no texto “Níveis da Língua”
Fonte: o autor

O texto é apresentado por Eberson Sarmiento, que também atuou na equipe de tradução juntamente a Dafny Hespanhol e Marcos Soares, e busca apresentar brevemente ao leitor os diferentes níveis de análise linguística (discurso, pragmática, semântica, sintaxe, morfologia, fonologia e fonética) mesclando definições com exemplos.

²² Vídeo disponível em: <http://www.vialibras.lettras.ufrj.br/index.php/niveis-da-lingua> (Acesso em 23 fev 2021)

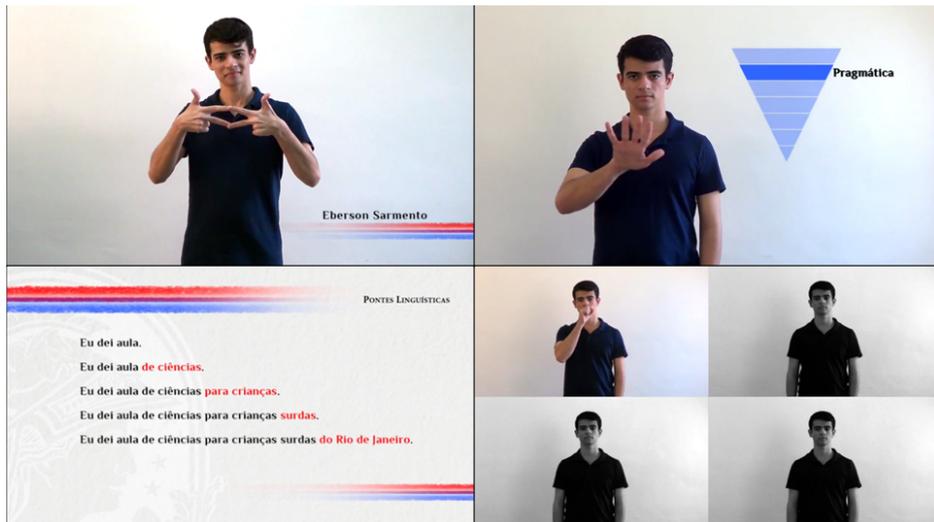


Figura 11: Capturas de tela do texto 3 - “Níveis da Língua”
Fonte: o autor

Para este texto, foram elaboradas as seguintes perguntas:

1. Qual o objetivo do vídeo que você acabou de assistir?
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?
3. O que é o contexto extralingüístico? Explique como a encenação em que o aluno que não enxergava a professora no escuro se relaciona com esse conceito.
4. Qual o exemplo de metáfora apresentado no trecho sobre “Semântica”?
5. O que a Sintaxe estuda?
6. O vídeo mostra os significados de “morfo-” e de “-logia”. Quais são?
7. Com base nos quatro pares mínimos apresentados no vídeo, você consegue pensar em outros 2 exemplos e explicar sua diferença?

A pergunta 1 exige que o participante tenha compreendido o texto de modo geral e extraia a informação após reflexão a partir de sua leitura. As perguntas 2 e 6 dependem da interpretação e correlação que o participante faça em sua leitura entre o texto principal e os elementos multimodais empregados nestes trechos. Entretanto,

cabe salientar que os elementos multimodais empregados no trecho ao qual se refere à questão 2 não são referidos explicitamente no texto, mas parecem funcionar como ilustrações que exemplificam o conteúdo explicado.

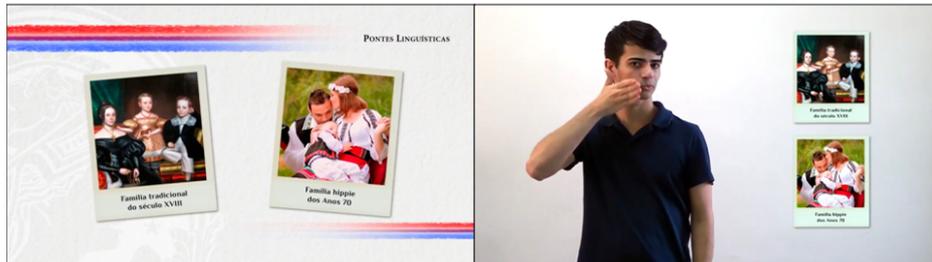


Figura 12: Capturas de tela do texto 3, “Níveis da língua” do trecho relacionado à questão 02
Fonte: o autor

Com relação à pergunta 6, o elemento multimodal apresentado não faz relação direta ao que está sendo abordado no texto principal. Parece funcionar como uma informação suplementar, visto que há menção à informação apresentada via recurso multimodal, apesar de, no entanto, serem complementares.



Figura 13: Captura de tela do texto 3, “Níveis da língua” do trecho relacionado à questão 06
Fonte: o autor

A pergunta 3 se divide em duas partes: a parte inicial pode ser respondida a partir do próprio texto, a segunda parte exige a interpretação da encenação apresentada de forma ilustrativa no trecho em questão e a associação com o conceito apresentado na parte inicial. Cabe salientar que essa associação não é explicitada no texto.



Figura 14: Capturas de tela do texto 3, “Níveis da língua” do trecho relacionado à questão 03
Fonte: o autor

A resposta para a quarta questão poderia ser resgatada tanto pelo texto principal, quanto pelos elementos multimodais apresentados.



Figura 15: Capturas de tela do texto 3, “Níveis da língua” do trecho relacionado à questão 04
Fonte: o autor

A pergunta 5 retoma um tema apresentado expressamente no texto, que pode ser facilmente recuperado sem o apoio dos elementos multimodais e, por fim, a pergunta 7 implica que o participante aplique o conceito que é exemplificado, entretanto não explicado no texto.

5.3.4 O gênero resenha crítica

Por fim, o último texto utilizado no experimento é do gênero resenha crítica, que também compõe o domínio discursivo acadêmico, no entanto, diferentemente da videoaula, apresenta estrutura textual pré-estabelecida e relativamente padronizada, registro mais formal e, provavelmente, é um gênero de menor frequência para os participantes.

Severino (2016) apresenta a resenha como um texto que sintetiza e comenta criticamente textos de cunho acadêmico e que possibilita acesso prévio ao conteúdo de uma publicação, possibilitando a triagem de textos a serem utilizados na realização de um trabalho científico, por exemplo.

O texto em questão é uma tradução para Libras da resenha “Deaf scholars on reading” de Soares e Costa (2018) traduzido por Dafny Hespanhol. Com 18 minutos e 25 segundos de duração, o texto está disponível também no site da ViaLibras²³. O gênero tem uma estrutura relativamente estabelecida: cabeçalho (dados bibliográficos do texto resenhado), informação sobre o autor do texto, exposição resumida do texto e comentário crítico (SEVERINO, 2016, p.217). O texto apresentado neste experimento, por ser uma tradução, segue a mesma estrutura do texto-fonte escrito. Na escala de planejamento textual, o texto apresentado é um exemplo prototípico de gênero que depende de planejamento textual anterior a sua produção.

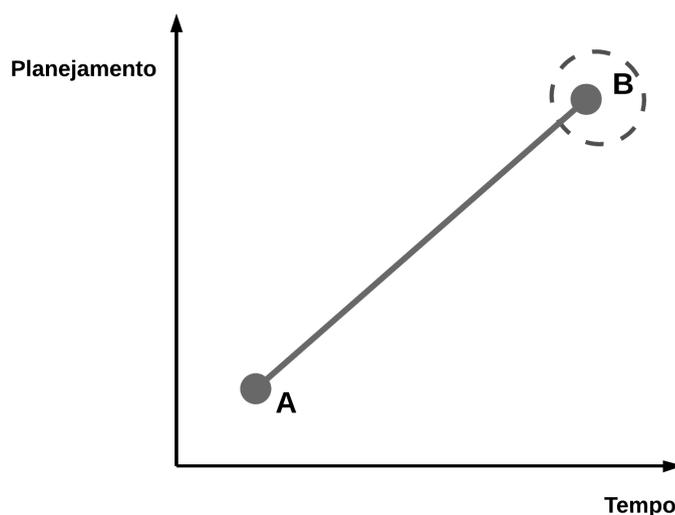


Figura 16: O texto 4 (resenha) na escala de planejamento textual

Fonte: o autor

²³ Vídeo disponível em: <http://www.vialibras.lettras.ufrj.br/index.php/deaf-scholars-on-reading> (Acesso em 23 fev 2021)

Este é o maior vídeo do experimento e o mais complexo em relação ao conteúdo, no entanto, há diversas inserções de recursos multimodais, principalmente a escrita, que podem potencialmente auxiliar a compreensão de informações gerais ou específicas. A expectativa era a de que todos os participantes apresentassem algum nível de dificuldade, entretanto que as doutorandas tivessem melhor desempenho. Dada a complexidade do texto, não era esperado que apenas com uma leitura ininterrupta, ou seja, sem pausas para pesquisas, anotações etc, os participantes tivessem compreensão plena do conteúdo.

Os recursos multimodais apresentados no texto foram mapeados e categorizados no quadro a seguir:

Tipo de recurso multimodal	Ocorrências
Escrita	15
Imagem (estática)	2

Quadro 5: Recursos multimodais presentes no texto “Deaf scholars on reading”
Fonte: o autor



Figura 17: Capturas de tela do vídeo 4 - “Deaf scholars on reading”
Fonte: o autor

Sobre o último texto, foram elaboradas as seguintes questões:

1. Qual o objetivo do vídeo que você acabou de assistir?
2. As autoras do texto em português foram Costa e Soares que fizeram uma resenha de um artigo em inglês. Quais são os autores desse texto

em inglês?

3. O texto mostra uma pesquisa sobre teses que abordam qual assunto?
4. O que mostra o gráfico apresentado no início do texto?
5. Explique resumidamente a relação entre as línguas ASL e inglês ao longo do tempo segundo o texto.
6. Explique resumidamente as descobertas feitas pelos autores referentes ao período 4 (2000 a 2009)
7. Quais as estratégias que os três autores (Andrews, Byrne e Clark) concluíram ser utilizadas de forma a impactar positivamente o desenvolvimento da leitura?

As respostas para as perguntas 1 e 5 exigiam que os participantes apresentassem um entendimento global do texto. As perguntas 2, 4 e 6 poderiam ser respondidas a partir do próprio texto ou dos elementos multimodais presentes nos trechos em questão.



Figura 18: Capturas de tela do texto 4, “Deaf scholars on reading” do trecho relacionado à questão 02
Fonte: o autor



Figura 19: Capturas de tela do texto 4, “Deaf scholars on reading” do trecho relacionado à questão 04
Fonte: o autor

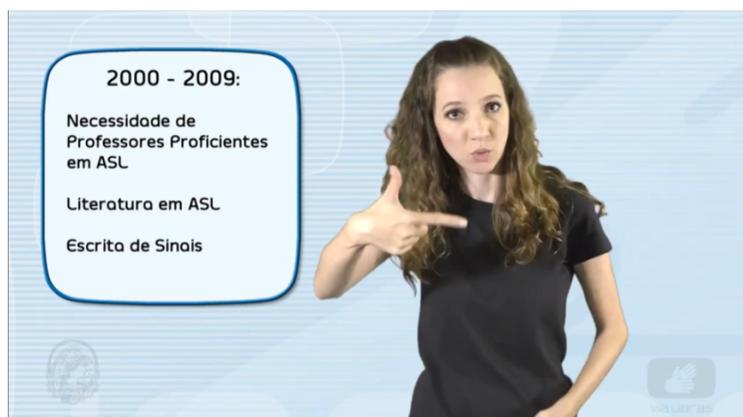


Figura 20: Capturas de tela do texto 4, “Deaf scholars on reading” do trecho relacionado à questão 06
Fonte: o autor

As perguntas 3 e 7 eram relacionadas a pontos específicos do texto em que não há elemento multimodal que pudesse auxiliar na resposta ou mesmo na localização do trecho em foco.

5.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Conforme descrito em seções anteriores, cada participante compareceu a quatro encontros virtuais. Após o último encontro, havia uma entrevista, com objetivo de levantar informações sobre o perfil de cada um. Cabe salientar que todas as informações foram autodeclaradas, ou seja, considera apenas as visões dos próprios participantes e não apresenta um processo analítico mais aprofundado sobre as informações apresentadas.

No quadro a seguir consta a descrição do perfil de cada participante:

Participante	Idade	Surdez	L1	L2	Frequência de leitura (PB) ²⁴	Frequência de leitura (Libras)
G1	52	Congênita	Libras	Não possui	Frequentemente	Frequentemente
G2	40	Congênita	Libras	Português	Às vezes	Frequentemente
G3	39	Congênita	Libras	Português	Raramente	Frequentemente

²⁴ Consideramos para as categorias de frequência de leitura os rótulos “frequentemente”, para quando os participantes afirmavam que liam uma hora por dia ou mais; “Às vezes”, no caso de o tempo de leitura variar entre trinta minutos e uma hora diária; “Raramente”, quando declararam que o tempo de leitura era inferior a trinta minutos e; “Nunca” para o caso de informarem que não liam. A categoria “Outros” foi criada para contemplar os casos que não eram acolhidos pela métrica adotada. Tais casos serão abordados individualmente a seguir.

Participante	Idade	Surdez	L1	L2	Frequência de leitura (PB)	Frequência de leitura (Libras)
D1	45	Congênita	Libras	Português	Frequentemente	Frequentemente
D2	52	Congênita	Libras	Português	Outros	Raramente
D3	34	Congênita	Libras	Português	Outros	Outros

Quadro 6: Descrição do perfil dos entrevistados

Fonte: Dados extraídos da entrevista

Acerca do perfil linguístico dos participantes 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. Cabe salientar que, mesmo assim, afirmaram que a Libras é sua L1, alegando melhor expressão e compreensão da língua nos mais diversos contextos. 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.

Com relação à frequência de leitura, D2 e D3 não souberam mensurar o tempo semanal investido em atividades de leitura. Sobre textos em português, D2 afirmou que chegava a ler um livro sobre linguística por dia, já D3 disse que lê diariamente de três a quinze páginas. Sobre textos em Libras, D3 declarou que tem hábito de assistir vídeos em Libras mas, em geral, apenas da área acadêmica.

Sobre a leitura de textos em língua portuguesa, os participantes G1, G2 e G3 disseram que é uma atividade difícil e que têm dificuldade de compreender o que leem. D1 e D3 afirmaram que a dificuldade na leitura varia de acordo com o gênero textual. Ambas declararam que textos acadêmicos mais complexos ou cujos temas não sejam familiares são os mais difíceis de se ler. D2 foi a única que não manifestou dificuldade na leitura, apesar de citar a consulta ao dicionário como algo frequente.

Com relação à leitura de textos em Libras, em vídeo, todos os graduandos informaram que dependem desses materiais para estudo, além de os utilizarem largamente em seu cotidiano. Com relação às doutorandas, D1 e D2 afirmaram que assistem poucos vídeos em Libras e que leem textos em português com mais frequência. D3 informou que faz uso de textos em Libras em momentos de estudo, principalmente.

Entretanto, é interessante notar que, quando perguntados se prefeririam ler textos em português ou em Libras, apenas D2 afirmou preferir textos escritos. Alguns participantes levantaram dificuldades relacionadas a textos em Libras: G2 e D2 mencionaram dificuldade na terminologia não convencionalizada na comunidade surda que acaba atrapalhando a leitura. Já G3 afirmou não conhecer fontes que disponibilizam textos em Libras. Por fim, todas as doutorandas afirmaram que o principal fator que as faz optar por textos em Libras é a apresentação de uma sinalização altamente fluente e clara, caso contrário, têm a tendência de procurar textos em português.

Nessa entrevista também, foi solicitado que os participantes ranqueassem os textos lidos do mais fácil ao mais difícil e o resultado sobre a percepção de cada participante é demonstrado no quadro a seguir:

Participante	Ranking de facilidade de leitura			
	Mais fácil		<	Mais difícil
G1	entrevista	fábula	resenha	videoaula
G2	entrevista	fábula	videoaula	resenha
G3	fábula	entrevista	videoaula	resenha
D1	fábula	entrevista	videoaula	resenha
D2	fábula	entrevista	resenha	videoaula
D3	fábula	entrevista	videoaula	resenha

Quadro 7: Quadro de ranqueamento dos vídeos do experimento a partir do nível de facilidade de leitura percebido pelos participantes
Fonte: Dados extraídos da entrevista

Pode-se notar que de modo geral, a fábula foi considerada o texto mais fácil, seguido da entrevista, da videoaula e, por fim, da resenha, considerada, na maior parte dos casos, como o texto mais difícil. Claramente, nos dois grupos de participantes do experimento, notamos a formação de dois blocos de percepção de dificuldades. O primeiro refere-se ao par fábula/entrevista e o segundo ao par videoaula/resenha. De antemão, percebemos que os gêneros com os quais os indivíduos são mais familiarizados - e que não necessariamente dependem da experiência escolar - são tidos como os mais fáceis.

