



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

LUCAS EDUARDO MARQUES SANTOS

**AVALIATIVIDADE EM DISCURSOS DE SURDOS NO ENSINO MÉDIO:
Uma Análise Sistêmico-Funcional**

**CATALÃO-GO
2019**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ Dissertação ☐ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

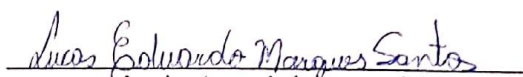
Nome completo do autor: Lucas Eduardo Marques Santos

Título do trabalho: AVALIATIVIDADE EM DISCURSOS DE SURDOS NO ENSINO
MÉDIO: Uma Análise Sistêmico-Funcional

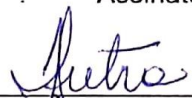
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 28/ 03 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

LUCAS EDUARDO MARQUES SANTOS

AVALIATIVIDADE EM DISCURSOS DE SURDOS NO ENSINO MÉDIO:

Uma Análise Sistêmico-Funcional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Estudos da Linguagem, Área de Concentração Linguagem, Cultura e Identidade.

Linha de Pesquisa: 3 - Língua, Linguagem e Cultura.

Orientadora: Prof^a Dr^a Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida.

CATALÃO-GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

MARQUES-SANTOS, Lucas Eduardo
AVALIATIVIDADE EM DISCURSOS DE SURDOS NO ENSINO
MÉDIO: [manuscrito] : Uma Análise Sistêmico-Funcional / Lucas
Eduardo MARQUES-SANTOS. - 2019.
228 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira
Almeida .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Catalão, Programa de Pós
Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão, 2019.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, abreviaturas, símbolos, gráfico, tabelas, lista de
figuras, lista de tabelas.

1. Linguística Sistêmico-Funcional. 2. Sistema de Avaliatividade.
3. Subsistema de Atitude. 4. Libras. 5. Surdos. I. Sartin Dutra Parreira
Almeida , Fabíola Aparecida , orient. II. Título.

CDU 81



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – MESTRADO E DOUTORADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM DA UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO.

Defesa: nº 103/2019

Às nove horas do dia vinte e sete de fevereiro de dois mil e dezenove, no Laboratório Multimídia, Bloco E, Sala 04, Campus I da UFV – Regional Catalão, reuniu-se a Banca Examinadora designada pela Coordenadoria do Mestrado em Estudos da Linguagem, composta pelos docentes: Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida [Orientadora], da Universidade Federal de Goiás – UFV/RC; Profa. Dra. Viviane Cabral Bengtzen, da Universidade Federal de Goiás – UFV/RC; Prof. Dr. Orlando Vian Jr, da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, por *skype*, para proceder à Defesa Pública de Dissertação intitulada “AVALIATIVIDADE EM DISCURSOS DE SURDOS NO ENSINO MÉDIO: Uma análise Sistêmico-Funcional”, de autoria do mestrando Lucas Eduardo Marques Santos, matrícula 2017101268. Iniciando os trabalhos, a Presidente da sessão apresentou a Banca e o candidato ao título de Mestre. Em seguida, agradeceu a presença do público e passou a palavra ao mestrando para a apresentação do trabalho. A seguir, a Presidente concedeu a palavra aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. A duração da apresentação discente e a arguição dos examinadores aconteceram conforme regulamento do Programa. Ao término da arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão secreta para atribuir os conceitos finais da Dissertação. Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou o candidato: *Aprovado*, estando *apto* a fazer jus ao Título de Mestre em Estudos da Linguagem. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela discente Regional Catalão, UFV, aos vinte e sete dias do mês de fevereiro de dois mil e dezenove. Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre. O diploma correspondente será emitido após cumprimento dos demais trâmites, conforme normas do Programa e legislação da Universidade Federal de Goiás, especialmente o Artigo 62 da Resolução CEPEC 1403/2016.

Banca Examinadora:

Parecer:

Fabíola
Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin D. Parreira Almeida
(UFV/RC) – Orientadora

☒ Aprovado () Reprovado

Viviane
Profa. Dra. Viviane Cabral Bengtzen (UFV/RC)

☒ Aprovado () Reprovado

Orlando
Prof. Dr. Orlando Vian Jr (UNIFESP/Campus Guarulhos)

☒ Aprovado () Reprovado

Discente:

Lucas Eduardo Marques Santos: Lucas Eduardo Marques Santos

Observações (se for o caso):

Visto:

Autro
Coordenação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário – Catalão (GO). CEP 75.704 – 020. – Sala 02 – Bloco B. Fone:
(64) 3441-5356. E-mail: mestrado.catalao@gmail.com

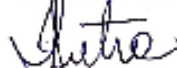
LUCAS EDUARDO MARQUES SANTOS

AVALIATIVIDADE EM DISCURSOS DE SURDOS NO ENSINO
MÉDIO: Uma análise Sistêmico-Funcional

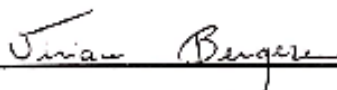
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguagem, Cultura e Identidade.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartín Dutra Parreira Almeida
Universidade Federal de Goiás – UFG/Regional Catalão



Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen
Universidade Federal de Goiás – UFG/Regional Catalão



Prof. Dr. Orlando Vian Jr
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

*[...] Passarinhos, belas flores, querem me encantar,
são vãos terrestres esplendores, mas contemplo o
meu lar [...]*

Harpa Cristã nº 36

A partir desse excerto, dedico esta pesquisa a meus avós, José Conceição (*in memorian*), João Cabral (*in memorian*), Luiza Maria dos Santos (*in memorian*) e Maria José Marques, por serem a raiz forte e a pedra angular em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, que acreditou neste projeto e, para além disso, é uma amiga que conservarei para a vida, seja em momentos pequenos ou grandes, simples ou complexos, viáveis ou inviáveis, pois, mesmo que entre lágrimas ou sorrisos, sempre me fez acreditar em um futuro promissor.

À minha família, pelo amor incondicional, compreensão, auxílio e dedicação, mesmo em momentos de introspecção.

Aos meus pais, Sebastião Luís dos Santos e Maria Helena Marques Santos, pelas horas de preocupação, pelos joelhos dobrados nas muitas madrugadas. Agradeço, por acreditarem em meus sonhos, ainda que, outrora, não fossem os seus.

Ao meu irmão, Luiz Fernando, à minha cunhada, Tatiane Gomes e à minha linda, bela, encantadora e destemida sobrinha, Fernanda, amor do tio.

Aos amigos que tenho conquistado ao longo da vida, em especial, Kelly Brito, Leandro Andrade, Cristina Almeida, Claudiney Arantes, Suely Santos, Wilian Cândido, Karime Chaibue, Sônia Teles, Thiago Monteiro, Mariza Coutinho, Túlio Adriano, Tom Costa, Vanessa Costa, Thalita Costa, Lidianie Moreira, Waldir Filho, Renata Cândido, Edinaldo e filhos João Paulo e Paulo Renato, Vicência, Aline Carneiro e Carol Velasco, Gabriel e Leandro Frederico, Daniel Soares e tantos outros por quem tenho apreço.

À cidade de Catalão, que me acolheu e mudou minha vida. Não posso deixar alguns nomes sem citá-los: Elizângela Vilela, José Atanásio e Kaluanã (vocês fazem falta), Wellington Jhonner, Diana Mesquita, Cristiane Santos (chefe e amiga compreensiva), Ana Marta (e todas as meninas do Centro de Gestão Acadêmica – CGA), Joelma Martins (e seu Espaço de Vida Saudável – EVS) e os amigos que lá conquistei (Adriano, Gracielle Barbosa, Sofia, Ironé), Léa Persicano, Francisco (Chico) e seus filhos, Ana e Luke (uma família admirável, da qual me sinto parte), Wênia Maria, Cacildo Ribeiro, Marina Ribeiro, Júlia Ribeiro, Luísa (Isa) Ribeiro e Cristiane Ribeiro (mulheres de fibra que admiro), Cleidiane Alves e Maria Júlia (Maju).