No capítulo seguinte, procederemos à análise dos vídeos, que seguirá a mesma ordem de apresentação aos participantes: fábula, entrevista, videoaula e resenha. Ao longo da análise de cada texto apresentaremos observações específicas a cada um deles, sobre a forma como aconteceu, nos dois grupos de indivíduos, a compreensão de informações mais ou menos específicas no cruzamento entre leituras de textos sinalizados de diferentes gêneros discursivos. Ao final, apresentaremos uma análise crítica mais geral, relativa aos textos como um todo.

6 ANÁLISES E RESULTADOS

A análise 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. Tendo em vista que os encontros foram realizados totalmente em Libras e que o objetivo era de observar o *conteúdo* das respostas em si, optamos por apenas traduzir as entrevistas.

Em seguida, realizei 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. Embora nenhum conteúdo tenha sido desprezado, procurei destacar temas mais recorrentes entre as respostas dos participantes.

6.1 TEXTO 1 - FÁBULA

Apesar de a estruturação e organização da fábula serem aparentemente tão próximas ou iguais às dos textos escritos, ela foi percebida de modo importante como um texto de mais fácil compreensão.

Como dito, durante a entrevista, solicitei que os participantes ranqueassem os textos apresentados no experimento desde o que fosse de leitura mais fácil até o mais difícil. G3, D1, D2 e D3 apontaram este texto sendo o de leitura mais fácil dentre todos os apresentados, já G1 e G2 o classificaram como sendo o segundo texto de leitura mais fácil. Entretanto, em maior ou menor medida, este vídeo foi aquele no qual os participantes pareceram apresentar menor nível de dificuldade no momento de responder as perguntas.

A primeira pergunta, que tinha por objetivo a identificação de uma informação específica no texto, solicitava que o participante dissesse o nome do autor, que é citado pelo apresentador nos primeiros minutos de vídeo. Apenas D1 respondeu o nome completo. D3 conseguiu recuperar somente o primeiro nome do autor.

Pergunta 1: Qual o nome do autor do texto?

G1: *Essa parte eu não prestei atenção.*

G2: *O nome que aparece nos créditos finais? Não vi o nome do autor... Acho que o autor é um ouvinte. Preciso dizer o nome? Não vi, não vi... Não vi o nome*

G3: *Ele soletrou muito rápido, não consegui ver o nome direito.*

D1: ***Figueiredo Pimentel***

D2: *Não prestei atenção... Ah! O homem chama Aulio, o tradutor. O autor, não prestei atenção.*

D3: *Eu só lembro do primeiro nome: **Figueiredo. O sobrenome não decorei.***

Cabe salientar que o nome do autor foi apresentado sem a utilização de recurso multimodal no vídeo, unicamente a partir da soletração manual, recurso linguístico utilizado nas línguas de sinais para fazer referência a palavras de línguas orais.

Outra pergunta na qual os participantes aparentaram apresentar dificuldades é aquela sobre a moral da história (“é preciso confiar desconfiando”) que é sintetizada ao final do texto: uma pergunta que visava a percepção acerca da compreensão global. É interessante notar que os graduandos apresentaram ideias pessoais do que seria o ensinamento da história, já as doutorandas conseguiram recuperar a ideia paradoxal apresentada no texto envolvendo a relação de confiança e desconfiança, porém D1 foi a que mais se aproximou do que já era apresentado no texto:

Pergunta 7: Na sua opinião, qual o principal ensinamento dessa história?

G1: *Eu consegui entender a história claramente, e aprendi sim. Não tinha imagem mas mesmo assim aprendi sobre ter cuidado com os amigos.*

G2: *Sim, a história tem um ensinamento. O aprendizado que eu tiro é que amigo é traidor, que é aproveitador e que até há união, mas quando a fome aparece, ele acaba querendo comer o outro amigo. Foi o que eu notei, na minha opinião. Porque, na fome, o que acaba sendo importante? A decisão foi de comer o amigo.*

G3: *Acho que o esperto pensa que vai ter sucesso, mas se ele não aprende como fazer, é egoísta, não consegue ter sucesso, porque não trabalha por isso. O gato fazia por onde, a onça não. Sei lá! Eu acho que é isso. Não sei.*

D1: *Eu acabei respondendo isso na pergunta anterior, a moral... o próprio apresentador usa o sinal de “**desconfiar**”. Então, na vida, precisamos sempre **desconfiar das pessoas ao invés de confiar em todos**. No caso*

da história, a onça tenta pegar o gato uma vez e logo depois pede a ele para ensinar as suas técnicas. Isso é estranho, então a desconfiança é necessária... para a vida. Eventualmente podemos descobrir que determinada pessoa é “cara de pau” ou, então, “traidora”.

D2: *É como se fosse no caso de uma pessoa, um amigo falso. Um amigo que é companheiro, mas que, em determinado momento, segue outro caminho. A onça não era amiga de verdade, ela era interesseira no que o outro tinha a oferecer. O gato **acreditou em sua amizade**, mas depois de um tempo, começou a perceber que o interesse da onça era apenas em se alimentar e entendeu que ela era uma falsa amiga. Uma analogia pode ser feita às pessoas, com amizades falsas, que **parecem amigas no início, mas depois traem**.*

D3: *Como se fosse uma lição? Acho que é que não podemos **confiar** nas pessoas... não podemos confiar nas pessoas... em momentos bons elas estão conosco e em momentos ruins, tiram proveito.*

Apesar de ser possível notar que todos os participantes possuem conhecimento da organização textual deste gênero, pode-se perceber aqui diferença potencial no grau de letramento entre os grupos de participantes, uma vez que as doutorandas conseguiram acessar e reproduzir a ideia global apresentada no texto, enquanto os graduandos, não.

As demais perguntas foram respondidas satisfatoriamente por todos os participantes, o que já era esperado inicialmente, dado o gênero fábula ser supostamente um gênero de maior exposição ao longo da vida desses indivíduos e de modo mais independente de escolarização.

6.2 TEXTO 2 - ENTREVISTA

Apesar de ser um gênero textual mais próximo à conversação, que seria em teoria o gênero mais comum, só dois participantes (G1 e G2) o classificaram como o gênero mais fácil. O restante o classificou como o segundo mais fácil. Ainda assim, há de se notar a relativa percepção de facilidade de compreensão desse texto nos dois grupos.

Conforme já descrito anteriormente, este vídeo não contava com recursos multimodais de nenhum tipo, portanto, as respostas deveriam ser baseadas na leitura do texto em Libras e na articulação de conhecimentos anteriores, conforme Santos, Riche e Teixeira (2012). A pergunta inicial, que requeria a identificação de

uma informação mais específica, tinha como objetivo checar se o participante conseguiria definir o tópico principal discutido no trecho apresentado. Todos os participantes, de modo geral, responderam a pergunta satisfatoriamente.

Já a segunda pergunta era de caráter opinativo e, portanto, implicava a percepção da compreensão global do conteúdo do texto. Dos graduandos, apenas G2 respondeu com base no texto sem desviar do tema. As doutorandas responderam satisfatoriamente.

Pergunta 2: Você concorda com a opinião manifestada pelos participantes da Live? Justifique.

G1: *Sim, concordo. Na verdade, a opinião dos quatro está correta. O importante é conhecer a cada um, poder interagir e concordar com eles. Não é para discordar, o correto é concordar.*

G2: *Sim, concordo. Como ficamos todos em casa isso acabou deixando todo mundo muito entediado, então as lives acabaram ajudando as pessoas, nesse sentido. Não é que antes não existissem YouTube, tecnologia etc.. É que, depois da pandemia, a ansiedade das pessoas aumentou muito e essas lives acabaram sendo uma válvula de escape. Por isso, concordo.*

G3: *Eu concordo em parte com eles. Hoje o que a tecnologia oferece, e a representatividade... isso é ótimo, as pessoas se identificarem com outras de mesmos gostos, como forma de lazer. Mas é importante também receber informações para a vida. Conhecimento para passar ao filho ou para si mesmo. Ainda há coisas que precisam melhorar. Por exemplo, o **SUS precisa melhorar a acessibilidade, se dar conta de que está ruim. Outro exemplo: determinados problemas mais graves precisam de espaço... A tecnologia, que é novidade hoje, vai se desenvolver e as pessoas vão ter modelos de acessibilidade, vão dar mais espaço a isso. Então acho que concordo em parte com eles ali, porque a gente acabou ficando mais triste mesmo, então esse incentivo é bacana.***

D1: *Sim. Eu sou surda também, me senti representada ali. Senti o mesmo impacto que eles disseram, concordei, achei graça das situações que eles apresentaram... Me senti representada.*

D2: *Sim, concordo. Tem a que fala de maquiagem, que é um tema importante a ser mostrado. O Gabriel fala de culinária, que é outro tema importante. O Léo que mostra sua poesia. Achei as opiniões deles muito relevantes porque esses trabalhos acabam ajudando a comunidade surda, que está em casa, isolada, sem nada para fazer... não pode viajar, pegar*

avião. Então resta ficar em casa. Achei as opiniões deles muito importantes.

D3: *Concordo. Na verdade, essa conversa deles foi mesmo o que aconteceu com os surdos. Eu me identifiquei com o que eles disseram, foi aquilo o que aconteceu mesmo. A mudança na comunidade surda é que antes ela não tinha visibilidade nenhuma e, com a pandemia, ganhou muita visibilidade. Concordo com eles, isso ajudou os surdos. O Léo falou sobre essa mudança mais drástica. Aquela menina... menina não, Kitana... ela é transexual? gay? Enfim... disse que isso ajudou a área. O Léo no final falou sobre as escolas de surdos que não tem intérpretes e como isso fez com que as crianças adquirissem conhecimento e assim por diante.*

As respostas para a quarta questão, também de orientação sobre a compreensão global do texto, tiveram a tendência, de forma geral, a comparar o período anterior à pandemia e o momento pandêmico, provavelmente por ser esse o tópico mais recorrente durante a conversa. De todo modo, as doutorandas foram as únicas a considerar em suas respostas as visões diferentes apresentadas entre os próprios entrevistados. As respostas dos graduandos, com exceção de G2, parecem ter como base mais a própria experiência do que a fala dos participantes em si, já que citam como exemplos alguns pontos que não foram mencionados na entrevista. Interpretamos esse deslocamento como uma certa dificuldade de compreensão leitora refletida na dificuldade de se aterem ao conteúdo veiculado pelos entrevistados.

Pergunta 4: Qual o paralelo traçado pelos participantes sobre a Comunidade Surda pré e pós internet?

G1: *Antes até havia internet, mas as pessoas se encontravam pessoalmente, a comunidade surda se encontrava em **festas, festivais de arte, de cinema, shows, diversos eventos**. Quando começou a pandemia de Covid-19, as pessoas não sabiam muito bem como fazer... Então começaram a bater papo, interagir, já que não podia ir na casa de ninguém, era mais fácil ficar em casa interagindo com várias pessoas e preservar a vida.*

G2: *Os surdos, no passado, quando ainda não havia internet, se encontravam presencialmente, ficavam conversando durante horas, marcavam partidas de futebol, iam a associações. Hoje em dia, os surdos já são "viciados" no uso do telefone celular, usam durante 24 horas por dia assistindo lives, fazendo videochamadas e a pandemia parece que veio como um fator extra para isso, já que a internet tem sido muito usada nesse*

momento.

G3: *Antigamente era diferente. Não tinha internet, tecnologia. **Só tinha SMS, e-mails, acho que era algo mais simples.** Nos encontrávamos pessoalmente para conversar, sentir o movimento, bater papo... Eu, por exemplo, dependendo do assunto quando o papo acabava e **eu ia embora, sentia falta, queria mais, sabe?** Antigamente era diferente, parecia ser mais limitado era mais difícil. Agora, com diversas tecnologias as coisas ficaram mais fáceis e isso parece fazer com que o acesso ao conhecimento seja possível.*

D1: ***Eu percebi duas colocações conflitantes sobre isso.** Um disse que a comunidade surda estava “parada”, o outro disse que estava bastante ativa, fazendo publicações no YouTube, mas com baixa audiência e essa situação se manteve estável dessa forma, uma vez que as pessoas podiam circular com maior facilidade e frequência. A partir da pandemia, em que as pessoas se viram isoladas em casa, começaram a assistir às lives assim como passaram a produzir lives, convidando pessoas para participar, já que todos estavam se sentindo meio sozinhos em casa. Então as lives foram uma forma de lazer, de interação para quem fazia e também ao público surdo, que assistia. Em um ano apenas, 2020, muita coisa mudou para a comunidade surda nesse sentido. Mas no passado, existiam mais encontros presenciais... Lugares como Amapá, região Norte tinham pouca representatividade. O Gabriel tentou convidar pessoas para irem até lá, mas havia o problema do deslocamento por avião, as pessoas não tinham dinheiro, então isso era complicado. Eles acabavam ficando sem referência. Com a pandemia, isso acabou ficando mais fácil. Com todas as lives acontecendo, as pessoas sem sair do seu espaço geográfico eram possibilitadas... como é a palavra? Não é “análogo”... Todos em um mesmo momento, juntos, assistindo a mesma coisa, independente de morarem em espaço rural ou urbano, independente da escolarização, independente do tempo... todos podem assistir.*

D2: ***As colocações foram diferentes.** O Léo falou que os encontros presenciais que aconteciam antes eram melhores. A Kitana disse a mesma coisa. O problema era o gasto com viagens aéreas, alguns surdos não tinham dinheiro para pagar essas viagens. Agora, com as lives tudo isso mudou. Há essa economia de dinheiro, todo mundo fica em suas casas. A tecnologia ajudou muito nesse sentido. Todas essas dificuldades com dinheiro, viagens aéreas... agora não é uma preocupação, a tecnologia trouxe muitas coisas positivas em relação a como era antes. O Léo falou que quando o encontro era ao vivo era mais legal... não, a Kitana também disse isso. O Gabriel também mencionou como a tecnologia foi de grande ajuda para a SurdoTV, o canal dele. Melhor do que como era no passado. Pela*

comparação me pareceu que agora está sendo mais positivo.

D3: Eu notei que os três convidados apresentaram opiniões diferentes.

*A anfitriã mencionou a época em que não se tinha tecnologia e a Kitana concordou, dizendo que as pessoas precisavam ir até a casa um dos outros para se encontrar. Outra pessoa mencionou que havia tecnologia, mas pouca representatividade surda. É claro que já era possível encontrar notícias, já tinha o Google, mas representatividade, visibilidade tinha muito pouco. O outro, apontou também que atualmente, nesse momento de pandemia em que todos estão em casa, as coisas mudaram. Há uma maior representatividade surda, antes havia pouca, mas agora aumentou a quantidade de pessoas surdas nessa posição, ajudando e incentivando a comunidade surda. **Então foram três falas diferentes de cada participante.***

A sétima pergunta exigia do participante compreensão do texto de forma global, dado que a correlação entre “tecnologia” e “conhecimento” ocorreu algumas vezes ao longo do vídeo, por vezes de forma mais evidente, outras menos. É possível perceber que os graduandos tiveram dificuldade em responder, entretanto, as doutorandas, em maior ou menor grau, responderam a pergunta adequadamente.

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 Léó, 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 à 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.*

Novamente é possível perceber que as respostas dadas pelas participantes doutorandas são mais complexas do que as do outro grupo, seja em relação ao conteúdo, seja em relação à estruturação. Nesse caso, não é possível afirmar que os participantes graduandos já tenham tido contato com o gênero entrevista de forma satisfatória para ter o conhecimento textual sobre o gênero construído de forma sólida. Todavia, o gênero possui muitas características bastante próximas do gênero conversação, que por sua vez é bastante comum, como já apontado anteriormente.

Com exceção de G1, que afirmou ter desenvolvido a Libras com 13 anos e ter tido contato com o português posteriormente, todos os graduandos usam a língua desde tenra idade. Assim, a percepção geral obtida pelas respostas é a de que os participantes apresentaram relativa facilidade de compreensão da mensagem do

texto, graças ao domínio do componente linguístico e da familiaridade do gênero entrevista com a conversação. Por outro lado, o grupo de graduandos também apresentou certo comprometimento da compreensão global sobre o gênero.

O ponto parece ser familiaridade com o tratamento do texto, com a leitura e organização das informações obtidas por meio do texto, ou seja, novamente relacionado a letramento, em um nível mais geral. Além disso, podemos mencionar o compartilhamento de experiências semelhantes dos entrevistados com os participantes da pesquisa – todos surdos vivenciando o período pandêmico – que, em maior ou menor grau, compõem conhecimentos de mundo semelhantes sobre esta temática.

6.3 TEXTO 3 - VIDEOAULA

O texto de gênero textual videoaula foi o primeiro do domínio discursivo acadêmico a ser apresentado. Como já pontuado anteriormente, foi eleito, pela maioria dos participantes, como o segundo texto mais difícil do experimento, entretanto, pudemos observar a partir das respostas que, na prática, os participantes pareceram ter maior dificuldade em responder às questões sobre ele, contrariando a visão que os próprios participantes manifestaram. Esse era também o primeiro texto com elementos multimodais que poderiam auxiliar a compreensão global e específica do texto.