À algumas pessoas em destaque, são elas: Simonne P. Ribeiro (amiga/irmã/companheira/confidente/motorista/mecânica e delegada), a você atribuo esses pequenos predicados, muito obrigado por me acolher, e por caminhar ao meu lado. Afinal, o que seria do mundo sem as ‘Chávenas’?

Uma amiga inseparável, com quem tenho a honra de dividir este momento, Wáquila P. Neigrames, obrigado por sua positividade sempre, agradeço ainda pelos choros e momentos confidenciais.

Vinícius A. Silva, por compartilhar, desde que nos conhecemos, deste sonho; pois como um navio busca o porto, em muitos momentos você me deu força e confiou em minha capacidade de superação, obrigado.

À comunidade Surda goiana, pois, desde que me inseri nos estudos relacionados à Língua Brasileira de Sinais – Libras, vocês me acolheram de forma singular. Aproveito para agradecer a todos os Surdos que participaram deste trabalho, contribuindo para divulgação e aprofundamento dos conhecimentos teóricos/metodológicos e linguísticos da Língua de Sinais – LS.

À Gessilma (More), por seus sorrisos, auxílio, amizade e desprendimento em ajudar nesta pesquisa.

À Subsecretaria Metropolitana de Educação do Estado de Goiás – SUME, na pessoa do professor Marcelo e dos professores Juliano e Izete, que abriram as portas de seus gabinetes a fim de corroborar com esta pesquisa.

Aos diretores e coordenadores de cada escola e/ou colégio público visitados, pois abriram as portas para que este trabalho fosse realizado.

Aos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais – TILS, que acompanham os alunos Surdos em sala de aula; um trabalho primoroso é o que nós executamos com empenho e determinação.

Ao Aldo, que me atendeu com tamanha presteza e agilidade na edição dos materiais de imagens.

Por fim, à amiga Tânia Regina Mendonça, por algumas correções nos trechos que traduzi.

Se queremos progredir, não devemos repetir a história, mas fazer uma história nova.

Mahatma Gandhi

RESUMO

Esta pesquisa se direciona a partir da Linguística Aplicada (LA), da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), no que tange a léxico-gramática, da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) quanto uma visão semiótica e holística da língua, elaborada por Halliday (1994), do sistema semântico-discursivo de Avaliatividade discutido por Martin e White (2005) e de pressupostos teóricos que abordam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como questões associadas à cultura Surda (STROBEL, 2007, 2008 e 2009), identidades Surdas (PERLIN, 1998, 2003, 2005 e 2016) e Canclini (2011), que permitem convalidar investigações que se desdobram no processo comunicativo dos educandos Surdos no ambiente escolar pelo uso de uma língua viso-espacial, mais especificamente, suas avaliações. Neste sentido, esta pesquisa propõe como objetivo geral investigar como e quais avaliações são expressas pelos Surdos que partilham experiências acadêmicas sob o olhar da perspectiva inclusiva. Já como objetivos específicos visa ampliar a aplicação dos estudos em LSF e categorizar estes discursos por meio do sistema de Avaliatividade e mais especificamente do subsistema de Atitude. Assim sendo, esta pesquisa envereda-se por uma perspectiva quanti-qualitativa (DÖRNYEI, 2007), pois, quanto à coleta de dados, os dados numéricos das ocorrências dos elementos léxico-gramaticais mais avaliativos servem de arcabouço para que as análises qualitativas do *corpus* sejam organizadas e realizadas. Para os fins de amostragem, esta pesquisa conta inicialmente com a participação de cinco participantes educandos Surdos (“S”) matriculados no 3º ano do ensino médio em instituições de ensino públicas que se situam na região metropolitana de Goiânia, a capital do estado de Goiás e que são denominados, respectivamente, S1, S2, S3 e S4. A coleta de dados é efetuada a partir das filmagens baseada na elaboração e aplicação de um roteiro semiestruturado. Em seguida, estes dados são transcritos (McCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010) e traduzidos semântica e comunicativamente (UDAYA RAVI, 1997; NEWMARK, 1988) para a Língua Portuguesa. Aplica-se a esta análise as ferramentas computacionais Elan 5.2 e *WordSmith Tools Scott* 7.0, com o objetivo de que os dados sejam selecionados, sob a ótica quantitativa desta pesquisa, que tem como guia o sistema de Avaliatividade. Quanto às análises qualitativas, é possível observar que os discursos dos entrevistados Surdos avaliam sua inserção no ambiente educacional por quatro macro categorias, são elas: a) Afeto: autoavaliações emocionais, b) Autojulgamento: experiências sociais de autopercepção, c) Apreciação: avaliações de coisas e fenômenos e d) As avaliações de terceiros. Por meio dos resultados obtidos e da combinação dos referenciais teórico-metodológicos organizados, percebe-se com esta investigação que os Surdos vivem em uma situação escolar complexa e limítrofe, baseada nas barreiras linguísticas, culturais e identitárias que promovem o insucesso destes educandos perante o sistema educacional inclusivo atual. Esta pesquisa, portanto, contribuirá para o maior desenvolvimento reflexivo sobre a área da educação de Surdos, seus métodos e, inclusive, sobre a qualidade pedagógica e instrucional oferecida a esse povo que partilha uma língua viso-espacial, neste caso, a Libras.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Sistema de Avaliatividade. Subsistema de Atitude. Surdos. Libras.

ABSTRACT

This research is directed from Applied Linguistics (AL), from Systemic-Functional Grammar (SFG) – in relation to the lexical-grammar, of the Systemic-Functional Linguistics (SFL) and a semiotic and holistic view of the language, elaborated by Halliday (1994) – from the semantic-discursive system of Appraisal discussed by Martin and White (2005) and theoretical assumptions that address the Brazilian Sign Language (Libras), as well as issues associated with deaf culture (STROBEL, 2007, 2008 and 2009), deaf identities (Perlin, 1998, 2003, 2005 and 2016) and Canclini (2011), which allow the validation of investigations that unfold in the communicative process of the Deaf students in the school environment through the use of a visuospatial language, more specifically, their evaluations. In this sense, this research proposes as a general objective to investigate how and what evaluations are expressed by the deaf who share academic experiences under the perspective of the inclusive perspective. Already as specific objectives it aims to broaden the application of the studies in SFL and to categorize these discourses through the system of Appraisal and more specifically of the Attitude subsystem. Thus, this research is based on a quanti-qualitative perspective (DÖRNYEI, 2007), since, in terms of data collection, the numerical data of the occurrences of the most evaluative lexical-grammatical elements serve as a framework for the qualitative analysis of the corpus are organized and carried out. For the purposes of sampling, this research initially counts on the participation of five Deaf students ("S") enrolled in the 3rd year of high school in public education institutions located in the metropolitan region of Goiania, the capital of the state of Goiás and which are respectively named S1, S2, S3 and S4. The data collection is done from the filming based on the elaboration and application of a semi-structured script. These data are transcribed (McCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010) and translated into semantic and communicative (UDAYA RAVI, 1997; NEWMARK, 1988) for the Portuguese Language. Applied to this analysis are the computer tools Elan 5.2 and WordSmith Tools Scott 7.0, with the aim of selecting the data, from the quantitative perspective of this research, which is guided by the system of Appraisal. Regarding the qualitative analyzes, it is possible to observe that the speeches of the Deaf interviewees evaluate their insertion in the educational environment by four macro categories, they are: a) Affection: emotional self-assessments, b) Self-judgment: social experiences of self-perception, c) Appreciation: evaluations of things and phenomena, and d) Third-party evaluations. Through the results obtained and the combination of the theoretical-methodological frameworks organized, it is evident from this investigation that the Deaf live in a complex and borderline school situation, based on the linguistic, cultural and identity barriers that promote the failure of these students to the present inclusive educational system. This research, therefore, will contribute to the greater reflective development on the area of education of the Deaf, its methods and even on the pedagogical and instructional quality offered to these people who share a visuospatial language, in this case, Libras.

Keywords: Systemic-Functional Linguistics. Appraisal System. Attitude Subsystem. Deaf People. Libras.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AILA	Congresso Mundial de Linguística Aplicada
ASG	Associação dos Surdos de Goiânia
ASL	Língua de Sinais Americana
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BR	Rodovia Federal
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CEE	Conselho Estadual de Educação
CGA	Centro de Gestão Acadêmica
CM	Configuração de Mão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DOBES	Projeto de Documentação de Línguas Ameaçadas
EAJA	Educação de Adultos, Jovens e Adolescentes
ELAN	Anotador Linguístico EUDICO
ELiS	Escrita de Línguas de Sinais
ENM	Expressões Não-Manuais
EVS	Espaço de Vida Saudável
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GDV	Gramática do <i>Desing</i> Visual
GO	Rodovia Estadual
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
GT*	Gramática Tradicional
GT**	Grupo Técnico
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IMB	Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
ISLE	Sociedade Internacional para a Linguística de Inglês
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
Libras	Língua Brasileira de Sinais
L	Locação
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
LSB	Língua de Sinais Britânica/Língua de Sinais Brasileira
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
LT	Linguística Tradicional
M	Movimento
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MPI	Instituto Alemão Max Planck
OP	Orientação da Palma
PA	Ponto de Articulação
PMEL	Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem
PPGEL	Programa de Pós-Graduação <i>Strictu Sensu</i> Mestrado em Estudos da Linguagem
RI	Repositório Institucional UFSC

SAC	Sistema Adaptativo Complexo
SEL	Sistema de Escrita de Libras
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEGPLAN	Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento
SIBI	Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Goiás
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUME	Subsecretaria Metropolitana de Educação
SW	<i>SingWriting</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
TICs	Tecnologia de Informação e Comunicação
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
TLA	Aquivo Tecnológico de Língua(gem)
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
VisoGrafia	Escrita Visogramada das Línguas de Sinais

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS

Figura 1	Metáfora Arbórea.	p. 20
Quadro 1	Itens que Compõem uma Metodologia em LA.	p. 32
Figura 2	Metafunções Segundo Halliday.	p. 35
Figura 3	Modelo de Organização das Experiências.	p. 37
Figura 4	Relação dos Processos.	p. 39
Figura 5	Metafunção Interpessoal.	p. 46
Figura 6	Panorama Léxico-Gramatical da Metafunção Interpessoal.	p. 47
Figura 7	Metafunção Textual.	p. 49
Figura 8	Sequencialidade e Simultaneidade – Divergências Entre as Modalidades Linguísticas.	p. 68
Figura 9	Possíveis Configurações de Mãos.	p. 69
Figura 10	Espaço de Execução dos Sinais.	p. 70
Figura 11	Levantamento dos Possíveis PA da Libras.	p. 71
Figura 12	Hierarquia do Movimento, segundo Ferreira-Brito (1990) baseada em Supalla (1982).	p. 72
Figura 13	Orientações da Palma Identificadas (até o presente ano).	p. 73
Figura 14	ENMs Listadas pelo Sistema de Transcrição Ferreira-Brito e Langevin (1995).	p. 74
Figura 15	Elaboração de um Novo Sinal (Neologismo) em ASL.	p. 77
Figura 16	Transparência e Opacidade do Sinal.	p. 77
Figura 17	Diferentes Formações dos Sinais por Experiências Visuais Sociais.	p. 79
Figura 18	Proposta de Estratificação Linguística para LS de Base Sistêmico-Funcional.	p. 81
Figura 19	Dicotomias Ideológicas das Representações dos Surdos.	p. 84
Figura 20	Avaliatividade e Seus Subsistemas.	p. 96
Figura 21	Elementos Formadores do Subsistema de Atitude.	p. 97
Figura 22	O Julgamento e Suas Subcategorias.	p. 102
Figura 23	Mapa Geral do Sistema de Avaliatividade com Ênfase na Atitude.	p. 104
Tabela 1	Participantes Entrevistados para Compor o <i>Corpus</i> .	p. 112
Figura 24	Imagens de um Modelo Usual de Análise em LS.	p. 114
Tabela 2	Lista de Classificações e Abreviações do Subsistema de Atitude.	p. 119
Figura 25	Início dos Procedimentos Utilizando o ELAN 5.2.	p. 121
Figura 26	Tela de Análise de Vídeos da Ferramenta ELAN 5.2.	p. 121
Figura 27	Ferramentas do Programa <i>WordSmith Tools</i> 7.0.	p. 123
Figura 28	Tela do <i>WordSmith Tools</i> 7.0 para a ferramenta <i>Wordlist</i> .	p. 123
Figura 29	Tela do <i>WordSmith Tools</i> 7.0 para a Ferramenta <i>Concord</i> .	p. 124
Quadro 2	Dados Selecionados por Participantes a partir da Ferramenta <i>Word List</i> .	p. 125
Quadro 3	Padrão Geral por Quantitativo de Ocorrências.	p. 126
Figura 30	Ocorrências Flexionadas por Tradução.	p. 126
Quadro 4	Dados Quantitativos Selecionados por Participantes a partir da Ferramenta <i>Alphabetical</i> .	p. 126
Quadro 5	Padrão Geral por Quantitativo de Ocorrências ‘Por Sinal’.	p. 129
Gráfico 1	Indicativo de Porcentagem dos Elementos Avaliativos nos Discursos	p. 131
Quadro 6	Primeiras Ocorrências Avaliativas no Discurso dos Surdos por ‘Frequência’	p. 132
Gráfico 2	Elementos Léxico-Gramaticais (WordList)	p. 133

Quadro 7	Primeiras Ocorrências Avaliativas no Discurso dos Surdos ‘Por Sinal’	p. 134
Gráfico 3	Elementos Léxico-Gramaticais (alphabetical). Panorama da	p. 136
Quadro 8	Pesquisa (Arcabouços Teóricos-Metodológicos)	p. 203