A primeira pergunta pedia ao participante que, com base em sua leitura, explicasse o objetivo daquela videoaula. Tal pergunta tinha por objetivo verificar, obviamente, a compreensão global do sentido do texto. Os graduandos souberam identificar, em geral, o que foi solicitado. G2 aproxima-se da resposta, entretanto sem conseguir organizá-la, aparentando não haver compreendido. Com relação às doutorandas, D1 citou a função do texto em vez de seu objetivo. D2 e D3 responderam adequadamente.

Pergunta 1: Qual o objetivo do vídeo que você acabou de assistir?

G1: *O objetivo do vídeo é... porque existe o discurso, a interação nos encontros entre pessoas, as conversas... Mas, às vezes, as coisas não são o que parecem em uma conversa, às vezes há algo implícito que não está evidente. É isso.*

G2: *O objetivo... era... linguística, sintaxe, fonologia, mas eu não sei dizer o*

que era, não.

G3: *O objetivo é as línguas do mundo... não sei, não sei qual o objetivo.*

D1: *Espera... eu vi isso. Eu vi falar do objetivo no final do vídeo: são para os alunos de Letras-Libras assistirem e aprenderem o conteúdo da disciplina.*

D2: *É o assunto do vídeo? O objetivo né? Variação linguística. Não, quero dizer, os diversos níveis da língua: discurso, pragmática, semântica, sintaxe, morfologia, fonologia e fonética. O objetivo é mostrar cada um desses níveis e os conceitos relacionados a cada um.*

D3: *Apresentar os níveis linguísticos.*

A segunda pergunta, de caráter mais específico, indicava um trecho do texto que apresentava dois recursos multimodais, imagem e escrita. Duas imagens representavam famílias de épocas diferentes, cada imagem com uma legenda (“Família tradicional do século XVIII” e “Família hippie dos anos 70”). O texto principal não referenciava as famílias ou as legendas, mas dizia que o discurso é situado num espaço histórico, geográfico e de cultura e crenças e, por isso, carrega valores e ideologias. Então, para responder esta questão era necessário que o participante associasse o texto à leitura das imagens.

As respostas expressas pelos graduandos não atenderam ao pedido do enunciado. É provável que eles não tenham compreendido o conteúdo ou o comando da questão, dado que suas respostas não contemplavam sequer o conceito de discurso. G3 foi a que mais se aproximou do texto, resgatando alguns dos sinais que foram apresentados, porém, sem conseguir formular, de fato, uma resposta. Já as doutorandas apresentaram respostas satisfatórias. Cabe notar, entretanto, que D1 salientou que soube responder, porque tem conhecimento sobre o assunto, o que parece apontar para o fato de que, para responder a questão, era necessário ter entendido o conteúdo e aplicado aquele conhecimento à interpretação dos elementos multimodais.

O que as respostas referentes ao gênero videoaula demonstram é que a entrada de um texto cujo gênero e conteúdo exigem letramento mais especializado e fortemente associado à escolarização produziu diferenças mais significativas na proficiência de leitura dos dois grupos, ao menos na identificação de certas informações mais específicas.

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.*

A terceira pergunta ancorava-se, novamente, na aplicação do conceito apresentado no texto a um elemento, desta vez não multimodal, mas de outro gênero: o esquete. Travaglia (2017) define o esquete como uma encenação que é roteirizada, mas com apresentação oral. Podemos pensar que, neste caso, o autor não está de fato restringindo o gênero à micromodalidade oral-auditiva, mas à macromodalidade falada. A presença de um gênero diferente no texto vai ao encontro de Oliveira (2020) quando a autora explica que a videoaula pode ser perpassada por outros gêneros.

O esquete mostrava alunos conversando entre si, mencionando que não estão enxergando a professora que, logo, acende a luz. Após a cena, o texto principal define o conceito de pragmática e, então, o de contexto extralinguístico

como sendo o contexto situacional externo à língua. Os participantes, em geral, conseguiram entender a encenação, porém não souberam relacionar com o conceito de contexto extralinguístico.

Como dito acima, o fato de o gênero videoaula estar mais associado à escolarização pode ter produzido diferenças mais significativas na proficiência leitora dos grupos, ao menos na identificação de informações mais específicas. O que a informação referente à pergunta três nos mostra, entretanto, é que mesmo o grupo D também não conseguiu recuperar a informação específica sobre o que é contexto extralinguístico. Tal fato demonstra que, apesar de ser favorecido do ponto de vista do grau de escolarização, provavelmente devido à menor familiaridade com o assunto, mesmo o grupo mais escolarizado apresentou certa dificuldade na articulação entre o exemplo e o conceito apresentado no texto.

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, aí 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.*

A quarta pergunta se refere a um trecho com elementos multimodais que ilustravam os exemplos que eram o ponto principal da questão. Trata-se, portanto, de uma pergunta com foco em um momento específico do texto e que requer estratégia de leitura adequada para tal fim. A pergunta ainda auxilia a percepção sobre possíveis diferenças mais significativas na proficiência de leitura dos grupos, no que se refere à identificação de informações mais específicas.

Novamente, percebemos diferenças entre os dois grupos: os graduandos não conseguiram recuperar a resposta, enquanto as doutorandas o fizeram, o que parece indicar, novamente, o impacto da escolarização e familiaridade com o gênero na proficiência leitora.

Pergunta 4: Qual o exemplo de metáfora apresentado no trecho sobre “Semântica”?

G1: Um homem andando... é pragmática... é diferente. Se dá para enxergar ou se não dá... é diferente. [sic]

G2: Esqueci... eles mostram um esquema de palavras... não, não... esqueci!

G3: Não sei.

D1: A primeira imagem mostrava uma cobra dentro de um ônibus de verdade, para mostrar, depois, o ônibus com itinerário longo, pegar um “ônibus cobra”

D2: Semântica? O que ele fala em semântica? Ah, o ônibus cobra! Primeiro mostra uma cobra em um ônibus, a metáfora. Depois mostra um ônibus percorrendo muitas ruas, de verdade. Só que na metáfora a gente usa “ônibus cobra”. É uma metáfora que os surdos costumam usar.

D3: “Ônibus cobra”

Sobre a quinta pergunta, os graduandos, em alguma medida conseguiram recuperar informações, apesar de apenas G3 haver respondido a pergunta, de fato,

adequadamente. Com relação às doutorandas, D1 foi a única que não respondeu a questão, apenas mencionou o exemplo apresentado no trecho. É interessante acrescentar que a resposta era discorrida no texto principal. Após este trecho, é apresentado um exemplo em língua portuguesa a partir de um recurso multimodal (escrita) que foi citado por todos os participantes. O exemplo se compõe de sentenças que são acrescentadas de sintagmas, demonstrando, através de recursividade, a combinação de palavras em sintagmas e, então, em sentenças.

Pergunta 5: O que a Sintaxe estuda?

G1: *A sintaxe... por exemplo: tem a palavra “eu”. Então outra palavra, “estar”. E outra palavra errada, que não pode acrescentar ali, então coloca outra palavra. Por exemplo: “eu estou indo lá”. É ir **acrescentando as palavras** e também vendo as que faltam e colocando lá.*

G2: *Quando você tem uma palavra e **acrescenta outra e mais outra, ou substitui uma por outra...** Cria aquelas estruturas de árvore. Isso é sintaxe. Eu acho, pelo menos.*

G3: *Por exemplo, tem **uma palavra e aí se adiciona outra: “Eu dei aula”, então insere mais palavras “Eu dei aula para crianças”. Então insere-se mais palavras “Eu dei aula para crianças surdas”, podemos colocar mais: “do Rio de Janeiro”...** significa a ligação entre essas palavras, a combinação de palavras.*

D1: *O vídeo mostra apenas sobre a língua portuguesa, **as frases que vão aumentando...** mostra exemplos de frases que vão aumentando de tamanho. Não falou nada sobre Libras, só sobre português.*

D2: ***A sintaxe é a combinação de palavras.** Por exemplo: “Eu dei aula” e aí você acrescenta “de Libras”. Depois “Eu dei aula de Libras” e você acrescenta “para ouvintes”. O sentido, o significado dessas frases parece ser igual. Mas as frases... por exemplo “eu dei aula” é curta. “Eu dei aula de Libras”. Aí fica a pergunta “para surdos? Para ouvintes? Para quem?”. Então você complementa “para alunos surdos” ou “para alunos ouvintes”, seriam duas frases diferentes, duas combinações diferentes. Outro exemplo: “Eu cheguei”. É uma frase de sentido completo. Mas chegou a que lugar? A casa? Ao trabalho? A escola? Isso é questão de sintaxe. Nesse caso você pode acrescentar “Eu cheguei ao trabalho”, por exemplo. É isso.*

D3: ***A estrutura das frases.** Por exemplo: “Eu dei aula”, “Eu dei aula de ciências”, “Eu dei aula de ciências para crianças”, “Eu dei aula de ciências para crianças surdas”. São tipos de frases diferentes.*

A sexta pergunta, também de caráter específico, baseia-se unicamente no elemento multimodal presente, já que o que aparece em forma escrita não é citado no texto principal. Apenas as doutorandas souberam responder. A última questão era baseada em um conceito que apesar de ter sido exemplificado, não foi, entretanto, explicado. Novamente, os graduandos não responderam corretamente e as doutorandas, sim.

Neste texto, em específico, fica mais evidente o desempenho superior das doutorandas, já que, além de ser uma temática mais familiar a elas, as participantes possuem um leque maior de conhecimentos relacionados à estrutura do texto. Apesar de não ser possível afirmar categoricamente que o gênero videoaula seja bem conhecido pelas participantes, é inegável a experiência no gênero aula, do qual deriva a videoaula, segundo Oliveira (2020). De qualquer forma, há de se destacar que mesmo o grupo D também apresentou maior grau de dificuldade na recuperação de informações, se compararmos sua performance com os gêneros fábula e entrevista.

6.4 TEXTO 4 - RESENHA

O último texto apresentado no experimento, materializado sob o gênero resenha crítica, era sem dúvida o mais complexo tanto no que se refere ao conteúdo quanto à estrutura textual. Entretanto, cabe ressaltar que a temática do texto, o bilinguismo na educação de surdos, parece ser um tema familiar aos participantes que, apesar de declararem majoritariamente que este era o texto mais difícil, tiveram, mesmo os graduandos, melhor resultado com relação ao conteúdo se comparado ao gênero anterior. Era também um texto com a apresentação de diversos elementos multimodais que poderiam influenciar a leitura e auxiliar a compreensão.

A resposta para a primeira questão, que tinha objetivo de testagem da compreensão global, deveria ser inferida pelo participante a partir da leitura. Os graduandos não conseguiram responder, entretanto, as respostas recuperaram, em alguma medida, elementos do texto. D1 não mencionou a leitura. É interessante notar que nenhum dos participantes citou que o texto apresentado era uma resenha. Todos responderam como se a pergunta fizesse referência ao texto que fora resenhado.

Pergunta 1: Qual o objetivo do vídeo que você acabou de assistir?

G1: *O objetivo é... Tem o Andre, o Burge [sic] e o... não lembro o nome do terceiro. Falavam de inglês e ASL e como faziam acordos, por exemplo sobre bilinguismo para crianças ou adultos. Na minha opinião para crianças é muito melhor, a comunicação é mais fácil, mais rápida. Para o adulto já é tardio. A cabeça dele... é mais difícil. A criança, não, a comunicação é rápida, eles respondem rapidamente, é mais fácil.*

G2: *Ele fala sobre uma pesquisa norte-americana.*

G3: *Ele fala sobre ASL e inglês e práticas para auxiliar o estímulo de ASL para crianças, na tentativa de se desenvolverem*

D1: *Foram muitas informações... Espere, deixa eu tentar lembrar... Era um artigo para mostrar a pesquisa de três autores sobre o trabalho de pesquisadores surdos com visões epistemológicas distintas de pesquisadores ouvintes.*

D2: *Foi uma pesquisa sobre teses voltadas principalmente para a ASL e como era o processo de leitura em crianças surdas, também.*

D3: *O objetivo era apresentar a percepção dos três autores que perceberam que surdos apresentavam leitura equivalente ao quarto ano, então eles fizeram um levantamento de pesquisa em um período de quarenta anos para verificar o porquê disso. E daí por diante.*

A resposta para a segunda pergunta poderia ser apoiada no texto ou no elemento multimodal que apresentava em escrito nomes em questão. Os graduandos se aproximaram da resposta esperada, todavia, esqueceram ou erraram a grafia. D2 e D3 responderam adequadamente, porém D1 esqueceu o nome de um dos autores. É interessante, no entanto, observar que ela tenha se confundido com outros autores que também figuravam em elementos multimodais ao longo do texto. De todo modo, nota-se, ao mesmo tempo, o impacto da escolarização e familiaridade com o gênero como fator positivo associado à proficiência leitora.

Pergunta 2: As autoras do texto em português foram Costa e Soares que fizeram uma resenha de um artigo em inglês. Quais são os autores desse texto em inglês?

G1: *Acho que é **Burgue** [sic] que escreve a pesquisa, que tem a ideia de ver como é a escrita do português... ele vê quem aceita e combina com essas pessoas. O primeiro é o **Andre** [sic], que pensa e cria a proposta, conversa*

para ver se é possível ou não conseguir a cota, tenta dialogar para combinar... O terceiro eu não sei, só os dois primeiros mesmo.

G2: *Andrew, que era surdo. O segundo era **Brenk** [sic], eu acho e o terceiro era **Clarck** [sic].*

G3: *O nome dos três? **Sup-** ... não sei. O primeiro nome era diferente, com "A"... **Andwes**, o outro era **Drang** [sic]? (risos) Não sei!*

D1: *Clark, Byrne e Wang. Não, espera. O terceiro não era Wang, era Supalla! Não... acho que misturei tudo. Não lembro quem era o terceiro autor.*

D2: *Andrews, Byrne e Clark. Eles escreveram o texto em inglês que foi traduzido.*

D3: *Andrews, Byrne e Clark*

A terceira questão exigia que os participantes retomassem trechos específicos do texto sem o auxílio de elementos multimodais. É interessante perceber que a maioria citou momentos do texto, entretanto, apenas D1 respondeu satisfatoriamente. Dado o tamanho e a complexidade da resenha, é possível supor que o ponto referido pela pergunta precisasse ser revisitado para ser respondido de forma mais adequada, entretanto, a natureza do experimento em situações pouco favoráveis (realização remota dentro das próprias casas, sem que o pesquisador pudesse controlar minimamente o ambiente) pode ter sido um fator que justificaria o fato de que nenhum dos participantes retornou ao texto nesta questão.

Pergunta 3: O texto mostra uma pesquisa sobre teses que abordam qual assunto?

G1: *Textos de inglês e SSL [sic]. Eles pegaram esses vários textos para analisar, estudar cada um para as crianças.*

G2: *Acho que era uma pesquisa sobre linguística.*

G3: *Os textos falam... porque parece que as crianças têm alguma deficiência cognitiva, mas as pesquisas concluíram que não é isso. Elas conseguem. Precisa estimular... mas com a cognição normal é possível se desenvolver.*

D1: ***Eles pesquisaram textos de diversas décadas que, de forma geral, vão tratar sobre o bilinguismo de crianças que usam a ASL e escrevem/leem em inglês. Acho que mostraram também questões sobre professores proficientes que ministravam suas aulas na ASL. Acho que são as informações principais.***

D2: *Foram teses durante períodos de 4 anos, os surdos começaram a pesquisar em 1973 e o período se estendeu até [incompreensível]. Nesse*

período, os três autores fizeram uma coleta dessas teses, dividiram em grupos de “qualitativa”, “quantitativa” e “mista”, dessa forma era mais fácil realizar a pesquisa sobre a melhor forma de ensino para desenvolver a ASL, se era complementar ao inglês, se eram coisas separadas ou se era melhor um ensino conjunto... Então, eles foram verificando ano após ano, em cada período.

D3: *Sobre teses escritas por pesquisadores surdos.*

A quarta pergunta aponta a um elemento multimodal, um gráfico, que é apresentado. A explicação sobre o gráfico pode ser baseada no próprio texto, no entanto. G1 e G2 não souberam responder, G3 e D3 responderam apenas o que aparecia no gráfico. D1 e D2 conjugaram as informações da imagem com as que o texto apresentava. Novamente, as informações referentes às perguntas três e quatro sugerem que a escolarização e familiaridade com o gênero possam ser fatores positivos associados à compreensão leitora, por um lado, apesar das possíveis limitações de interpretação mesmo em grupos mais escolarizados. Além disso, parece confirmar o que Santos, Riche e Teixeira (2012) dizem a respeito do nível de proficiência de cada pessoa ser individual.

Pergunta 4: O que mostra o gráfico apresentado no início do texto?