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
	Percurso da Seiva Bruta: apresentação do pesquisador	16
	Transição Teórica Pessoal	18
	Epiderme e Cutina: camadas que revestem a pesquisa	19
1	CAPÍTULO 1 – LA E LSF: O DESCORTINAR TEÓRICO DA PESQUISA	23
1.1	BIFURCAÇÃO TEÓRICA: Linguística e LA	23
1.2	MICHAEL A. K. HALLIDAY E A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	28
1.2.1	A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	31
1.2.2	METAFUNÇÃO IDEACIONAL	33
1.2.2.1	O SISTEMA DE TRANSITIVIDADE E SEUS PAPÉIS	34
1.2.3	METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	42
1.2.4	METAFUNÇÃO TEXTUAL	45
2	CAPÍTULO 2 – O MUNDO DOS SURDOS: LÍNGUA, EDUCAÇÃO E CULTURA	49
2.1	A LA E O MUNDO DOS SURDOS	49
2.2	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	53
2.3	ICONICIDADE E ARBITRARIEDADE NAS LS: indícios das experiências visuais	76
2.4	CULTURA SURDA: o posicionamento de uma comunidade	81
2.5	IDENTIDADES SURDAS: o papel social interlocucionário e interativo dos Surdos	89
3	CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO: LENTES DE CONTATO INTERPESSOAIS	93
3.1	O SUBSISTEMA DE AVALIATIVIDADE	93
3.2	O SUBSISTEMA DE ATITUDE	97
3.2.1	AFETO: o sentimento como avaliação	99
3.2.2	JULGAMENTO: a avaliação das relações humanas e sociais	100
3.2.3	APRECIAÇÃO: avaliando as ‘coisas’ pela linguagem	104
4	CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	107
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	107
4.2	CONTEXTOS	109
4.2.1	CONTEXTO DE CULTURA	109
4.2.2	CONTEXTO DE SITUAÇÃO	109
4.3	COLETA DOS DADOS	109
4.3.1	ELEMENTOS EXPERENCIAIS NEGATIVOS E POSITIVOS	110
4.4	<i>CORPUS</i>	112
4.4.1	PARTICIPANTES: aspectos gerais	112
4.4.2	PARTICIPANTES: aspectos delimitadores e específicos	113
4.5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	114
4.5.1	TRANSCRIÇÃO DE DADOS: uma problemática recorrente na construção das trilhas	114
4.5.2	TRADUÇÃO SOB A PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL	118
4.5.3	SISTEMA DE NOTAÇÃO ELAN: uma ferramenta a favor do	123

4.5.3.1	pesquisador de LS <i>WORDSMITH TOOLS</i> VERSÃO 7.0	125
5	CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DE DADOS	133
5.1	PANORAMA QUANTITATIVO DA PESQUISA	134
5.2	ANÁLISES QUANTITATIVAS DE AVALIATIVIDADE	140
5.2.1	AFETO: autoavaliações emocionais	141
5.2.2	AUTOJULGAMENTOS: experiências sociais de autopercepção	152
5.2.3	APRECIÇÃO: avaliações de ‘coisas’ e fenômenos	161
5.2.4	AVALIAÇÕES DE TERCEIROS: relações interpessoais em cheque	172
5.2.4.1	AVALIAÇÕES QUANTO AO PROFESSOR	173
5.2.4.2	AVALIAÇÕES VOLTADAS PARA O TILS E SEU TRABALHO	182
5.2.4.3	AVALIAÇÕES RELACIONADAS AOS COLEGAS	194
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
	REFERÊNCIAS	215
	ANEXO	225

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Eu plantei; Apolo regou; [...] I Coríntios 3:6¹

Em sua primeira epístola escrita à igreja que estava em Corinto, uma cidade grega, o apóstolo Paulo admoesta os fiéis a respeito do ponto de vista e do crescimento de sua fé e, ao fazer isso, ele resolve, em suas dissertações, explorar a língua de forma metafórica e analógica sobre a vida, instigando-os à prática de reflexão ao visar alguma espécie de filiação de seus ‘irmãos’ na congregação do espírito evangélico.

Em seu célebre versículo, o discípulo do amor recorre às questões relacionadas ao plantio, para destacar os ciclos de produção que se mantêm ao longo de nossa trajetória terrena. Neste aspecto, em concatenação com suas palavras e sob o ponto de vista desta pesquisa, Halliday plantou, Leila Barbara regou e coube a nós, pesquisadores, dar o crescimento a esta bela árvore, que tem se tornado a Linguística Sistêmico-Funcional – LSF². Farei, como o amável apóstolo, ao elaborar uma pequena analogia entre as teorias que envolvem os estudos da linguagem e a botânica.

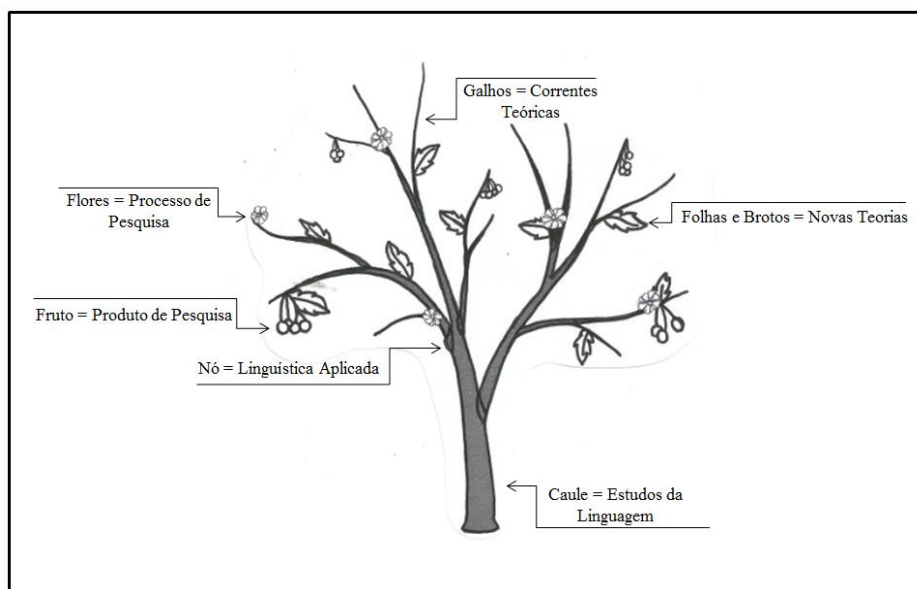
Sob esse prisma, entendo os estudos da linguagem como um grande caule em que se torna possível encontrar vários nós; a um deles denomino, portanto, Linguística Aplicada – LA. Assim, as gemas axilares de onde brotam os galhos remeterão às correntes teóricas que, no delinear metodológico, irão se constituindo e se construindo, o que dará o aspecto retorcido dos galhos. Deste modo, é no período de floração que esta grande árvore se moverá para poder produzir; têm-se aí, pois, o processo de pesquisa e culminará em seus frutos, ou seja, no produto deste trabalho.

¹ Epígrafe retirada de: BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição revisada e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969.

² Sob a perspectiva da LSF, os autores Kress e Van Leeuwen (2006, p. 6-7) elaboraram a Gramática do *Design* Visual – GDV, onde apontam que os ‘sinais’ são signos linguísticos baseados primeiramente na estrutura discutida por Ferdinand de Saussure, em que são constituídos a partir de uma integração entre significante e significado. Para eles, o significante está relacionado às formas (cores, perspectivas, linhas e outros), já o significado é produzido através da elaboração das formas e por isso ‘fabricam’ os sinais. Mas, apesar de usarem o termo ‘sinais’ para indicar o valor linguístico do signo multimodal, pois reflete sua visualidade em imagens e multissemioses gráficas, entendo, portanto, que o conceito saussuriano tem a mesma estrutura de formação do signo linguístico (léxico), sendo possível notar uma distinção no que se refere aos léxicos produzidos nas línguas visoespaciais. Em uma releitura de Kress e Van Leeuwen (2006), denomino, nesta pesquisa, uma distinção conceitual em que os textos multimodais são compostos pelos ‘símbolos visuais’ imagéticos e/ou grafológicos que representam a língua(gem). Já os léxicos desenvolvidos e usados por uma comunidade Surda em LS serão chamados dentro dessa perspectiva de ‘Sinais’, com o uso inicial da letra ‘S’ em caixa alta para marcar a relação linguística/cultural e identitária do povo Surdo. Para essa afirmação, baseio-me nas autoras Perlin (1998, 2003, 2005 e 2006) e Strobel (2007, 2008 e 2009), entre outros autores, que focam suas pesquisas na área dos “Estudos Surdos”.