G1: *Não me lembro... não lembro.*

G2: *Acho que o Andrew que... os leitores surdos e ouvintes liam de forma diferente e, então, os três coletaram opiniões sobre isso e transformaram em um gráfico.*

G3: *Só reparei o “10% misto” mas não consigo explicar. Não prestei muita atenção nisso, o vídeo é muito longo!*

D1: *Os três autores coletaram seus dados de 53 pesquisadores surdos, eu acho. Esse gráfico mostrava as metodologias utilizadas por esses pesquisadores: quantitativa, qualitativa e mista. Inclusive, me surpreendeu que a metodologia mais utilizada fosse a qualitativa.*

D2: *Era “qualitativa, 40%”, não... [consulta anotações] “Qualitativa, 48%”, “quantitativa, 42%” e “mista, 10%”. Assim é mais fácil categorizar as pesquisas e ajudar o leitor na hora de entender as informações de cada grupo.*

D3: *Qualitativa e quantitativa. Não lembro a porcentagem... mostravam três na verdade: qualitativa, quantitativa e mista.*

A quinta pergunta exigia do participante uma visão global do texto, dado que a relação entre a ASL e o inglês é apresentada no recorte de quarenta anos e que foi mudando ao longo desse período. Os graduandos não conseguiram responder. Com relação às doutorandas, D1 respondeu considerando as mudanças ao longo do tempo, D2 se ateve à década de 1990, considerando a proposta mais harmônica entre as línguas e D3 resgata em sua resposta os pontos referentes às décadas de 1980 e 1990.

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.*

Já a sexta questão fazia referência a pontos específicos que figuravam em um trecho com elemento multimodal, a escrita, que lista tópicos que sintetizam o que era apresentado no texto principal. D2 foi a única participante que respondeu satisfatoriamente. Cabe salientar que a participante foi, também, a única que percebeu ter tomado notas ao longo dos textos 3 e 4 e que as consultava para responder as perguntas.

Pergunta 6: Explique resumidamente as descobertas feitas pelos autores referentes ao período 4 (2000 a 2009).

G1: *Acho que deve ter sido antes desse período entre 2000 e 2009. Talvez... As descobertas do estudo e da pesquisa devem ter acontecido em 2001 ou 2002, nesse período mais ou menos. As descobertas não são rápidas, até pesquisar e fazer descobertas demora. Fazer isso rapidamente é impossível. Então as descobertas dessa pesquisa devem ter sido por volta de 2001 ou 2002, não sei ao certo.*

G2: *2000 a 2009? Não prestei atenção. Eu lembro que tinha o período, mas as descobertas... não me lembro. Foram 18 minutos de vídeo (risos), são muitas informações. Se fosse um vídeo de 10, 15 minutos eu até conseguiria...*

G3: *Que a cognição... não sei.*

D1: *Não me lembro. Foram muitas informações, desculpa... não me lembro.*

D2: ***Começaram então as pesquisas nessas teses, e nessa época é quando elas dizem da necessidade do professor proficiente em ASL, também como é importante que eles leiam Literatura, porque isso ajuda não só no desenvolvimento da ASL como também na leitura em inglês. Fala-se também do sistema de escrita de sinais e da importância que é dada a isso... o processo de transposição do sinal para o desenho e vice-versa ajuda muito, o que eu achei muito interessante.***

D3: *Não me lembro... alguma coisa sobre bilinguismo. A importância do estímulo do inglês mais do que da ASL... alguma coisa assim.*

A última questão abordava um ponto explicitado no texto sem o apoio da multimodalidade. Os graduandos, novamente, não conseguiram responder. D1 e D2 citaram apenas algumas das estratégias mencionadas. D3 citou pontos relacionados ao trabalho de Supalla, mencionado no início da resenha e estratégias mencionadas ao longo do texto, mas sem elaborar de forma mais aprofundada.

Pergunta 7: Quais as estratégias que os três autores (Andrews, Byrne e Clark) concluíram ser utilizadas de forma a impactar positivamente o desenvolvimento da leitura?

G1: *O Andrwe [sic], o [soletração manual incompreensível] e o Clark pesquisaram sobre bilinguismo e descobriram que a criança consegue, que é possível adquirir.*

G2: *Os três autores... Andrews e os outros também, fizeram uma pesquisa sobre leitura e descobriram que crianças surdas precisam de estratégias como a prática de inglês e ASL, de forma equivalente. Mas exatamente quais seriam essas estratégias, não sei dizer.*

G3: *Eu vi as estratégias, puxa! Eu vi. Estratégias... Bom, antes da leitura é preciso que a língua de sinais esteja bem estabelecida na cognição, quando a criança tiver uma língua de sinais boa, então ela vai conseguir ler, associar língua de sinais e leitura.*

D1: *Não é só o ensino da leitura propriamente dita, mas a Literatura ajuda na expressão em língua de sinais, com as questões metalinguística, metacognitivas. Também se falou da importância de contação de histórias, leitura em grupo, poesia... vocabulário do inglês também pode ajudar o aluno a escrever melhor.*

D2: *O que eu entendi foi que os três pesquisaram a fundo 26 teses e a metodologia [de ensino] que mais apareceu foi híbrida e as estratégias apontadas foram: uso de textos traduzidos; escrita de sinais; estímulo ao uso da ASL, auxiliando na leitura; uso de literatura, porque tem o uso de ASL e também de escrita/leitura; o uso de glosas da ASL; e algo que eu achei bastante interessante que foi a questão fonológica, com o uso de configurações de mão na contação de histórias... Foram essas estratégias que conjugavam metodologias envolvendo as duas línguas. Durante a pesquisa não se falou nada sobre L1 ou L2 especificamente, mas eu notei uma tendência maior a se falar sobre a ASL, a língua de sinais que acabava sendo trabalhada junto ao inglês escrito. Essas foram as estratégias.*

D3: Isso foi mostrado ao final. Falou-se sobre literatura... espera, isso é outra coisa. É... antropologia, sociologia, linguística, metalinguística... Agora sim, as estratégias: literatura surda, respeito aos direitos linguísticos, ASL, configuração de mão, leitura...

Como já era esperado, o desempenho dos graduandos foi inferior ao das doutorandas, apesar de ser possível notar que o primeiro grupo conseguiu entender informações mais gerais da resenha. Além de uma compreensão mais acurada do texto, percebe-se também melhor organização do conteúdo e estruturação da resposta, demonstrando, novamente, o maior grau de conhecimentos textuais por parte das doutorandas.

As informações oriundas do questionário sugerem a escolarização e familiaridade com o gênero como fatores positivos associados à compreensão leitora, mesmo que mostrando, ainda, possíveis limitações de interpretação nos grupos mais escolarizados, novamente, reforçando a ideia de que a proficiência leitora não é a mesma para indivíduos diferentes.

6.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

De modo geral, alguns pontos chamam a atenção na análise dos resultados, como: (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.

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 entre si e com seus conhecimentos prévios.

Mesmo na fábula e na entrevista, teoricamente gêneros mais acessíveis, foi possível perceber que os graduandos apresentaram dificuldades em responder perguntas que exigiam articulação maior com outros conhecimentos prévios ou que não estavam disponíveis na superfície textual. Essa dificuldade fica muito mais evidente, quando observamos os resultados relacionados aos textos de domínio discursivo acadêmico, de natureza mais complexa.

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 a seus conhecimentos de mundo e de organização textual, que vão impactar significativamente sua habilidade de compreensão leitora.

Os resultados parecem apontar que os graduandos estão mais próximos do que Santos, Riche e Teixeira (2012) chamaram de “letores” uma vez que não conseguem 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 apresentam maior experiência leitora, tendo em vista as etapas acadêmicas que já cumpriram, demonstrando também maior facilidade em todos os gêneros, manifestando maiores graus de letramentos.

Com relação à multimodalidade, pudemos observar que a presença de recursos multimodais não necessariamente garante a compreensão do texto. É interessante notar que tal constatação é contrária à percepção dos participantes que 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, ainda era necessária a articulação de conhecimentos anteriores para a construção de sentidos.

Por outro lado, ainda sobre os elementos multimodais, é possível observar também que, apesar de não serem suficientes para a compreensão, são úteis para a fixação de conteúdos e para a construção de sentidos do texto de maneira geral, ainda que de forma ilustrativa ou complementar. Mesmo quando não conseguiam responder adequadamente às questões que se referiam a trechos com multimodalidade, percebemos que os participantes, em geral, eram capazes de lembrar do que viram. Isso pode ser notado na sexta questão sobre a videoaula em que os recursos multimodais não eram citados na pergunta, mas foram mencionados por todos os participantes na resposta. A questão parece ser, ainda, a necessidade de o indivíduo, tanto produtor quanto receptor, compreender a função desses elementos nos textos e saber como eles contribuem para a negociação de sentidos.

Ainda sobre estes dois pontos, (i) e (ii), os resultados parecem reforçar o princípio da LFC de que “a experiência linguística afeta o conhecimento subjacente de forma permanente, durante toda a vida do indivíduo” (PINHEIRO, 2020), assim como a ideia de que os conhecimentos construídos ao longo da vida do indivíduo garantem 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.

Por fim, é importante ressaltar que a frequência de leitura em Libras 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. 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. Tal fato parece apontar para a existência de uma cognição multilíngue, como propõem Höder, Prentice e Tingsell (2021). 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.

Tendo em vista a carência de textos nessa língua de gêneros vinculados ao domínio discursivo acadêmico, pode ser que os que existem atualmente ainda não tenham constituído uma estrutura 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. Inevitavelmente existirão características que serão influenciadas pela micromodalidade da língua, pelo tipo de suporte utilizado para fixar os gêneros, assim como pela cultura da comunidade que a utiliza. Todavia, parece plausível supor que, em maior ou menor medida, as estruturas dos gêneros em Libras serão semelhantes às estruturas dos textos em língua portuguesa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou demonstrar que é possível considerar que produções registradas no suporte vídeo em línguas de micromodalidade gesto-visual são, de fato, textos. Para isso, realizamos um experimento que pretendia verificar se o processo de leitura de um texto em Libras era semelhante ao de um texto escrito, com a articulação de conhecimentos anteriores para negociação de sentidos. Foram desenvolvidas duas discussões nessa pesquisa: uma de ordem mais teórica e a outra de ordem mais experimental.

A primeira discussão consistia na compreensão de que o contínuo de gêneros textuais de Marcuschi (2010) assim como as definições clássicas envolvendo os conceitos de “fala” e “escrita” pareciam não abranger línguas de micromodalidade gesto-visual. Na discussão, sugerimos que conceitos clássicos fossem ampliados de forma a contemplar línguas de modalidade gesto-visual sem, no entanto, modificá-los em sua essência. Dessa forma seria possível considerar também produções em línguas de sinais como textos de fato.

A segunda discussão trata da hipótese principal da pesquisa e estava diretamente associada à primeira discussão: se fosse teoricamente possível considerar que uma produção em uma língua de sinais fosse de fato um texto, 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 independentemente da macromodalidade de materialização linguística.

Pudemos observar a validade das hipóteses, uma vez que o experimento demonstrou que o processo de leitura de textos em Libras é, de fato, equivalente ao processo de leitura de textos escritos. Assim como argumentado por Santos, Riche e Teixeira (2012), a leitura, nesse caso, também é dependente da articulação de conhecimentos anteriores com os novos conhecimentos apresentados no texto que está sendo lido. Além disso, percebemos que os conhecimentos prévios linguísticos e textuais foram construídos parte em Libras, parte em português e tais conhecimentos parecem ser extrapoláveis e úteis no processo de letramentos nas duas línguas, o que parece corroborar a proposição da existência de uma cognição multilíngue (HÖDER, PRENTICE; TINGSELL, 2021). Identificamos também que o nível de leitura dos alunos de graduação ainda é 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, permitindo que os conhecimentos sistêmicos, conhecimentos de mundo e conhecimentos textuais sejam construídos gradualmente de forma sólida e de modo a auxiliar no processo de ensino de escrita e leitura de português brasileiro. Dessa forma, os alunos surdos podem construir as competências necessárias para a leitura em sua própria língua inicialmente e, então, em uma segunda língua.

O experimento apresentou algumas dificuldades e limitações, principalmente em relação às alterações impostas pela pandemia de Covid-19. O ambiente de pesquisa foi muito pouco controlado, já que as entrevistas foram diversas vezes interrompidas por familiares, por vezes em razão da qualidade da conexão de internet, outras vezes da qualidade da câmera disponível pelo participante, que era ruim, entre outros aspectos. Tendo em vista que o experimento era baseado na análise das respostas dos participantes, todas essas questões eventualmente atrapalhavam o raciocínio e, logo, interferiam diretamente na atividade sem, entretanto, comprometer significativamente nossos resultados. Além disso, a quantidade de participantes foi menor do que a pretendida inicialmente. O número inicial cogitado poderia ter revelado mais resultados que poderiam ser mais significativos para a análise.

Os resultados desta pesquisa, entretanto, abrem novas possibilidades de estudos que podem ser muito úteis para pensar o processo de multiletramento de pessoas surdas. É possível investigar de que forma os diferentes gêneros textuais dos mais diversos domínios discursivos se apresentam na Libras e suas similaridades e diferenças dos mesmos gêneros na língua portuguesa, a fim de subsidiar professores no ensino de Libras como L1 no ensino de português como L2.

Outra oportunidade de investigação seria analisar os tipos de recursos multimodais compatíveis com o suporte vídeo e suas diversas funcionalidades e possibilidades de uso dentro da tessitura textual, de modo a orientar as produções textuais dessa língua, principalmente de materiais didáticos a serem utilizados com alunos, assim como de traduções, prática tão comum atualmente.

Além disso, é possível verificar de que formas as estratégias de leitura empregadas em textos em Libras fixados no suporte vídeo se aproximam ou se

distanciam da leitura de textos escritos, considerando as características específicas de cada suporte e cada língua, assim como a multimodalidade presente.

De todo modo, as investigações muito têm a contribuir: não apenas com a forma como a língua se organiza em textos, mas também como sistema e suas diferentes formas possíveis de uso, o que pode ser benéfico para alunos em contato com a Libras como primeira ou como segunda língua.

REFERÊNCIAS

BATTISON, Robbin. **Lexical borrowing in American Sign Language**. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1978

BYBEE, Joan. From usage to grammar: the mind's response to repetition. **Language**, vol. 82, no. 4, pp. 711-733, dec., 2006.

_____. **Language, usage and cognition**. New York: Cambridge University Press, 2010.

BRENTARI, Diane. Sign language phonology. In: GOLDSMITH, J. (ed). **The Handbook of Phonological Theory**. Cambridge, Massachusetts: Blackwell, 1995.

BRITO, Lucinda Ferreira de. Similarities & Differences in Two Brazilian Sign Languages. **Sign Language Studies**, [s.l.], v. 1042, n. 1, p.45-56, 1984.

_____. **Por uma gramática de sinais**. Rio de Janeiro/Tempo Brasileiro, 1995.

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 08 mai. 2021.

CASTANHEIRA, Dennis da Silva. **Anáforas encapsuladoras e construção do gênero entrevista**: análise textual-funcional. 2020. 255 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ztXQOvg1bi8nH-oSN_toJAvSu0LIF_FO. Acesso em: 04 maio 2021.

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

GOLDBERG, Adelle. **Constructions at work**: the nature of generalization in language. Cambridge: University Press, 2006.

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. 2015. Cambridge University Press (CUP)

HILPERT, Martin. **Construction Grammar and its application to English**. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd. 2014.

HÖDER, Steffen; PRENTICE, Julia; TINGSELL, Sofia. Additional language acquisition as emerging multilingualism: a construction grammar approach. In: BOAS, Hans C.; HÖDER, Steffen (ed.). **Constructions in Contact 2: language change, multilingual practices, and additional language acquisition**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2021. p. 310-337.

KEENAN, Elinor O.. Why look at unplanned and planned discourse. **Occasional Papers In Linguistics**, California, v. 5, n. 1, p. 1-41, 1997. Disponível em: http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/Ochs_1977_Why_Look_at_Unplanned_and_Planned_Discourse.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

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

_____. **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.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling “the New” in New Literacies. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (ed.). **A new literacies sampler**. Nova Iorque: Peter Lang Publishing, 2007. Cap. 1. p. 1-24.

LIDDELL, Scott. Think and Believe: sequentiality in American Sign Language. **Language** 60, pp.372-99, 1984.

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

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. 281 p

MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S. 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.

MEDEIROS, J. R. **Tradução e letramento acadêmico: uma proposta metodológica do processo tradutório do par linguístico Língua Portuguesa/Libras**. 2018. 28 f. Monografia (Especialização) - Curso de Letras-Libras, Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018

NASCIMENTO, João Paulo da Silva; CASTANHEIRA, Dennis. Reflexões e possíveis caminhos para o ensino de português para surdos a partir da análise dos PCN de língua portuguesa e línguas modernas estrangeiras. In: FREITAS JUNIOR, Roberto de; SOARES, Lia Abrantes Antunes; NASCIMENTO, João Paulo da Silva (orgs.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas**. Rio de Janeiro: PPGLN/UFRJ, 2020. p. 81-100. Disponível em: https://94b3d809-26d2-46d3-a4b3-90b788c112ac.filesusr.com/ugd/6f9e86_4a56361025554af3b090922562ff2da8.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

NEIDLE, Carol.; KEGL, Judy.; MACLAUGHLIN, Dawn.; BAHAN, Benjamin.; LEE, Robert. **The Syntax of American Sign Language: Functional Categories and Hierarchical Structure**. Cambridge: MIT Press, 2000. 253 p.

NEW LONDON GROUP, A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**. Spring, 1996, pp. 60-92.

OLIVEIRA, Luma Dittrich de. **O gênero videoaula: deslocamentos e manutenções na cibercultura.** 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos da Linguagem, Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5116>. Acesso em: 05 maio 2021.

PEREK, Florent. **Argument Structure in Usage-Based Construction Grammar: Experimental and corpus-based perspectives.** Amsterdam: John Benjamins. 2015.

PINHEIRO, Diogo. Linguística Funcional-Cognitiva: fundamentos teóricos e aplicação ao ensino de língua. In: FREITAS JUNIOR, Roberto de; SOARES, Lia Abrantes Antunes; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas.* Rio de Janeiro: PPGLN/UFRJ, 2020. p. 10-22. Disponível em: https://94b3d809-26d2-46d3-a4b3-90b788c112ac.filesusr.com/ugd/6f9e86_4a56361025554af3b090922562ff2da8.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

PORTELLA, Oswaldo. A FÁBULA. **Revista Letras**, [S.l.], v. 32, dez. 1983. ISSN 2236-0999. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19338>. Acesso em: 29 abr. 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 223 p. (Linguagens e tecnologias).

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

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012. 312 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Lia Abrantes Antunes. **A emergência de um sistema de competidores: um estudo cognitivo-funcional de processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do pbl2 em surdos universitários.** 2018. 160 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

_____; COSTA, Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes. Deaf scholars on reading. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 9, n. 1, p. 272-276, 19 set 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/31993> Acesso em: 29 abr 2021

_____. Português e Libras: distorções e supergeneralizações. In: FREITAS JUNIOR, Roberto de; SOARES, Lia Abrantes Antunes; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas.* Rio de Janeiro: PPGLN/UFRJ, 2020. p. 70-80. Disponível em: https://94b3d809-26d2-46d3-a4b3-90b788c112ac.filesusr.com/ugd/6f9e86_4a56361025554af3b090922562ff2da8.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

SOUZA, Saulo Xavier de. **Performances de tradução para a língua brasileira de sinais observada no curso de Letras-Libras**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos da Tradução: Lexicografia, Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

STOKOE, William. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. **Studies In Linguistics**: Occasional Papers, Buffalo, Ny, v. 1, n. 08, p.03-78, abr. 1960.

_____. **Sign Language Structure**. Silver Spring: Linstok Press. 1978

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Esquete: caracterização de um gênero oral e sua possível correlação com outros gêneros. **Olhares & Trilhas**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 113-141, 28 dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharettilhas/article/view/40213>. Acesso em: 06 maio 2021.

VELUPILLAI, Viveka. **An introduction to linguistic typology**. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 2012. 541 p.

APÊNDICE A - Roteiro de apresentação do experimento e declaração de consentimento livre e esclarecido

- 1- Pedir permissão para gravar a reunião;
- 2- Apresentação pessoal do pesquisador;
- 3- Explicar o experimento:

Você vai assistir a quatro vídeos em quatro dias diferentes. A cada vídeo, você deve responder perguntas sobre eles. Você pode assistir ao vídeo quantas vezes achar necessário antes de responder as perguntas e, caso deseje, poderá consultar o texto para responder alguma pergunta. No último encontro, vou fazer uma entrevista para conhecer mais sobre você.

Depois, farei a análise de como ela leu os vídeos mas a sua imagem não será divulgada na dissertação assim como não disponibilizarei o seu nome verdadeiro. Apenas a tradução da nossa conversa.

Ao final do experimento, disponibilizaremos uma declaração de horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais pela participação.

- 4- Perguntar se o participante entendeu tudo ou se tem alguma dúvida. No caso de dúvidas, esclarecer.
- 5- Caso tenha entendido, perguntar se concorda em participar da pesquisa nessas condições.
- 6- No caso de aceite, passar o link para o participante.
- 7- Quando o participante indicar que já assistiu o vídeo, perguntar se entendeu bem ou se quer assistir de novo.
- 8 - Caso esteja tudo ok: explicar novamente que, se o participante desejar, pode voltar no texto para tirar alguma dúvida ou fazer alguma consulta.
- 9 - Ao final, agradecer a participação e agendar o próximo encontro.

APÊNDICE B - Tradução das respostas sobre o texto 1: “A onça e o gato”

Pergunta 1: Qual o nome do autor do texto?

G1: Essa parte eu não prestei atenção.

G2: O nome que aparece nos créditos finais? Não vi o nome do autor... Acho que o autor é um ouvinte. Preciso dizer o nome? Não vi, não vi... . Não vi o nome

G3: Ele soletrou muito rápido, não consegui ver o nome direito.

D1: Figueiredo Pimentel

D2: Não prestei atenção... Ah! O homem chama Aulio, o tradutor. O autor, não prestei atenção.

D3: Eu só lembro do primeiro nome: Figueiredo. O sobrenome não decorei.

Pergunta 2: Quais são os personagens principais do texto?

G1: A onça e o gato. Os dois eram amigos, companheiros, até que houve a traição por causa da fome.

G2: Um é a onça, o outro é o gato.

G3: A onça e o gato.

D1: O gato e a onça.

D2: O Aulio. Ah, na história? O gato e a onça.

D3: O gato e a onça.

Pergunta 3: O texto conta a história de dois amigos: o gato e a onça. Qual é o problema que dá início à história?

G1: Os dois eram muito amigos e, então, a onça começa a passar fome e começa a querer comer o gato. O gato começa a desconfiar das intenções da onça e então acaba fugindo.

G2: Foi a fome. Os dois personagens comiam em grande quantidade, até que um dia se deram conta de que a comida tinha acabado. A onça não tinha mais o que comer e o gato já não conseguia mais caçar. Então a onça começou a arquitetar um plano para pegar o gato.

G3: Eles precisavam procurar comida, a onça procurava alimentos maiores e o gato

alimentos menores, mas então a comida começou a acabar e os dois começaram a passar fome, emagrecer e precisavam procurar comida.

D1: O conflito começa porque os dois estão com fome e há escassez de alimentos.

D2: Começa por conta de uma falsa amizade. Havia escassez de comida e no início o gato estava tentando procurar animais pequenos para comer, já a onça, que era um animal maior acabou sentindo o impacto da escassez de comida mais depressa e tentou comer o próprio amigo. Então foi a escassez de comida.

D3: O problema inicia quando a onça começa a passar fome.

Pergunta 4: Quais as características principais de ambos os personagens, que você pode perceber?

G1: A onça era muito boa, mas traidora. Ela não era ruim, pelo contrário... só que acabou inimiga do gato. Mas o gato era afetuoso, companheiro e ajudava a onça quando ela precisava. Comparando, essas eram as diferenças entre eles.

G2: A onça era correta, até que a fome chegou. Então o gato que era um amigo, acabou sendo traído por ela. O gato é desconfiado, alguém que não confia na onça. Até aceita ensiná-la, mas fica de olho nela. A onça parece que é amiga, mas é como se fosse um amigo duas-caras... que quer comer o gato. Essas são as características de cada um.

G3: A onça era esperta, tinha interesse no gato, em como ele era ágil. O gato era desconfiado, duvidava se podia confiar na onça.

D1: O gato era pequeno e muito rápido, muito ágil em suas acrobacias. Já sobre a onça não percebi nada.

D2: O gato era mais... professor, ou melhor, caçava animais... essa era a principal característica dele. A onça caçava animais maiores e era uma traidora, não era amiga de verdade. O gato era amigo de verdade, estava disposto a ensinar, como um professor, mesmo tendo desconfiado das intenções da onça.

D3: O gato é esperto, amigo, professor... ele ensina. Acho que é isso. A onça é falsa, burra, aluna e fraca, porque quando ela fica com fome, não pensa no amigo. É falsa.

Pergunta 5: Qual era o plano da onça? Como ela o executou?

G1: A onça estava meio sem saber o que fazer, então lembrou que o gato sabia... podia ensinar a ela [sinal incompreensível]. O gato sabia muito, a onça não, então precisava que o gato ensinasse para ela entender. A partir do momento que já havia feito uma vez, o gato não quis ensinar mais uma vez.

G2: A onça chamou o gato para acompanhá-la e pediu para que ele ensinasse seus movimentos e sua agilidade. O gato aceitou e ensinou até que, em determinado momento, quando parecia estar tudo bem, a onça foi para trás do gato e tentou comê-lo, mas acabou quebrando a cara.

G3: A onça, por causa da escassez [de comida] acaba prestando atenção no gato com interesse na carne dele. Sem pena do amigo, então ela quer se aproveitar para comer o gato. Mas tenta algumas vezes e não consegue... o gato é muito bom, é muito ágil. Ele sempre ganha e ela sempre perde. Então a onça tenta se aproveitar dele pedindo para o gato ensinar para ela.

D1: A estratégia dela era... ela pediu ao gato “me ensina como você faz essas acrobacias” para tirar proveito do ensinamento e pegar o gato.

D2: A onça já tinha atacado o gato uma vez e aí o gato a confrontou... não! Aí ela foi embora e ficou pensando o que poderia fazer, reatar a amizade para enfim comer o gato. Então ela arquitetou um plano e pediu para que o gato a ensinasse a correr e saltar. O gato ensinou e a onça tentou atacá-lo para comê-lo, esse foi o plano.

D3: Primeiro ela pediu ao gato que ensinasse a ela seus movimentos e então ela começou a, a partir disso, planejar como pegar o gato.

Pergunta 6: Por que a onça se irritou com seu amigo no final da história?

G1: A onça se irritou porque o gato era bom e quando ele fugiu a onça ficou com raiva, porque ela queria comer o gato e o ele não queria então continuar sendo amigo dela.

G2: Ficou com raiva quase no final, quando ela foi abocanhar o gato, mas errou, já que ele tinha deixado de ensinar o movimento que pulava em zigue-zague e rolava em seguida. Isso deixou a onça irritada. O gato ainda disse: “Eu precisava ensinar [sinais incompreensíveis] você mesmo”. Então a onça ficou irritada, com raiva, porque queria comer o gato mas não conseguiu.

G3: Porque o gato não ensinou tudo o que sabia. Ele sabia outros movimentos de saltos e pulos que não ensinou à onça. Por isso ela ficou irritada.

D1: Então... eu precisei assistir uma segunda vez o vídeo porque o final estava não estava muito bom. Pode ter sido um equívoco na hora de traduzir, não sei... mas me pareceu muito esquisito. Deixa eu pensar... a irritação... Tem duas formas... Bom, na primeira vez que assisti, pareceu que a irritação era por não ter conseguido pegar o gato, a onça se machucou toda, mas não pegou o gato. Da segunda vez acho que havia algo implícito, digo isso a partir do meu raciocínio lógico... a resposta certa teria relação com o gato que disse: “já ensinei tudo a você”, quando na verdade, para salvar a própria vida, não tinha ensinado tudo de fato àquele que é seu inimigo. O gato pensava “eu vou ensinar tudo para você e me prejudicar? Não, senhor!”. Então acho que a percepção desse segundo ponto está ligada à moral, mas não ficou claro na tradução.

D2: Ah sim! No fim da história... é, isso... o gato perguntou se o gato conseguia pular sobre uma pedra. O gato disse que conseguia e a onça o desafiou a, então, saltar. A onça então começou a pensar em como faria o mesmo salto, com o único objetivo de capturar o gato para comê-lo, mas quando saltou, acabou se dando mal, caindo de cara e quebrando seus dentes. O gato, com um salto, conseguiu escapar e se deu conta que suas desconfianças anteriores estavam corretas, de que ela era uma amiga traidora. Porque a onça queria comê-lo, apenas. Mas acabou se dando mal, toda machucada. No final, acho que foi isso...

D3: Por que o gato fugiu. No momento que ela tentou atacá-lo, ele se desvencilhou e fugiu. O que deixou ela muito irritada foi que o gato acabou não ensinando algo a ela.

Pergunta 7: Na sua opinião, qual o principal ensinamento dessa história?

G1: Eu consegui entender a história claramente, e aprendi sim. Não tinha imagem mas mesmo assim aprendi sobre ter cuidado com os amigos.

G2: Sim, a história tem um ensinamento. O aprendizado que eu tiro é que amigo é traidor, que é aproveitador e que até há união, mas quando a fome aparece, ele acaba querendo comer o outro amigo. Foi o que eu notei, na minha opinião. Porque, na fome, o que acaba sendo importante? A decisão foi de comer o amigo.

G3: Acho que o esperto pensa que vai ter sucesso, mas se ele não aprende como fazer, é egoísta, não consegue ter sucesso, porque não trabalha por isso. O gato fazia por onde, a onça não. Sei lá! Eu acho que é isso. Não sei.

D1: Eu acabei respondendo isso na pergunta anterior, a moral... o próprio apresentador usa o sinal de “desconfiar”. Então, na vida, precisamos sempre desconfiar das pessoas ao invés de confiar em todos. No caso da história, a onça tenta pegar o gato uma vez e logo depois pede a ele para ensinar as suas técnicas. Isso é estranho, então a desconfiança é necessária... para a vida. Eventualmente podemos descobrir que determinada pessoa é “cara de pau” ou, então, “traidora”.

D2: É como se fosse no caso de uma pessoa, um amigo falso. Um amigo que é companheiro, mas que, em determinado momento, segue outro caminho. A onça não era amiga de verdade, ela era interesseira no que o outro tinha a oferecer. O gato acreditou em sua amizade, mas depois de um tempo, começou a perceber que o interesse da onça era apenas em se alimentar e entendeu que ela era uma falsa amiga. Uma analogia pode ser feita às pessoas, com amizades falsas, que parecem amigas no início, mas depois traem.

D3: Como se fosse uma lição? Acho que é que não podemos confiar nas pessoas... não podemos confiar nas pessoas... em momentos bons elas estão conosco e em momentos ruins, tiram proveito.

APÊNDICE C - Tradução das respostas sobre o texto 2: “LIVE INFLUÊNCIA DIGITAL E REPRESENTATIVIDADE SURDA. Gabriel Lélis, Kitana Dreams e Léo Castilho”

Pergunta 1: Qual o tema (geral) da conversa mostrada no vídeo?

G1: Eles conversaram sobre a internet e redes sociais, porque antigamente isso não existia. Então, os surdos precisavam se encontrar pessoalmente. Quando veio a pandemia, foi como um desafio... então as pessoas acabaram criando pelas redes sociais brincadeiras, vídeos de culinária... Adquirir conhecimento é algo satisfatório. Às vezes pode ser algo que o ouvinte já saiba, mas o surdo ainda não, e é importante para a comunidade surda.

G2: As angústias proporcionadas pelo isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19 e a tecnologia.

G3: A importância da informação e da representatividade que é permitida pela tecnologia. Esse ano de 2020 foi um ano fora do comum, atrapalhado pela pandemia de Covid-19. Isso trouxe várias mudanças às pessoas, por exemplo, as lives.

D1: Minha primeira impressão foi a partir do título, que li primeiro. O título era “Live sobre Influência Digital e Representatividade Surda”. Assistindo o vídeo vi que o assunto da conversa estava relacionado, apesar de não ter visto a apresentação de conceitos ou de sinais-termo sobre o tema. Um dos participantes trazia enfoque sobre maquiagem. Outro tinha um canal de culinária no YouTube, cujo sinal não me lembro - eu conhecia ele com trabalho circense apenas, não sabia que tinha um canal de culinária. O terceiro trabalha em um museu. Então, eles conversavam sobre a experiência de serem *YouTubers* a partir da pandemia de Covid-19, porque antes tinham poucos, agora existe uma audiência maior. Outro assunto foi como ficou o acesso ao Museu, que era presencial mas, com a pandemia, assumiu essa dinâmica virtual à distância e então eles foram conversando sobre essas dificuldades.

D2: O tema da *live* era representatividade surda e eles falavam sobre barreiras de acessibilidade e como a tecnologia ajuda nesse sentido.

D3: Sobre o impacto da pandemia... em como agora as coisas mudaram e as pessoas têm acessado mais as redes sociais. Também sobre representantes surdos e as diferenças de como eram as coisas no passado e hoje em dia.

Pergunta 2: Você concorda com a opinião manifestada pelos participantes da Live? Justifique.

G1: Sim, concordo. Na verdade, a opinião dos quatro está correta. O importante é conhecer a cada um, poder interagir e concordar com eles. Não é para discordar, o correto é concordar.

G2: Sim, concordo. Como ficamos todos em casa isso acabou deixando todo mundo muito entediado, então as lives acabaram ajudando as pessoas, nesse sentido. Não é que antes não existissem *YouTube*, tecnologia etc.. É que, depois da pandemia, a ansiedade das pessoas aumentou muito e essas lives acabaram sendo uma válvula de escape. Por isso, concordo.