Para entendermos melhor, é a partir das gemas axilares que os brotos e as folhas são produzidos; portanto, percebo a formação e o surgimento das teorias que contribuem para a elaboração de uma grande árvore conceitual. Abaixo, segue uma figura da relação que surge dessa proposta:

Figura 01: Metáfora Arbórea.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Nesse sentido, há uma pergunta que se faz latente: mas como essa árvore poderá se sustentar? Entendo que, através da raiz, a Linguística dará a sustentação para que o pesquisador faça seu trabalho de investigação, neste caso teria a mesma função de fortalecer sua área de atuação, o que para a botânica, mais especificamente para a morfologia vegetal, relaciona-se com a seiva, que tem a responsabilidade de nutrir a planta.

Partindo desse princípio, este é o lugar de onde me posiciono; referindo-me à metáfora, me percebo no processo ainda a lapidar sob cada texto, cada livro, cada orientação, por isso, compreendo estar em um processo bruto de esmerilar a formação linguística e, para além, uma formação de linguista aplicado. Comparo, portanto, analógica e dialogicamente o orientando com o que os biólogos denominariam seiva bruta.

Ainda seguindo o mesmo raciocínio, percebo o papel fundamental do orientador, que atua incisivamente no processo de pesquisa, escrita e reescrita; dessa forma, depreendo que sua atuação se assemelha metaforicamente à da seiva elaborada. Isso implica que, no desenvolvimento das etapas de investigação, há uma responsabilidade mútua entre orientando/orientador.

Percurso da Seiva Bruta: apresentação do pesquisador

Para melhor compreensão deste trabalho, convido você, leitor, a se informar e a entender o lugar e o papel discursivo do pesquisador, ou seja, esclareço, ainda que de forma sucinta, os motivos que culminaram neste processo investigativo. No ano de 2006, tive meu primeiro grande contato com a Língua Brasileira de Sinais – Libras, após uma conversa com um pastor de minha religião, que intuía convidar os jovens daquela denominação (Assembleia de Deus) a conhecer a Libras, para que fosse fundado, naquela igreja, um ministério voltado para Surdos³, com o objetivo de evangelizar. Vale, aqui, ressaltar que neste período eu havia mudado de uma cidade interiorana, situada na região centro-oeste do estado de Goiás, chamada Iporá, para a capital do estado, Goiânia.

Lancei-me ao desafio deste aprendizado compreendendo o que era denominado ‘Chamado ministerial’, que seria uma espécie de vocação. Então, vieram algumas dificuldades para que o objetivo fosse concluído primeiramente, porque, dentre os jovens que frequentavam nossa congregação, apenas minha prima Roberta Joyce e eu resolvemos encarar os desafios do exercício inerente aos estudos de uma Língua de Sinais – LS, pois o curso seria ofertado por uma intérprete da igreja sede.

Algumas dificuldades – como distância, pois morávamos em um bairro afastado, dependíamos do transporte público, o fato do curso ser noturno – foram contribuindo para que no segundo mês viéssemos a desistir desse sonho. Neste hiato de tempo, fiquei desempregado e não havia condições de me manter na cidade; voltei para Iporá, cidade dos meus pais, onde me aventurei no ramo comercial. Sem perspectiva alguma de trabalhar realmente com o que havia me apaixonado: a Libras.

No início do ano de 2007, em uma conversa familiar minha tia Mirian relatou que fazia um curso de extensão para ensino de Libras, que era oferecido pela Universidade Estadual de Goiás – UEG em parceria com a subsecretaria do estado. Meu coração disparou quando minha tia me disse que iria conversar com as professoras para ver se eu poderia ingressar no curso, já que havia começado e eu já sabia alguns poucos sinais.

³ Cito também Cavalcante (2011, p. 29), que observa “que entre os Surdos o corpo é o elemento gerador de comunicação através da língua de sinais, e a falta da audição não é vista como deficiência, mas tais Surdos se vêem como ‘pessoas diferentes’, formando uma entidade própria. Trabalho com a diferenciação com letras maiúsculas para designar uma entidade coletiva que considera a surdez e o grupo dos surdos antes com princípios holistas do que predominantemente individualistas”. Sendo essa a mesma forma que adoto nesta pesquisa. Posto isso, saliento que, quando aparecer ‘surdo’ com ‘s’ minúsculo, é porque mantive a formatação original da citação em que esse termo ocorre.

Após aprovação no exame de proficiência do estado, fui convidado a trabalhar como Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais – TILS no ensino médio, em um colégio estadual. Aceitei o desafio, mesmo sem ter qualquer experiência na área de tradução e interpretação, ou qualquer contato com a comunidade Surda de minha cidade e a partir daí houve uma aproximação com a comunidade Surda. Concomitantemente, iniciei uma graduação no curso de licenciatura em história, o que despertou em mim uma ‘sede’ pela produção acadêmica e também pelos procedimentos de pesquisa.

Já no ano de 2009, ainda atuando como TILS, recebi o convite por parte de outra tia, Rute Cabral, que me convenceu a participar do vestibular na Universidade Federal de Goiás – UFG em Goiânia. Na época, não existia o Sistema de Seleção Unificada – SISU, em que obtive a aprovação para o curso de licenciatura em Letras: Libras, aquela era a segunda turma do curso.

Mudei-me para a capital e trabalhei ao longo dos quatro anos do curso tanto em Goiânia (como instrutor de Libras e em outras funções relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado – AEE de Surdos) quanto em Senador Canedo (atuação como TILS), além de contar com a ajuda de meus pais, família e amigos. Graduei-me como professor de Libras em 2013.

Continuei por mais um ano trabalhando na região, até que por alguns motivos pessoais voltei à minha cidade natal, onde o trabalho com a Libras se consolidou, porém comecei a sentir uma necessidade e falta dos estudos acadêmicos. Por conseguinte, procurei uma especialização em AEE, que concluí no primeiro semestre de 2015; já no segundo semestre, após a perda dolorosa de meu avô materno, no referido ano consegui aprovação para atuar como servidor TILS efetivo na cidade de Catalão-Goiás.

No ano de 2016, conheci o Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem – PMEL⁴, da UFG – Regional Catalão, onde me matriculei em disciplinas como aluno especial e acabei por conhecer a professora que futuramente faria parte deste trabalho como minha orientadora e amiga, Prof^a Dr^a Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, que me apresentou a LSF e também a LA.

⁴ Atualmente houve alteração no nome do programa, que passou a se denominar: Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Mestrado em Estudos da Linguagem – PPGEL.

Transição Teórica Pessoal

Esta seção é de certa forma auto avaliativa, pois é aqui que exponho o caminho teórico-linguístico que foi sendo construído e me constituindo como pesquisador de línguas de modalidade visoespaciais. Desde que conheci a Libras, tive experiências e reflexões sobre seu uso e produção tanto no estrato da léxico-gramática quanto semântico.

Antes da graduação, a concepção de língua era aprender apenas novos sinais, isso quer dizer que o entendimento se consistia em conhecimento vocabular e de forma empírica era como as frases iam sendo elaboradas pelos Surdos que eu convivia; nessa história, cabe dizer que sempre esperava uma oportunidade de executar o léxico de forma correta e que fulano ou sicrano fazia um sinal que era considerado ‘errado’.

Na graduação em Letras: Libras, o olhar sobre a concepção de LS se transforma, já que os estudos que focam a estrutura linguística das LS têm como base uma mescla entre o Gerativismo Chomskyniano e a Linguística Tradicional – LT. Naquele momento, a Libras (para mim) ganha de fato seu *status* linguístico com estruturas gramaticais, que se subdividem nos estratos que a formam – os universais linguísticos. Conhecer estas estruturas fez-me questionar a variação que ocorria no uso cotidiano, seja com alunos, com amigos Surdos, com ouvintes que se comunicavam em LS e nos momentos de interpretação.

Cada vez mais aprofundando nas leituras teórico-linguísticas, percebia que essa discrepância já não supria meus interesses linguísticos enquanto pesquisador. Naquela época, iniciei meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, onde tive contato com a Linguística Cognitiva trabalhada por autores como Ronald Langacker, George Lakoff, Leonard Talmy, entre outros, que me foram apresentados pela Prof^a Dr^a Mariângela Estelita Barros, minha orientadora de graduação.

Conhecer essa teoria despertou o interesse sobre os processos de **categorização**⁵ e de **prototipicidade**⁶ que as pessoas nativas Surdas fazem a partir de uma língua cuja modalidade é visoespacial, principalmente, processos vinculados às questões morfológicas, ou seja, da formação dos sinais visuais que compõem o conjunto lexical da Libras.

⁵ “A categorização é o processo através do qual agrupamos entidades semelhantes (objetos, pessoas, lugares etc.) em classes específicas”. (FERRARI, 2014, p. 31).

⁶ “Para tais classificações usam-se os denominados protótipos que são modelos mais “representativos” de um grupo, eles apresentam características que melhor especificam a imagem mental recriada pelos processos de cognição. Dentro das categorias, um item pode ser mais prototípico que outro o que recebe o nome de saliência, o que quer dizer que este possui elementos mais representativos de referida categoria. E há os elementos periféricos que são aqueles que apresentam características menos específicas quanto à categoria determinada”. (MARQUES-SANTOS; BARROS, 2013, p. 21).

Já em Catalão, almejando pós graduar-me, tive contato inicialmente com a LSF de Halliday e a *Appraisal* ou avaliatividade de Martin e White, devido ao contato e à relação com a Prof^a Dr^a Fabíola Sartin. Percebi que essa teoria poderia integrar os estudos relacionados às LS, porém, ainda não havia trabalhos que fizessem esse tipo de relação.

Até aquele momento não compreendia como a LSF mudaria a concepção e meu posicionamento como pesquisador. Primeiramente, porque anterior a essa apropriação sempre houve uma dedicação aos estudos que envolvessem a LT e conjecturações que intentavam fazer com que a língua se encaixasse em padrões pré-estabelecidos; porém, ultimamente, tenho compreendido a língua a partir de seu uso (caminho inverso), onde a teoria se molda, reelabora e se automodifica de forma sistêmica e funcional.

A unidade de descrição para os estudos em LSF são os textos, uma vez que estes são a instanciação do sistema linguístico, mas a oração é o elemento pelo qual a gramática se processa. Pela perspectiva sistêmico-funcional, a oração é simultaneamente representação, troca e mensagem, ou seja, por meio da oração as experiências são representadas nas interações e são estruturadas como mensagens. (VIAN JR., 2014, p. 423).

Através do conhecimento teórico, a percepção enquanto pesquisador situa-me em um processo de transição não apenas investigativo, mas de lugar conceitual, onde a atuação dos estudos de língua que são de meu interesse transmudou-se da LT para LA e LSF, caracterizando-me como linguista aplicado sistemicista.

Epiderme e Cutina: camadas que revestem a pesquisa

Esta pesquisa se enveredou pela área da LA, pois visa estabelecer uma análise de forma concreta da língua em uso, como afirmam as autoras Motta-Roth, Selbach e Florêncio (2016). Ainda se trata de uma pesquisa qualitativa, seguindo o prisma de Doürnyei (2007), em seu livro *Research Methods in Applied Linguistics*, pois o caráter qualitativo se volta para métodos que se preocupam em estabelecer uma relação descritiva desse teor qualitativo.

Posto isso, destaco que a Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento – SEGPLAN, através do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – IMB, subdivide o estado de Goiás em 10 (dez) regiões, sendo elas: metropolitana de Goiânia, centro goiano (eixo BR-153), norte goiano, nordeste goiano, entorno do distrito federal, sul goiano, sudeste goiano (estrada de ferro), sudoeste goiano, oeste goiano (eixo GO-060) e noroeste goiano (estrada do boi).

A escolha da região metropolitana de Goiânia se deu pelo fato de que, a partir do ano de 1975, foi fundada a Associação dos Surdos de Goiânia – ASG, que, desde aquela época, vem desempenhando um papel de valorização das pessoas Surdas e buscando sua inserção na sociedade totalmente oral a que pertencemos.

Em 2006, a cidade de Goiânia recebeu o primeiro curso de licenciatura em Letras: Libras à distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e, em 2008, houve a abertura de duas novas turmas, sendo uma de licenciatura e outra de bacharelado. Em 2009, foi criado na UFG o curso presencial de licenciatura em Letras: Libras, que está vigente até hoje.

Quanto ao público-alvo a ser analisado, foram feitas delimitações qualitativas de perfis, levando-se em consideração a formação e a produção dos discursos em Libras. Serão, portanto, estabelecidos um diálogo e uma parceria junto à Secretaria de Educação do Estado de Goiás quanto à projeção e identificação desses alunos Surdos, que terão suas identidades resguardadas pela resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que prima pela integridade e anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Foram elaborados nomes fictícios, com a finalidade de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, obedecendo aos seguintes critérios de seleção: a) estar matriculado em escola pública da rede estadual no ensino médio, seja nas modalidades de ensino regular ou Educação de Adultos, Jovens e Adolescentes – EAJA, b) ser usuário da Libras como primeira língua – L1 e c) ser fluente em LS ou conseguir elaborar sentenças com sentido e significado coerentes.

De forma geral, este trabalho busca investigar e apontar, à luz da LSF, como e quais elementos léxico-gramaticais, os Surdos utilizam para realizar avaliações em seus discursos, que são provenientes de suas experiências visuais geradas a partir de inter-relações que se estabelecem no espaço escolar público.

Além de descrever e classificar elementos gramaticais relacionados à Libras, utilizando como *corpus* discursos em línguas visoespaciais, ampliando a área de aplicabilidade e de análises em LSF. E, através disso, averiguar e indagar como o sistema de Avaliatividade é produzido nessa modalidade linguística, identificar e categorizar os elementos desse sistema presentes no discurso dos Surdos e as aplicações dessas avaliações realizadas para o contexto de sala de aula.

Para tal feito, levo em consideração perguntas sobre: como o sistema de Avaliatividade pode evidenciar a formação acadêmica ofertada a educandos Surdos no ensino

médio? Quais elementos léxico-gramaticais estes entrevistados utilizam na realização de suas avaliações?

Portanto, este trabalho baseia-se na perspectiva da LSF ou Gramática Sistemico Funcional – GSF, pensada, organizada e criada por Michael Alexander Kirkwood Halliday e promovo o início de discussões sobre a aplicação dessa base teórica como uma estrutura de investigação de línguas visoespaciais, mais especificamente a Libras.

Torna-se, desse modo, um ato inovador para a área dos estudos sistêmico-funcionais, pois esta pesquisa focará no uso dessa língua, a partir de traduções dos elementos léxico-gramaticais da Libras para a escrita em língua portuguesa – LP.

Este volume dissertativo está dividido em 5 (cinco) capítulos, a saber: no primeiro capítulo, exploro acerca do surgimento da LA como uma área autônoma e dissociada da LT, como estruturas que compõem a LSF e suas metafunções. Já no segundo capítulo, abordo o histórico educacional das pessoas Surdas, a fim de entender o uso das LS e como durante os séculos os Surdos vêm resistindo ao processo de colonização ouvinte, quando se desterritorializam e colecionam na construção de sua identidade como ser cidadão e ‘falante’ de uma determinada língua minoritária.