G3: Eu concordo em parte com eles. Hoje o que a tecnologia oferece, e a representatividade... isso é ótimo, as pessoas se identificarem com outras de mesmos gostos, como forma de lazer. Mas é importante também receber informações para a vida. Conhecimento para passar ao filho ou para si mesmo. Ainda há coisas que precisam melhorar. Por exemplo, o SUS precisa melhorar a acessibilidade, se dar conta de que está ruim. Outro exemplo: determinados problemas mais graves precisam de espaço... A tecnologia, que é novidade hoje, vai se desenvolver e as pessoas vão ter modelos de acessibilidade, vão dar mais espaço a isso. Então acho que concordo em parte com eles ali, porque a gente acabou ficando mais triste mesmo, então esse incentivo é bacana.

D1: Sim. Eu sou surda também, me senti representada ali. Senti o mesmo impacto que eles disseram, concordei, achei graça das situações que eles apresentaram... Me senti representada.

D2: Sim, concordo. Tem a que fala de maquiagem, que é um tema importante a ser mostrado. O Gabriel fala de culinária, que é outro tema importante. O Léo que mostra sua poesia. Achei as opiniões deles muito relevantes porque esses trabalhos acabam ajudando a comunidade surda, que está em casa, isolada, sem nada para fazer... não pode viajar, pegar avião. Então resta ficar em casa. Achei as opiniões deles muito importantes.

D3: Concordo. Na verdade, essa conversa deles foi mesmo o que aconteceu com os surdos. Eu me identifiquei com o que eles disseram, foi aquilo o que aconteceu mesmo. A mudança na comunidade surda é que antes ela não tinha visibilidade

nenhuma e, com a pandemia, ganhou muita visibilidade. Concordo com eles, isso ajudou os surdos. O Léo falou sobre essa mudança mais drástica. Aquela menina... menina não, Kitana... ela é transexual? gay? Enfim... disse que isso ajudou a área. O Léo no final falou sobre as escolas de surdos que não tem intérpretes e como isso fez com que as crianças adquirissem conhecimento e assim por diante.

Pergunta 3: Quem foram os convidados da live?

G1: A Kitana Dreams, o Gabriel Lélis, o outro surdo que eu não sei quem é e a entrevistadora. Eles estão corretíssimos. Os dois primeiros eu conheço, os dois últimos, não.

G2: Foi o Léo Castilho, mas não lembro o que ele falou. Teve o Gabriel Lélis, que falou sobre como era a situação no Amapá, onde o movimento era meio fraco e ele tentava de tudo para incentivar os surdos de lá até que, tempos depois de criar seu canal no Youtube, com a pandemia, as visualizações aumentaram muito. O Léo Castilho falou sobre trabalho como *YouTuber*, fazendo entrevistas, indo a lugares, e o aumento das baladas, festas... A menina com o cabelo cacheado, com a sobrancelha mais grossa falou sobre o aumento das curtidas e das visualizações de seus vídeos depois da pandemia e das diversas áreas de conhecimento das quais as pessoas podem aprender. Tinha também a entrevistadora que disse que antes as coisas eram mais “paradas” e então começaram a crescer, o impacto disso, né...

G3: Eu lembro da Kitana Dreams, mas não lembro dos outros três.

D1: Havia a entrevistadora, também a Kitana Dreams, uma drag queen conhecida. Havia o Léo Castilho, de São Paulo, que trabalha em museus e por fim o participante que nasceu no Amapá e mudou para o Rio, pelo que me contou quando nos conhecemos. Apenas eles quatro.

D2: A primeira não se apresentou, eu não vi. Tinha o Léo Castilho, que é poeta. A Kitana Dreams, que trabalha com maquiagem e o Gabriel Lélis, que trabalha com culinária.

D3: Tinham quatro. A primeira parecia ser a anfitriã, eu não conhecia. Tinha a Kitana Dreams que eu já conhecia das redes sociais, o Léo Castilho e o último chama Gabriel, eu acho. Foram esses quatro.

Pergunta 4: Qual o paralelo traçado pelos participantes sobre a Comunidade Surda

pré e pós internet?

G1: Antes até havia internet, mas as pessoas se encontravam pessoalmente, a comunidade surda se encontrava em festas, festivais de arte, de cinema, shows, diversos eventos. Quando começou a pandemia de Covid-19, as pessoas não sabiam muito bem como fazer... Então começaram a bater papo, interagir, já que não podia ir na casa de ninguém, era mais fácil ficar em casa interagindo com várias pessoas e preservar a vida.

G2: Os surdos, no passado, quando ainda não havia internet, se encontravam presencialmente, ficavam conversando durante horas, marcavam partidas de futebol, iam a associações. Hoje em dia, os surdos já são “viciados” no uso do telefone celular, usam durante 24 horas por dia assistindo lives, fazendo videochamadas e a pandemia parece que veio como um fator extra para isso, já que a internet tem sido muito usada nesse momento.

G3: Antigamente era diferente. Não tinha internet, tecnologia. Só tinha SMS, e-mails, acho que era algo mais simples. Nos encontrávamos pessoalmente para conversar, sentir o movimento, bater papo... Eu, por exemplo, dependendo do assunto quando o papo acabava e eu ia embora, sentia falta, queria mais, sabe? Antigamente era diferente, parecia ser mais limitado era mais difícil. Agora, com diversas tecnologias as coisas ficaram mais fáceis e isso parece fazer com que o acesso ao conhecimento seja possível.

D1: Eu percebi duas colocações conflitantes sobre isso. Um disse que a comunidade surda estava “parada”, o outro disse que estava bastante ativa, fazendo publicações no *YouTube*, mas com baixa audiência e essa situação se manteve estável dessa forma, uma vez que as pessoas podiam circular com maior facilidade e frequência. A partir da pandemia, em que as pessoas se viram isoladas em casa, começaram a assistir às *lives* assim como passaram a produzir *lives*, convidando pessoas para participar, já que todos estavam se sentindo meio sozinhos em casa. Então as *lives* foram uma forma de lazer, de interação para quem fazia e também ao público surdo, que assistia. Em um ano apenas, 2020, muita coisa mudou para a comunidade surda nesse sentido. Mas no passado, existiam mais encontros presenciais... Lugares como Amapá, região Norte tinham pouca representatividade. O Gabriel tentou convidar pessoas para irem até lá, mas havia o problema do deslocamento por avião, as pessoas não tinham dinheiro, então isso era complicado.

Eles acabavam ficando sem referência. Com a pandemia, isso acabou ficando mais fácil. Com todas as *lives* acontecendo, as pessoas sem sair do seu espaço geográfico eram possibilitadas... como é a palavra? Não é “análogo”... Todos em um mesmo momento, juntos, assistindo a mesma coisa, independente de morarem em espaço rural ou urbano, independente da escolarização, independente do tempo... todos podem assistir.

D2: As colocações foram diferentes. O Léo falou que os encontros presenciais que aconteciam antes eram melhores. A Kitana disse a mesma coisa. O problema era o gasto com viagens aéreas, alguns surdos não tinham dinheiro para pagar essas viagens. Agora, com as *lives* tudo isso mudou. Há essa economia de dinheiro, todo mundo fica em suas casas. A tecnologia ajudou muito nesse sentido. Todas essas dificuldades com dinheiro, viagens aéreas... agora não é uma preocupação, a tecnologia trouxe muitas coisas positivas em relação a como era antes. O Léo falou que quando o encontro era ao vivo era mais legal... não, a Kitana também disse isso. O Gabriel também mencionou como a tecnologia foi de grande ajuda para a SurdoTV, o canal dele. Melhor do que como era no passado. Pela comparação me pareceu que agora está sendo mais positivo.

D3: Eu notei que os três convidados apresentaram opiniões diferentes. A anfitriã mencionou a época em que não se tinha tecnologia e a Kitana concordou, dizendo que as pessoas precisavam ir até a casa um dos outros para se encontrar. Outra pessoa mencionou que havia tecnologia, mas pouca representatividade surda. É claro que já era possível encontrar notícias, já tinha o *Google*, mas representatividade, visibilidade tinha muito pouco. O outro, apontou também que atualmente, nesse momento de pandemia em que todos estão em casa, as coisas mudaram. Há uma maior representatividade surda, antes havia pouca, mas agora aumentou a quantidade de pessoas surdas nessa posição, ajudando e incentivando a comunidade surda. Então foram três falas diferentes de cada participante.

Pergunta 5: De acordo com Kitana, o que a comunidade surda ganhou de positivo durante a quarentena?

G1: Foi positivo, sim, para a comunidade surda. Na realidade, pra mim não tem ponto negativo. A vida ficou preservada... Bater papo, trocar ideia é bacana. A Kitana mesmo compartilha informações, conhecimentos. Isso é positivo, não é

negativo. Incentivar os surdos a interagir sobre palavras que não conhecem, por exemplo... um ajudar o outro. Essa interação é positiva.

G2: A Kitana falou sobre o aumento de visualizações dela e de acessos ao canal dela. Acho que foi isso que houve de positivo, segundo ela.

G3: De positivo é que o uso da internet pode me ajudar. A gente pode pesquisar no *Google* e aprender coisas... sobre Libras, tem sobre culinária, costura... É só pesquisar e encontrar o que combina com a gente para então aprender e conseguir fazer em casa mesmo. Isso é positivo, esse desenvolvimento que me traz. Então eles aproveitam para criar diversas coisas... os surdos... e postar. Isso é bom

D1: Bom, ela disse que os surdos, estando isolados em casa, passaram por duas coisas. A primeira é que tiveram esse momento de lazer a partir das *lives* e a segunda foi que puderam ter respostas imediatas a partir de suas pesquisas na internet. Por exemplo, podiam pesquisar no *Google* “como fazer uma maquiagem?”, e encontrar um vídeo para assistir, um tutorial de como se maquiar ou como fazer edição de vídeos... qualquer assunto e daí por diante.

D2: A tecnologia antes era ruim... ruim não, era boa, mas a tecnologia de hoje é melhor para mostrar maquiagens, apresentar... como ela faz nas *lives* dela. Essas transmissões parecem favorecer os surdos e eles assistem mais e isso é melhor. Ah! Ela falou também, eu anotei aqui... ela disse que a tecnologia ajuda bastante e que, se ela precisa fazer uma busca sobre maquiagem, ela procura no *Google*, que tem tudo, então a pesquisa é mais fácil.

D3: Maior visibilidade, maior acesso à informações e ajuda à comunidade surda. Esses três, pelo menos foi isso que a Kitana falou.

Pergunta 6: Segundo Léo Castilho, qual a relação das pessoas surdas com o telefone celular?

G1: Então... há muito tempo atrás não existiam telefones, mensagens... Os surdos se encontravam sempre pessoalmente. Os surdos ficavam imaginando o dia que isso aconteceria, no futuro... então vieram os celulares, daqueles mais antigos de *flip*, que abriam... e depois evoluíram para os mais diferentes tipos. Agora temos tecnologia pra isso, o computador também, tablet... tudo faz parte da nossa vida.

G2: Que os surdos usam o telefone 24 horas por dia, são quase “viciados”, usam o tempo inteiro e as *lives*.

G3: É porque o surdo está acostumado a usar o celular a madrugada toda, ficar trocando mensagens, trocando e-mails... E a tecnologia ajuda nisso.

D1: Eu achei a fala dele nesse ponto muito engraçada, dizendo que as pessoas surdas passam 24 horas do seu dia grudadas no telefone, fazendo vídeo-chamadas, assistindo lives, por causa da possibilidade trazida pela conversa em vídeo. Antes isso não existia. A entrevistadora, esqueci o sinal dela agora... mas ela menciona que antigamente era necessário mandar uma mensagem ou pedir para alguém fazer um telefonema... Com o avanço da tecnologia, o surdo pode, agora, passar 24 horas do seu dia conversando por vídeo-chamada.

D2: Ele falou... sobre celular? Ah!... Não... o Léo falou sobre celular? Eu não lembro com certeza... Acho que disse que ajuda. Antes... não, antes não. Hoje, o telefone celular manda mensagens de forma instantânea, antes era só por e-mail, as respostas das mensagens demoravam... a tecnologia, hoje, ajuda na transmissão de mensagens e o celular tem essa função: manda mensagem, e-mail, é usado para dar recados...

D3: O Léo falou do uso de videochamadas... a outra menina não disse nada... *lives*?... não lembro. Acho que foi sobre videochamadas. O vídeo é longo, então acaba que enquanto assistimos, vamos esquecendo das informações iniciais.

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 à *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.

APÊNDICE D - Tradução das respostas sobre o texto 3: “Níveis da Língua”

Pergunta 1: Qual o objetivo do vídeo que você acabou de assistir?

G1: O objetivo do vídeo é... porque existe o discurso, a interação nos encontros entre pessoas, as conversas... Mas, às vezes, as coisas não são o que parecem em uma conversa, às vezes há algo implícito que não está evidente. É isso.

G2: O objetivo... era... linguística, sintaxe, fonologia, mas eu não sei dizer o que era, não.

G3: O objetivo é as línguas do mundo... não sei, não sei qual o objetivo.

D1: Espera... eu vi isso. Eu vi falar do objetivo no final do vídeo: são para os alunos de Letras-Libras assistirem e aprenderem o conteúdo da disciplina.

D2: É o assunto do vídeo? O objetivo né? Variação linguística. Não, quero dizer, os diversos níveis da língua: discurso, pragmática, semântica, sintaxe, morfologia, fonologia e fonética. O objetivo é mostrar cada um desses níveis e os conceitos relacionados a cada um.

D3: Apresentar os níveis linguísticos.

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.

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, aí 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.

Pergunta 4: Qual o exemplo de metáfora apresentado no trecho sobre “Semântica”?

G1: Um homem andando... é pragmática... é diferente. Se dá para enxergar ou se não dá... é diferente. [sic]

G2: Esqueci... eles mostram um esquema de palavras... não, não... esqueci!

G3: Não sei.

D1: A primeira imagem mostrava uma cobra dentro de um ônibus de verdade, para mostrar, depois, o ônibus que com itinerário longo, pegar um “ônibus cobra”

D2: Semântica? O que ele fala em semântica? Ah, o ônibus cobra! Primeiro mostra uma cobra em um ônibus, a metáfora. Depois mostra um ônibus percorrendo muitas ruas, de verdade. Só que na metáfora a gente usa “ônibus cobra”. É uma metáfora que os surdos costumam usar.

D3: “Ônibus cobra”

Pergunta 5: O que a Sintaxe estuda?

G1: A sintaxe... por exemplo: tem a palavra “eu”. Então outra palavra, “estar”. E outra palavra errada, que não pode acrescentar ali, então coloca outra palavra. Por exemplo: “eu estou indo lá”. É ir acrescentando as palavras e também vendo as que faltam e colocando lá.

G2: Quando você tem uma palavra e acrescenta outra e mais outra, ou substitui uma por outra... Cria aquelas estruturas de árvore. Isso é sintaxe. Eu acho, pelo menos.

G3: Por exemplo, tem uma palavra e aí se adiciona outra: “Eu dei aula”, então insere mais palavras “Eu dei aula para crianças”. Então insere-se mais palavras “Eu dei aula para crianças surdas”, podemos colocar mais: “do Rio de Janeiro”... significa a ligação entre essas palavras, a combinação de palavras.

D1: O vídeo mostra apenas sobre a língua portuguesa, as frases que vão aumentando... mostra exemplos de frases que vão aumentando de tamanho. Não falou nada sobre Libras, só sobre português.

D2: A sintaxe é a combinação de palavras. Por exemplo: “Eu dei aula” e aí você

acrescenta “de Libras”. Depois “Eu dei aula de Libras” e você acrescenta “para ouvintes”. O sentido, o significado dessas frases parece ser igual. Mas as frases... por exemplo “eu dei aula” é curta. “Eu dei aula de Libras”. Aí fica a pergunta “para surdos? Para ouvintes? Para quem?”. Então você complementa “para alunos surdos” ou “para alunos ouvintes”, seriam duas frases diferentes, duas combinações diferentes. Outro exemplo: “Eu cheguei”. É uma frase de sentido completo. Mas chegou a que lugar? A casa? Ao trabalho? A escola? Isso é questão de sintaxe. Nesse caso você pode acrescentar “Eu cheguei ao trabalho”, por exemplo. É isso.

D3: A estrutura das frases. Por exemplo: “Eu dei aula”, “Eu dei aula de ciências”, “Eu dei aula de ciências para crianças”, “Eu dei aula de ciências para crianças surdas”. São tipos de frases diferentes.

Pergunta 6: O vídeo mostra os significados de “morfo-” e de “-logia”. Quais são?

G1: Estou em dúvida... não sei qual o significado que foi mostrado dessa palavra.

G2: Acho que mostra “Eu estudei ciências” depois acrescenta “na”... e outras palavras que podem mudar de lugar na frase, e aumentarem de tamanho, acho que aparecem umas quatro frases.

G3: Não sei, não sei. Não entendi.

D1: Vou falar o que vi no vídeo. Estudei outra coisa, mas vou dizer o que o vídeo fala. Seria “forma” e “estudo”. No vídeo reparei que o apresentador fala de flexão, derivação e composição, mas não apresentava os termos em português. Achei que poderia inserir ali esses termos. Eu já conhecia, mas achei que poderia ter.