No capítulo terceiro, exponho o sistema de Avaliatividade, o subsistema de Atitude, suas divisões e subdivisões que auxiliaram na investigação do discurso dos educandos Surdos. Já no quarto capítulo, apresento a metodologia, ou seja, os passos e espaços percorridos para que este trabalho se consolidasse, o que na LSF denomina-se variáveis de registro, além dos procedimentos para a realização das análises.

O quinto e último capítulo foi o lugar reservado para que as análises fossem apresentadas, segundo o sistema de Avaliatividade, onde, pela percepção das respostas geradas a partir das entrevistas, foram elaboradas macro categorias utilizando-se o subsistema de Atitude. Esse capítulo é seguido das conclusões finais, em que retomo as perguntas de pesquisa com o objetivo de respondê-las, baseando-me nas discussões realizadas ao longo da dissertação e nas análises realizadas.

CAPÍTULO 1

LA E LSF: O DESCORTINAR TEÓRICO DA PESQUISA

Sem teoria revolucionária, não há prática revolucionária.
Vladimir Lenin (*apud* BRAZ, 2005, p. 59).

Vislumbro, nesta pesquisa, desenvolver um novo olhar que envolve principalmente dois ambientes, a saber: o discurso de alunos Surdos inseridos no ensino médio e os procedimentos de análise linguística. Para esse fim, me afasto da visão tradicional dos estudos de língua e recorro à LA, não somente como uma espécie de aplicação de conceitos e teorias, mas como uma área que se despona e se desdobra em características próprias.

Por isso, na voz do revolucionário Lenin, encontro a intensidade da relevância em que se subscreve o olhar inovador de Michel A. K. Halliday sobre as questões e as análises sistêmicas e funcionalistas da língua. Neste capítulo, ver-se-á a singularidade de sua gramática, que vem se desenvolvendo no Brasil, onde a aplicação dessa teoria passa a ser desvendada e utilizada pelos pesquisadores denominados ‘sistemicistas’, com o objetivo de compreender melhor a língua que usamos enquanto nação e suas congruências.

Além disso, mais recente ainda é o olhar dado às pesquisas em LS pela janela da LSF, que se constituem um terreno a ser explorado e apreciado. Sob esse aspecto é que busco esclarecer, a seguir, os princípios basilares dessa teoria, objetivando investigar a situação escolar dos Surdos em consonância ao uso da Libras e suas implicações neste contexto.

1.1. BIFURCAÇÃO TEÓRICA: Linguística e LA

A LA se estabelece justamente no que Moita Lopes (2006) denomina contexto aplicado, pois as teorias, segundo ele, se instalam na necessidade de explicar experiências sociais, culturais, políticas e históricas, que se desdobram a partir da modernidade e seu caráter reflexivo e passível de transformações.

O principal ponto, que explica a necessidade de pensar novos percursos para a LA, [...] diz respeito ao impacto produzido nas ciências sociais e nas humanidades por teorias que têm interrogado a modernidade. [...] A questão que se coloca tem a ver com a pertinência e relevância dos conhecimentos teóricos e metodológicos que utilizamos para fazer nossas pesquisas no contexto aplicado em um mundo em mudança. (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

Torna-se necessário compreender o *apartheid* que se dá entre os conceitos da Linguística propriamente dita e a LA. Sob esse prisma separatista conceitual, para linguistas aplicados como Tilio e Mulico (2016), a área dos estudos de língua descortina-se entre um sistema de cunho determinista e prescritivo e um **sistema adaptativo complexo** – SAC, que sugere à LA funcionar como uma espécie de guarda-chuva para novos reportes teóricos que irão surgindo ou se reorganizando.

Para os autores acima citados, mesmo que sejam novas questões estruturalistas e teorizantes, os conceitos promoverão uma bifurcação, tanto metodológica quanto de pontos de interesse, fazendo com que a LA surja como uma área autônoma à Linguística, pois se desenvolve em um espaço contínuo, não determinístico e dissipativo, o que acaba por explorar uma das maiores e mais importantes características da LA, sua dinamicidade.

Sendo assim, novas teorizações levam os agentes de ambos os sistemas (linguística e LA) a reorganizarem-se em novas agremiações de pensamento [...] a LA contemporânea também é um sistema aberto, pois ao mostrar-se adapta ao receber influências de outras ciências [...] desenvolve-se continuamente, agregando e dissipando posturas teóricas que ganham novos sentidos. (TILIO E MULICO, 2016, p. 64-65).

Na verdade, conceituar a LA, bem como suas características e áreas passíveis de atuação, ou melhor, de aplicação não foi e/ou tem sido unanimidade, segundo os próprios autores que se apropriam de seu caráter dialógico entre as mais diversas áreas do conhecimento disciplinar humano, isso, por sua vez, traz à LA uma certa dificuldade de entendê-la como autônoma, pois “A partir deste ponto de vista, a linguística aplicada é uma área de trabalho que lida com a educação linguística: e não meramente a aplicação do conhecimento linguístico a tais configurações, mas é um domínio interdisciplinar e semi-autônomo” (PENNYCOOK, 2001, p. 2, tradução minha)⁷.

Posto isso, fez real a necessidade de encontrar um ponto de elo entre esses ambientes; neste âmbito, surgiu a LA em seu caráter inter/multi e transdisciplinar. Entretanto, olho o *corpus* desta pesquisa sob as lentes da teoria Hallidayana da LSF, pois seu uso investigativo vem avançando cada vez mais espaço nas discussões que envolvem a LA. Tomo, portanto, posse das palavras de Pennycook (2001, p. 2):

Temos dois domínios diferentes, o primeiro a fazer com o ensino de línguas secundárias ou estrangeiras (mas, não, significativamente, educação em primeiro idioma), o segundo a respeito de problemas relacionados à

⁷ From this point of view, applied linguistics is an area of work that deals with language education: and not merely the application of linguistic knowledge to such settings but is a semiautonomous e interdisciplinary. (PENNYCOOK, 2001, p. 2).

linguagem em várias áreas em que a linguagem desempenha um papel importante. (tradução minha).⁸

Sob essa perspectiva fluida e transitiva, a LA ganha corpo e *corpus*, constituindo-se uma área que transpõe a Linguística e seus estudos associados às regras léxico-gramaticais:

Pode-se facilmente dizer, em retrospectiva, que a crença de que a lingüística pode ser simplesmente “aplicada” é ingênua; mas esse foi realmente o ponto de vista em meados dos anos 60 durante os anos inaugurais da disciplina jovem. A própria questão “A teoria lingüística tem alguma aplicação?” foi de fato uma questão apropriada nesse período histórico ou “situação”. Tal questão não seria colocada no tempo presente. O relatório dos lingüistas (“Teorias Linguísticas e sua Aplicação”) que se reuniram na primeira reunião da AILA⁹ em Nancy é de fato emblemático para os empreendimentos chamados LA, bem como “a aplicação de lingüística “nasceram e passaram a ser conhecidas como” lingüística aplicada”. (SCHMITZ, 2010, p. 21, tradução minha).¹⁰

Deste modo, as preocupações que tangenciam a LA têm como foco principal o uso da língua e dados coletados a partir dessas situações comunicativas; em outras palavras, como afirmam Bastos e Bastos de Mattos (1993, p. 12-18), “há uma finalidade **prática** para os elementos que envolvem as questões de língua(gem) imbricando em **situações de um uso que seja metalingüístico**” (grifos dos autores).

Ao (re)pensar a LA como uma área autônoma, indica-se uma perspectiva não tradicional e com características específicas que visam investigar as práticas atuais, uma vez que a experiência do mundo capitalista contemporâneo tem tornado mais fluidas, flexíveis e variáveis as relações tanto de poder quanto de conhecimento, tornando a LA atual engajada, como se observa no posicionamento a seguir.