D2: Sim... “Morfo” e “logia”. Sempre que tem “logia” tem haver com estudo, com pesquisa e “morfo” significa forma.

D3: “Morfo” significa forma, “logia”, estudo.

Pergunta 7: Com base nos quatro pares mínimos apresentados no vídeo, você consegue pensar em outros 2 exemplos e explicar sua diferença?

G1: Por exemplo, um ouvinte que está aprendendo Libras às vezes faz o sinal de “APRENDER” errado (mostra um exemplo de sinal de APRENDER realizado de forma incorreta). Esses sinais são diferentes. Outro exemplo “FORTALEZA” e (faz o sinal de FORTALEZA errado) tem diferença. O sinal de “VERDADE” por exemplo, tem também “PROFESSOR” com essa configuração, mas é diferente. O sinal de

“DISCURSO” com a bochecha inflada ou não... Eu percebo que há diversas formas de sinalizar.

G2: “TER” e “CONSEGUIR”, mesma configuração manual. E “BRASIL” e “BÉLGICA”, também a mesma configuração manual. Parece aquelas poesias, sabe?

G3: Mostram um mesmo sinal com pontos de articulação diferentes. Tem o “APRENDER”, que está certo. Tem o “OUVINTE” que está certo. Tem o “LARANJA” que também está certo... Só tem um diferente que não existe, um estranho na bochecha. Esse tá errado. Agora eu pensar outros... “OBRA” e “ESFORÇO”... São muitos possíveis, né?

D1: Outros exemplos? “EDUCAÇÃO” e “BRANCO”. Esses sinais têm significados diferentes e o que muda entre eles é a configuração de mão. A locação e o movimento se mantém: no braço, para baixo. Nos exemplos do vídeo, aparece um que é realizado na bochecha e eu fiquei meio confusa... parecia algo como “dormir”, mas aí o apresentador falou que não tinha significado, então pensei “outra falha... é um equívoco de sinalização, um sinal errado... o que é aquilo?”. Só isso

D2: Os sinais de “HORA” e “ÁGUA”. Agora outro... é engraçado, quando pedem pra gente dizer, na hora a gente acaba não lembrando de nada... Não consigo pensar em um... Não quero que seja que já tenha sido dito... “LARANJA” e “AMOR”! Não! o movimento diferente, não serve... “AMANHÃ” e “FÁCIL”. Pronto, o movimento é diferente.

D3: Os sinais de “TELEVISÃO” e “QUADRO”, que se diferem pelo movimento. Outro exemplo... “CASA” e “INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS”, que se diferem pela configuração de mão.

APÊNDICE E - Tradução das respostas sobre o texto 4: “Deaf scholars on reading”

Pergunta 1: Qual o objetivo do vídeo que você acabou de assistir?

G1: O objetivo é... Tem o Andre, o Burge [sic] e o... não lembro o nome do terceiro. Falavam de inglês e ASL e como faziam acordos, por exemplo sobre bilinguismo para crianças ou adultos. Na minha opinião para crianças é muito melhor, a comunicação é mais fácil, mais rápida. Para o adulto já é tardio. A cabeça dele... é mais difícil. A criança, não, a comunicação é rápida, eles respondem rapidamente, é mais fácil.

G2: Ele fala sobre uma pesquisa norte-americana.

G3: Ele fala sobre ASL e inglês e práticas para auxiliar o estímulo de ASL para crianças, na tentativa de se desenvolverem

D1: Foram muitas informações... Espere, deixa eu tentar lembrar... Era um artigo para mostrar a pesquisa de três autores sobre o trabalho de pesquisadores surdos com visões epistemológicas distintas de pesquisadores ouvintes.

D2: Foi uma pesquisa sobre teses voltadas principalmente para a ASL e como era o processo de leitura em crianças surdas, também.

D3: O objetivo era apresentar a percepção dos três autores que perceberam que surdos apresentavam leitura equivalente ao quarto ano, então eles fizeram um levantamento de pesquisa em um período de quarenta anos para verificar o porquê disso. E daí por diante.

Pergunta 2: As autoras do texto em português foram Costa e Soares que fizeram uma resenha de um artigo em inglês. Quais são os autores desse texto em inglês?

G1: Acho que é Burgue [sic] que escreve a pesquisa, que tem a ideia de ver como é a escrita do português... ele vê quem aceita e combina com essas pessoas. O primeiro é o Andre, que pensa e cria a proposta, conversa para ver se é possível ou não conseguir a cota, tenta dialogar para combinar... O terceiro eu não sei, só os dois primeiros mesmo.

G2: Andrew, que era surdo. O segundo era Brenk [sic], eu acho e o terceiro era Clarck.

G3: O nome dos três? Sup- ... não sei. O primeiro nome era diferente, com “A”... Andwes, o outro era Drang [sic]? (risos) Não sei!

D1: Clark, Byrne e Wang. Não, espera. O terceiro não era Wang, era Supalla! Não... acho que misturei tudo. Não lembro quem era o terceiro autor.

D2: Andrews, Byrne e Clark. Eles escreveram o texto em inglês que foi traduzido.

D3: Andrews, Byrne e Clark

Pergunta 3: O texto mostra uma pesquisa sobre teses que abordam qual assunto?

G1: Textos de inglês e SSL [sic]. Eles pegaram esses vários textos para analisar, estudar cada um para as crianças.

G2: Acho que era uma pesquisa sobre linguística.

G3: Os textos falam... porque parece que as crianças têm alguma deficiência cognitiva, mas as pesquisas concluíram que não é isso. Elas conseguem. Precisa estimular... mas com a cognição normal é possível se desenvolver.

D1: Eles pesquisaram textos de diversas décadas que, de forma geral, vão tratar sobre o bilinguismo de crianças que usam a ASL e escrevem/leem em inglês. Acho que mostraram também questões sobre professores proficientes que ministravam suas aulas na ASL. Acho que são as informações principais.

D2: Foram teses durante períodos de 4 anos, os surdos começaram a pesquisar em 1973 e o período se estendeu até [incompreensível]. Nesse período, os três autores fizeram uma coleta dessas teses, dividiram em grupos de “qualitativa”, “quantitativa” e “mista”, dessa forma era mais fácil realizar a pesquisa sobre a melhor forma de ensino para desenvolver a ASL, se era complementar ao inglês, se eram coisas separadas ou se era melhor um ensino conjunto... Então, eles foram verificando ano após ano, em cada período.

D3: Sobre teses escritas por pesquisadores surdos.

Pergunta 4: O que mostra o gráfico apresentado no início do texto?

G1: Não me lembro... não lembro.

G2: Acho que o Andrew que... os leitores surdos e ouvintes liam de forma diferente e, então, os três coletaram opiniões sobre isso e transformaram em um gráfico.

G3: Só reparei o “10% misto” mas não consigo explicar. Não prestei muita atenção

nisso, o vídeo é muito longo!

D1: Os três autores coletaram seus dados de 53 pesquisadores surdos, eu acho. Esse gráfico mostrava as metodologias utilizadas por esses pesquisadores: quantitativa, qualitativa e mista. Inclusive, me surpreendeu que a metodologia mais utilizada fosse a qualitativa.

D2: Era “qualitativa, 40%”, não... [consulta anotações] “Qualitativa, 48%”, “quantitativa, 42%” e “mista, 10%”. Assim é mais fácil categorizar as pesquisas e ajudar o leitor na hora de entender as informações de cada grupo.

D3: Qualitativa e quantitativa. Não lembro a porcentagem... mostravam três na verdade: qualitativa, quantitativa e mista.

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.

Pergunta 6: Explique resumidamente as descobertas feitas pelos autores referentes ao período 4 (2000 a 2009).

G1: Acho que deve ter sido antes desse período entre 2000 e 2009. Talvez... As descobertas do estudo e da pesquisa devem ter acontecido em 2001 ou 2002, nesse período mais ou menos. As descobertas não são rápidas, até pesquisar e fazer descobertas demora. Fazer isso rapidamente é impossível. Então as descobertas dessa pesquisa devem ter sido por volta de 2001 ou 2002, não sei ao certo.

G2: 2000 a 2009? Não prestei atenção. Eu lembro que tinha o período, mas as descobertas... não me lembro. Foram 18 minutos de vídeo (risos), são muitas informações. Se fosse um vídeo de 10, 15 minutos eu até conseguiria...

G3: Que a cognição... não sei.

D1: Não me lembro. Foram muitas informações, desculpa... não me lembro.

D2: Começaram então as pesquisas nessas teses, e nessa época é quando elas dizem da necessidade do professor proficiente em ASL, também como é importante que eles leiam Literatura, porque isso ajuda não só no desenvolvimento da ASL como também na leitura em inglês. Fala-se também do sistema de escrita de sinais e da importância que é dada a isso... o processo de transposição do sinal para o desenho e vice-versa ajuda muito, o que eu achei muito interessante.

D3: Não me lembro... alguma coisa sobre bilinguismo. A importância do estímulo do inglês mais do que da ASL... alguma coisa assim.

Pergunta 7: Quais as estratégias que os três autores (Andrews, Byrne e Clark) concluíram ser utilizadas de forma a impactar positivamente o desenvolvimento da leitura?

G1: O Andrwe [sic], o [soletração manual incompreensível] e o Clark pesquisaram sobre bilinguismo e descobriram que a criança consegue, que é possível adquirir.

G2: Os três autores... Andrews e os outros também, fizeram uma pesquisa sobre leitura e descobriram que crianças surdas precisam de estratégias como a prática de inglês e ASL, de forma equivalente. Mas exatamente quais seriam essas estratégias, não sei dizer.

G3: Eu vi as estratégias, puxa! Eu vi. Estratégias... Bom, antes da leitura é preciso que a língua de sinais esteja bem estabelecida na cognição, quando a criança tiver uma língua de sinais boa, então ela vai conseguir ler, associar língua de sinais e leitura.

D1: Não é só o ensino da leitura propriamente dita, mas a Literatura ajuda na expressão em língua de sinais, com as questões metalinguística, metacognitivas. Também se falou da importância de contação de histórias, leitura em grupo, poesia... vocabulário do inglês também pode ajudar o aluno a escrever melhor.

D2: O que eu entendi foi que os três pesquisaram a fundo 26 teses e a metodologia [de ensino] que mais apareceu foi híbrida e as estratégias apontadas foram: uso de textos traduzidos; escrita de sinais; estímulo ao uso da ASL, auxiliando na leitura; uso de literatura, porque tem o uso de ASL e também de escrita/leitura; o uso de glosas da ASL; e algo que eu achei bastante interessante que foi a questão fonológica, com o uso de configurações de mão na contação de histórias... Foram essas estratégias que conjugavam metodologias envolvendo as duas línguas. Durante a pesquisa não se falou nada sobre L1 ou L2 especificamente, mas eu notei uma tendência maior a se falar sobre a ASL, a língua de sinais que acabava sendo trabalhada junto ao inglês escrito. Essas foram as estratégias.

D3: Isso foi mostrado ao final. Falou-se sobre literatura... espera, isso é outra coisa. É... antropologia, sociologia, linguística, metalinguística... Agora sim, as estratégias:

literatura surda, respeito aos direitos linguísticos, ASL, configuração de mão, leitura...

APÊNDICE F - Perfil dos participantes

PARTICIPANTE G1

Informações básicas	
Idade	52 anos
Escolaridade	Graduação em Letras-Libras em andamento (primeira graduação)
Educação básica	Feita em escolas particulares em classes com alunos ouvintes.

Perfil Linguístico	
Surdez congênita ou adquirida?	Congênita
Pais ouvintes ou surdos?	Ouvintes
Os pais sabiam Libras?	Não
Como era a comunicação em casa?	Via oralização
Qual língua o participante considera sua L1?	Libras
Por quê?	Por que afirma não entender bem português. Já Libras, compreende claramente.
Qual língua o participante considera sua L2?	Não considera ter uma L2.
Por quê?	Em razão da dificuldade em entender a língua portuguesa.
Idade que começou a ter contato com a Libras?	Aproximadamente 13 anos.
Como?	Contato com outros surdos. A mãe só descobriu a surdez aos 6 anos e não permitia a comunicação via língua de sinais
Idade que começou a ter contato com o Português?	Aproximadamente 15, 16 anos
Como?	Família/escola.

Perfil de Leitura em Português	
Nível de leitura autopercebido	Mediano
Tempo de leitura semanal	Cerca de sete horas semanais.
Costuma ler materiais que não	Sim. Mencionou jornais e livros de auto-ajuda.

sejam para estudo?	
Considera a leitura uma atividade difícil?	Sim, por considerar que tem muita dificuldade em entender o que está lendo. Precisa, frequentemente, consultar dicionários para entender melhor.

Perfil de Leitura em Libras	
Tem o hábito de assistir vídeos em Libras?	Sempre que possível.
Quais os gêneros?	Não há preferência.
Tempo de leitura semanal?	Cerca de quatorze horas semanais.
Utiliza materiais em vídeo para estudo?	Sim. Considera indispensável.

Processo de estudo	
Como costuma estudar?	Lê os textos com dificuldade, complementa com os vídeos em Libras que são enviados por determinados professores e tira dúvidas com colegas da turma.
Prefere ler textos em português ou vídeos em Libras?	Vídeos em Libras. Em razão da dificuldade de conseguir ler em português e, em Libras, entender melhor.

Sobre o experimento	
Sentiu dificuldade em acompanhar os vídeos?	Um pouco, os conteúdos exigiam maior atenção, mas conseguiu acompanhar. Afirmou que fosse em português, por exemplo, certamente não acompanharia.
Ranking do vídeo mais fácil ao mais difícil	Do mais fácil ao mais difícil: "LIVE INFLUÊNCIA DIGITAL E REPRESENTATIVIDADE SURDA", "A onça e o gato", "Deaf scholars on reading" e "Níveis da língua".
Acha que imagens e textos ajudam ou atrapalham a compreensão do vídeo?	Sim. Afirmou que os recursos auxiliam na compreensão do conteúdo e ajudam a lembrar de determinados pontos específicos do texto.

PARTICIPANTE G2

Informações básicas	
Idade	40 anos
Escolaridade	Graduação em Letras-Libras em andamento (primeira graduação)
Educação básica	Em escola pública bilíngue.

Perfil Linguístico	
Surdez congênita ou adquirida?	Congênita
Pais ouvintes ou surdos?	Surdos
Os pais sabiam Libras?	Sim
Como era a comunicação em casa?	Totalmente em Libras
Qual língua o participante considera sua L1?	Libras
Por quê?	Por ter sido a língua que usa desde criança.
Qual língua o participante considera sua L2?	Português
Por quê?	Afirmou ter compreendido que existiam outras pessoas que não usavam a Libras apenas com nove ou dez anos, quando começou a ter contato com a língua portuguesa.
Idade que começou a ter contato com a Libras?	Desde o nascimento.
Como?	Família de surdos.
Idade que começou a ter contato com o Português?	Desde criança sua mãe já apresentava palavras escritas com frequência, mas considera que o contato mesmo com a língua começou a partir dos nove/dez anos.
Como?	Família e escola

Perfil de Leitura em Português	
Nível de leitura autopercebido	De mediano para ruim
Tempo de leitura semanal?	Cerca de quatro horas semanais.
Costuma ler materiais que não sejam para estudo?	Não.
Considera a leitura uma atividade difícil?	Sim. Atribui isso ao seu contato tardio com a língua escrita e à pouca prática de leitura. As dificuldades apontadas são relacionadas a construção de sentido de forma geral, considera que possui um repertório pequeno que o apoie no processo de leitura

Perfil de Leitura em Libras	
Tem o hábito de assistir vídeos em	Sempre.

Libras?	
Quais os gêneros?	Diversos: vídeos de redes sociais, vídeos acadêmicos, filmes, etc..
Tempo de leitura semanal?	Cerca de oito horas semanais.
Utiliza materiais em vídeo para estudo?	Sim. Mas aponta que apenas assistir não é o suficiente, precisa fazer anotações sobre o que está lendo. Salientou também que vídeos acadêmicos apresentam terminologia que não são de uso geral e isso acaba causando um pouco de dificuldade na leitura dos vídeos.

Processo de estudo	
Como costuma estudar?	Utilizando principalmente o computador e a internet, realizando a leitura dos textos indicados fazendo marcações de pontos importantes. O que não entende/não conhece, anota para pesquisar ou perguntar para amigos depois e, por isso, o processo acaba sendo bastante demorado.
Prefere ler textos em português ou vídeos em Libras?	Apesar de sua graduação trabalhar muito mais com textos em português, o que acaba gerando certa angústia, ainda prefere vídeos em Libras, pois consegue acompanhar e entender muito melhor do que lendo em português.

Sobre o experimento	
Sentiu dificuldade em acompanhar os vídeos?	O primeiro encontro causou estranhamento, porque nunca havia participado de uma pesquisa assim e não sabia o que esperar das perguntas. Ao longo dos encontros foi entendendo a dinâmica.
Ranking do vídeo mais fácil ao mais difícil	Do mais fácil ao mais difícil: "LIVE INFLUÊNCIA DIGITAL E REPRESENTATIVIDADE SURDA", "A onça e o gato", , "Níveis da língua" e "Deaf scholars on reading". Salientou que o último vídeo apresentava muitas informações, o que o deixava mais complexo
Acha que imagens e textos ajudam ou atrapalham a compreensão do vídeo?	Sim. Afirmou preferir quando há o uso de recursos como esses e que tais recursos ajudam na compreensão do conteúdo e no estudo. Entretanto, disse que consegue acompanhar vídeos sem tais recursos, mas que a atenção, nesses casos, é muito maior.

PARTICIPANTE G3

Informações básicas

Idade	39 anos
Escolaridade	Graduação em Letras-Libras em andamento (primeira graduação)
Educação básica	Em escola pública bilíngue.

Perfil Linguístico	
Surdez congênita ou adquirida?	Congênita
Pais ouvintes ou surdos?	Ouvintes
Os pais sabiam Libras?	Não. A mãe se comunicava por sinais caseiros. Sua irmã era a única que sabia.
Como era a comunicação em casa?	Com os pais, sinais caseiros e mímica. Com a irmã, Libras.
Qual língua o participante considera sua L1?	Libras
Por quê?	Fala essa língua desde tenra idade e porque a comunicação por ela é mais prazerosa.
Qual língua o participante considera sua L2?	Português
Por quê?	Acabou precisando da língua portuguesa para se comunicar, eventualmente, mas não gosta.
Idade que começou a ter contato com a Libras?	Desde cerca dos 2 anos.
Como?	A partir de seu ingresso na escola.
Idade que começou a ter contato com o Português?	Aproximadamente 13, 14 anos
Como?	A irmã ensinava.

Perfil de Leitura em Português	
Nível de leitura autopercebido	Razoável.
Tempo de leitura semanal	Cerca de uma hora.
Costuma ler materiais que não sejam para estudo?	Só textos religiosos.
Considera a leitura uma atividade difícil?	Sim. Afirmou ter dificuldade de entender o que está lendo, de forma geral.

Perfil de Leitura em Libras	
Tem o hábito de assistir vídeos em Libras?	Sim
Quais os gêneros?	Vídeos postados nas redes sociais (informativos, depoimentos, notícias) e vídeos acadêmicos.
Tempo de leitura semanal?	Cerca de sete horas semanais.
Utiliza materiais em vídeo para estudo?	Dos que são enviados pelos professores, apenas. Não conhece fontes vídeos acadêmicos em Libras. Considera as leituras em português como a última opção.

Processo de estudo	
Como costuma estudar?	Lê os textos com dificuldade, organiza as leituras em notas (o que leva mais tempo do que a leitura em si)
Prefere ler textos em português ou vídeos em Libras?	Vídeos em Libras. Isso torna as leituras em português mais claras.

Sobre o experimento	
Sentiu dificuldade em acompanhar os vídeos?	Apenas dos textos acadêmicos.
Ranking do vídeo mais fácil ao mais difícil	Do mais fácil ao mais difícil: "A onça e o gato", "LIVE INFLUÊNCIA DIGITAL E REPRESENTATIVIDADE SURDA", "Níveis da língua" e "Deaf scholars on reading". Os acadêmicos abordam temas que não são de conhecimento geral então foram mais difíceis. O último era maior, então tinha bem mais informações.
Acha que imagens e textos ajudam ou atrapalham a compreensão do vídeo?	Sim. Declarou que os recursos visuais ajudam muito na compreensão e na fixação do conteúdo.

PARTICIPANTE D1

Informações básicas	
Idade	45 anos
Escolaridade	Doutorado em andamento na área de linguística
Educação básica	Toda a escolarização básica foi realizada em escola pública em sistema de integração, ou seja, em classe de alunos ouvintes sem presença de intérprete, professor bilíngue ou qualquer outro profissional/recurso que atendesse sua especificidade. No contraturno, duas vezes por semana, frequentava o reforço escolar.

Perfil Linguístico	
Surdez congênita ou adquirida?	Congênita
Pais ouvintes ou surdos?	Surdos
Os pais sabiam Libras?	Sim
Como era a comunicação em casa?	Totalmente em Libras
Qual língua o participante considera sua L1?	Libras
Por quê?	Afirmou que não foi por escolha. Foi como se “recebesse a língua como herança” ao nascer.
Qual língua o participante considera sua L2?	Português
Por quê?	O contato foi posterior.
Idade que começou a ter contato com a Libras?	Desde o nascimento
Como?	Família de surdos
Idade que começou a ter contato com o Português?	Não soube precisar. Imagina que por volta dos 5 ou 6 anos, antes do início de sua escolarização.
Como?	Sua mãe sempre se preocupou em apresentar a língua portuguesa, seja na soletração manual ou mesmo escrita, desde antes do ingresso na escola. Sua família sempre incentivou bastante a leitura.

Perfil de Leitura em Português	
Nível de leitura autopercebido	Considera que lê bem.
Tempo de leitura semanal?	Informou que lê o dia inteiro (incluindo todas as fontes de leituras existentes em sua vida: televisão, internet, telefone

	celular etc.). Estimou uma média diária de 15 horas.
Costuma ler materiais que não sejam para estudo?	Sim. Gosta de livros ficcionais, romances, revistas de fofoca etc..
Considera a leitura uma atividade difícil?	Depende do gênero textual e da linguagem empregada. Mencionou que há textos que considera de leitura mais fácil (como gibis, jornais, etc.), entretanto apresenta dificuldade de leituras de teses de doutorado, por exemplo.

Perfil de Leitura em Libras	
Tem o hábito de assistir vídeos em Libras?	Raramente
Quais os gêneros?	Postagens de redes sociais.
Tempo de leitura semanal?	Estimou uma média diária de 2 horas.
Utiliza materiais em vídeo para estudo?	Explicou que durante o ensino remoto, os professores do doutorado passaram a disponibilizar materiais didáticos complementares em Libras, o que não faziam antes. Afirmou que isso ajudou consideravelmente na compreensão do conteúdo. Atribui o aumento de suas notas à disponibilização desse material, mas isso foi possível pois os intérpretes dos vídeos eram excelentes.

Processo de estudo	
Como costuma estudar?	Em geral, marca palavras que não conhece e busca o significado de algumas palavras. Faz notas ao redor do texto sendo lido. O que considera importante, passa para um caderno com suas palavras. Se for um vídeo em Libras, há a necessidade de pausar várias vezes, principalmente se tiver informações visuais enquanto há a sinalização, para poder visualizar corretamente a informação exibida e, em alguns momentos, para marcar na apostila informações importantes.
Prefere ler textos em português ou vídeos em Libras?	Depende da qualidade da produção de quem está sinalizado. Se for boa, prefere Libras. Se não for, prefere ler em português. Reforçou que, no último semestre no doutorado, os materiais em Libras eram de excelente qualidade e que preferiu estudar apenas por eles do que pelos textos em português. Disse também que essa foi a primeira experiência em que pode optar pela língua na qual faria a leitura. Em geral, são impostos materiais em português.

Sobre o experimento	
Sentiu dificuldade em acompanhar	Apenas o “Deaf scholars on reading” por ser um texto

os vídeos?	cheio de informações que exigia muito da leitura. Afirmou que, se tivesse mais tempo, a leitura exigiria alguns retornos em determinados trechos.
Ranking do vídeo mais fácil ao mais difícil	Do mais fácil ao mais difícil: “A onça e o gato”, “LIVE INFLUÊNCIA DIGITAL E REPRESENTATIVIDADE SURDA”, “Níveis da língua” e “Deaf scholars on reading”. Sobre o penúltimo vídeo, ressaltou que o entendeu por ser de sua área, entretanto, se não fosse o caso, certamente não conseguiria ter acompanhado. Sobre o último disse que também era de sua área, mas era um texto complexo com muitas informações, gráficos etc, que exigia mais da leitura.
Acha que imagens e textos ajudam ou atrapalham a compreensão do vídeo?	Ajudam, mas precisam ser utilizadas de forma planejada para evitar a competição entre a leitura da imagem/texto escrito e da sinalização. Pontuou que imagens como gráficos, ajudam na organização visual da informação, recursos de textos em português auxiliam na memória visual.

PARTICIPANTE D2

Informações básicas	
Idade	48 anos
Escolaridade	Doutorado em andamento na área de linguística
Educação básica	Toda a escolarização básica foi realizada em escola pública (municipal). Durante o Ensino Fundamental, em escolas inclusivas e, durante o Ensino Médio, escola bilíngue.

Perfil Linguístico	
Surdez congênita ou adquirida?	Congênita
Pais ouvintes ou surdos?	Surdos
Os pais sabiam Libras?	Sim
Como era a comunicação em casa?	Totalmente em Libras
Qual língua o participante considera sua L1?	Libras
Por quê?	Por ter sido a primeira língua com a qual teve contato e a língua com a qual se comunicava em casa, com todos os seus familiares.
Qual língua o participante considera sua L2?	Português
Por quê?	O contato foi posterior.

Idade que começou a ter contato com a Libras?	Desde o nascimento.
Como?	Família de surdos.
Idade que começou a ter contato com o Português?	Aproximadamente aos 2 anos.
Como?	A avó, pedagoga, apresentava algumas palavras foram sendo apresentadas ao longo da infância desde os 2 anos, aproximadamente, até o momento em que ingressou na escola

Perfil de Leitura em Português	
Nível de leitura autopercebido	Leitura boa, porém não excelente. Considera seu nível de leitura superior ao da escrita
Tempo de leitura semanal?	Disse não saber mensurar. À época, informou estar lendo seis livros por semana, todos de temática linguística. Estimou que levasse um dia inteiro para a leitura de um livro.
Costuma ler materiais que não sejam para estudo?	Quando não é para estudo, são materiais relacionados à Libras.
Considera a leitura uma atividade difícil?	Não. Normalmente, sente a necessidade de buscar o significado de algumas palavras. Em geral, sente que a leitura é mais fluida quando a temática é conhecida e mais difícil e demorada quando o tema é novo/desconhecido.

Perfil de Leitura em Libras	
Tem o hábito de assistir vídeos em Libras?	Muito poucos
Quais os gêneros?	Quando assiste, eventualmente, o gênero é de domínio acadêmico.
Tempo de leitura semanal?	Não soube mensurar
Utiliza materiais em vídeo para estudo?	Em geral, não.

Processo de estudo	
Como costuma estudar?	Utiliza marcação de cores no texto, copia pontos importantes para um caderno, cola notas adesivas com suas opiniões pessoais. A partir disso, se grava em Libras falando sobre o assunto em questão para, posteriormente, traduzir seus vídeos para o português, no caso da construção de sua tese.
Prefere ler textos em português ou vídeos em Libras?	Em geral, opta por textos em português. Citou o caso de provas que, mesmo que haja a opção de fazer em Libras,

	<p>opta por fazer em língua portuguesa. Assim como em vídeos com janela de Libras e legenda em português, percebe a tendência de apenas ler a legenda. A única exceção é quando o sinalizante é considerado “excelente” ou o texto escrito seja em outra língua que não seja o português e haja tradução para Libras, então dá preferência ao texto sinalizado, mas isso, em geral, não é regra.</p>
--	--

Sobre o experimento	
Sentiu dificuldade em acompanhar os vídeos?	<p>Afirmou ter sentido dificuldade em acompanhar o “Níveis da Língua”. Considerou o texto confuso e que seus temas foram pouco desenvolvidos. Disse ter conseguido acompanhar, somente porque a temática já lhe era familiar. No entanto, pontuou que acha que alguém sem um conhecimento prévio no assunto pode apresentar dificuldades maiores de compreensão. Também afirmou ter sentido dificuldade com o “Deaf scholars on reading”, por ser um texto mais complexo com muitas informações, apesar da sinalização do vídeo ser clara.</p>
Ranking do vídeo mais fácil ao mais difícil	<p>Os vídeos “A onça e o gato” e “LIVE INFLUÊNCIA DIGITAL E REPRESENTATIVIDADE SURDA” foram considerados os mais fáceis. Em seguida o “Deaf scholars on reading” e, por último, “Níveis da língua”, considerado o mais difícil.</p>
Acha que imagens e textos ajudam ou atrapalham a compreensão do vídeo?	<p>Ajudam. A presença desses recursos auxiliam na desambiguação frequente de determinados sinais, principalmente quando são recursos de textos escritos em português. Além disso, possibilitam entender sinais novos que são criados por grupos de intérpretes e usados indiscriminada e abundantemente em vídeos, o que atrapalha a compreensão do conteúdo. Salientou, ainda, que os recursos trazem segurança na leitura.</p>

PARTICIPANTE D3

Informações básicas	
Idade	34 anos
Escolaridade	Doutorado em andamento na área de linguística
Educação básica	<p>Durante o Ensino Fundamental I, estudou em escola particular. Do Ensino Fundamental II em diante estudou em escola pública em sistema de integração, ou seja, em classe de alunos ouvintes sem presença de intérprete, professor bilíngue ou qualquer outro profissional/recurso que atendesse sua especificidade.</p>

Perfil Linguístico	
Surdez congênita ou adquirida?	Congênita
Pais ouvintes ou surdos?	Ouvintes
Os pais sabiam Libras?	Não
Como era a comunicação em casa?	Através de oralização.
Qual língua o participante considera sua L1?	Libras
Por quê?	Por que sente-se mais confortável em se expressar nessa língua nos mais diversos contextos, mesmo tendo tido contato com a língua portuguesa primeiro.
Qual língua o participante considera sua L2?	Português
Por quê?	Apesar de ter tido contato com português desde criança, em ambientes como fonoaudiólogos e escola, acha a expressão e a compreensão nesta língua mais custosa.
Idade que começou a ter contato com a Libras?	Aos 19 anos.
Idade que começou a ter contato com o Português?	Desde tenra idade. (não especificou)
Como?	Em casa, com seus pais, na reabilitação fonoaudiológica e na escola.

Perfil de Leitura em Português	
Nível de leitura autopercebido	Leitura boa, de modo geral.
Tempo de leitura semanal?	Entre 3 a 15 folhas em um dia inteiro, dependendo do nível de interesse na leitura. Não precisou uma carga horária específica.
Costuma ler materiais que não sejam para estudo?	Jornais e livros ficcionais.
Considera a leitura uma atividade difícil?	Considera que varia: há textos cuja leitura é mais fácil com um vocabulário mais simples (como gibis), por exemplo. Ou textos acadêmicos que, se não forem de uma área familiar, é uma leitura mais difícil.

Perfil de Leitura em Libras	
Tem o hábito de assistir vídeos em Libras?	Sim, em geral quando são de áreas de interesse.
Quais os gêneros?	Quando assiste, eventualmente, o gênero é de domínio acadêmico.

Tempo de leitura semanal?	Não soube mensurar.
Utiliza materiais em vídeo para estudo?	Sim. Principalmente quando não entende algo que leu, procura buscar vídeos de mesmo tema para assistir.

Processo de estudo	
Como costuma estudar?	Fazendo leitura e buscando vídeos em Libras de mesmo tema, associando à leitura feita. Se não houver vídeos em Libras, procura outros textos em português com temas correlatos. Também faz anotações sobre o que leu/assistiu. Se for um vídeo, anota o site em que o encontrou, os tempos de vídeo com trechos que considera importantes e, quando julga necessário, retorna ao vídeo.
Prefere ler textos em português ou vídeos em Libras?	Prefere textos em Libras do que em português, mas salienta que depende da qualidade da sinalização, se o nível de proficiência do apresentador do texto é alto.

Sobre o experimento	
Sentiu dificuldade em acompanhar os vídeos?	Afirmou ter sentido mais dificuldade com o vídeo “Deaf scholars on reading” por ser um vídeo mais longo, com uma temática que não domina, entretanto salienta que a sinalização em si estava clara e não foi um problema.
Ranking do vídeo mais fácil ao mais difícil	Do mais fácil ao mais difícil: “A onça e o gato”, “LIVE INFLUÊNCIA DIGITAL E REPRESENTATIVIDADE SURDA”, “Níveis da língua” e “Deaf scholars on reading”. Salientou que os dois últimos vídeos exigiam atenção maior, por serem conteúdos mais específicos, ao contrário dos dois primeiros.
Acha que imagens e textos ajudam ou atrapalham a compreensão do vídeo?	Sim. Destacou entretanto que a forma que esses recursos devem ser empregados vai depender do texto. Em textos literários, por exemplo, prefere a imagem concomitante à sinalização, para auxiliar na construção do imaginário da história. Já em textos acadêmicos, disse que o uso de imagens (como gráficos) são importantes e recursos escritos no vídeo auxiliam na identificação de palavras que, por ventura, não tenham ficado claras na sinalização. Apontou também que o uso desses recursos não deve ocorrer concomitantemente à sinalização nesses casos, pois, em geral, as informações que aparecem (sejam na forma de imagem ou escrita) são importantes. Seria interessante que a sinalização parasse durante alguns segundos para que fosse possível ler a escrita/imagem inserida para, então, seguir com o texto principal.