A LA contemporânea visa, portanto, analisar questões concretas da língua em uso [...] Essencialmente engajada, e, portanto intervencionista, visa chegar a propostas concretas de “alternativas para o presente” frente a uma época de crise das visões tradicionais de mundo. (MOTTA-ROTH; SELBACH; FLORÊNCIO, 2016, p. 25).

⁸ We have two different domains, the first to do with second or foreign language teaching (but, not, significantly, first language education), the second to do with language-related problems in various areas in which language plays a major role. (PENNYCOOK, 2001, p. 2).

⁹ Congresso Mundial de Linguística Aplicada.

¹⁰ One can easily say, in retrospect, that the belief that linguistics can be simply “applied” is naïve; but that was indeed the viewpoint in the mid 60s during the inaugural years of the young discipline. The very question “Does linguistic theory have any applications?” was indeed an appropriate question at that historic period or “situation”. Such a question would not be posed at the present time. The report of the linguists (“Linguistic Theories and their Application”) who met at the first AILA meeting in Nancy is indeed emblematic for the endeavors called AL as well as “the application of linguistics” were born and came to be known as “linguistics applied”. (SCHMITZ, 2010, p. 21).

Sobre as problematizações e interesses da LA, só serão estabelecidos a partir de algum ponto de vista ou perspectiva, segundo o posicionamento teórico, metodológico e por que não ideológico, em que os linguistas aplicados vão se constituindo de acordo com o desenvolvimento dos procedimentos da própria pesquisa. Nas palavras de Bastos e Bastos de Mattos (1993, p. 12),

o objeto de pesquisa é **construído** pela própria teoria, ou seja, não se trabalha com dados, mas sim com fatos. O pesquisador, no momento de construção dos fatos, já está imbuído de uma postura teórica determinada e é justamente essa sua posição que faz com que ele trate esses fatos de uma determinada maneira e não de outra. [...] Assim, a solução deles poderia vir em decorrência do desenvolvimento dos estudos, constituindo-se, deste modo, numa consequência mas nunca num objetivo préfixado. (grifo dos autores).

Onde o linguista aplicado tem o desafio do não determinismo, dito de outro modo, uma pesquisa em LA torna-se constitutiva e é constituída pelo próprio processo de investigação, em que o resultado da pesquisa é a consequência das análises e o que elas revelam ao pesquisador.

Dessa forma, para Moita Lopes (2009), a LA passa, desde seu surgimento, por alterações, tanto de cunho teórico quanto metodológico e que se reestruturam a fim de elaborar novos conceitos que acabam por delinear um novo campo de pesquisa, suas características e particularidades de um trabalho sobre os moldes da LA.

[...] a diversidade de aportes teóricos mobilizados evidencia o caráter descentrado ou pluricêntrico da LA como um campo de conhecimento sobre a linguagem em uso e seu papel central na experiência humana em sociedade. (MOTTA-ROTH; SELBACH; FLORÊNCIO, 2016, p. 18).

Neste sentido, surge a discussão sobre a constituição da LA como uma área de atuação análoga à Linguística, pois ocorre em um cenário interdisciplinar, ou seja, a partir das questões linguisticamente associadas ao uso da linguagem nas mais diversas áreas do conhecimento, torna-se constitutiva e isso implica que, ao estabelecer o diálogo com outras áreas, ela acaba, por sua vez, em um processo dialético/dialógico se constituindo enquanto uma grande área autônoma, podendo, até mesmo, ser definida, como os autores apontam, “um território **inter/trans/Indisciplinar**” (MOTTA-ROTH; SELBACH; FLORÊNCIO, 2016, p. 23).

Sob essa perspectiva, a LA estabelece-se nas produções de interação social e nas formas como os participantes envolvidos se relacionam. Para Praxedes Filho (2016), a LA se serviu das práticas funcionalistas desenvolvidas por Givón nos anos de 1970; posto isso, para

o autor, tem-se aqui outra bifurcação que se relaciona a partir da dicotomia existente entre Formalismo e Funcionalismo, em que respectivamente se serviram a LT¹¹ e a LA.

Outra característica que marca a LA contemporânea, inclusive a brasileira, está associada ao fato de que houve por parte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq um entendimento, como relata Praxedes Filho (2016, p. 127), de uma “institucionalização” da LA como uma subárea da LT ocasionando no que o autor denominou **Cisão**, o que trouxe uma certa dependência da LA em relação à LT, pois as grades curriculares da formação *Strictu Sensu* promovem, de acordo com o autor, “uma formação mais robusta” do linguista aplicado.

Bastos e Bastos de Mattos (1993, p. 10) revelam em sua pesquisa alguns campos de atuação da LA:

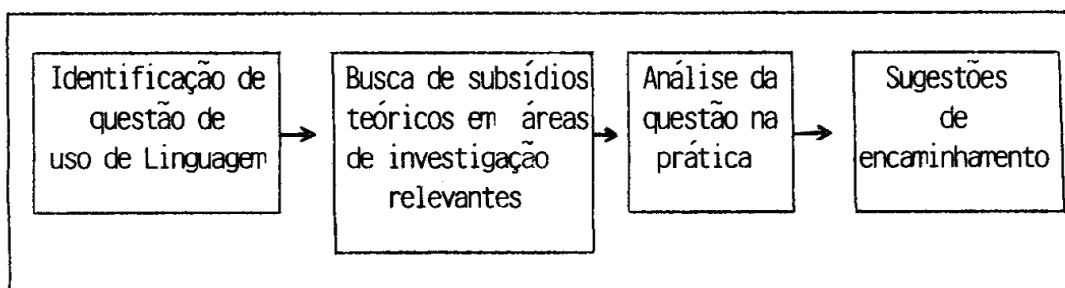
No que concerne à Lingüística Aplicada, dominam nos encontros científicos e nas publicações acadêmicas trabalhos relacionados a ensino-aprendizagem de língua materna ou estrangeira. O interesse nessas áreas centra-se em aspectos relacionados à produção e leitura de textos, avaliação, alfabetização, interação professor-aluno, interação leitor-texto. Alguns poucos trabalhos apresentados nesses encontros têm como tema a tradução, a lexicografia e o bilingüismo. São essas as fontes que tradicionalmente têm sido levadas em consideração nas pesquisas de Lingüística Aplicada.

Portanto, no contexto brasileiro, os linguistas aplicados ainda espelham uma atmosfera cercada pelo alto grau de instabilidade e flexibilidade em que submerge a LA. Entretanto, muitos se lançam às pesquisas e desenvolvem novos procedimentos, de acordo com a especificação da área que abrange.

Já Cavalcanti (1986, p. 6) afirma que a LA trabalha a partir de recortes multidisciplinares, o que indica, neste caso, o vínculo das pesquisas relacionadas à essa abordagem com outras áreas de conhecimento. Isso implica cada vez mais uma produção metodológica específica (como também veremos neste trabalho) e só assim é possível, segundo a autora, consolidar e caracterizar uma pesquisa em LA. A seguir, um quadro onde Cavalcanti (1986) estabelece quais passos metodológicos os pesquisadores e linguistas aplicados devem se preocupar.

¹¹ Termo utilizado por Praxedes Filho (2016) para se referir à Lingüística.

Quadro 01: Itens que Compõem uma Metodologia em LA.



Fonte: Cavalcanti (1986, p. 6).

A autora ainda chama a atenção para o foco de ação da LA, pois muitos a associam apenas às questões de metodologia de ensino de línguas e, na verdade, esta seria uma visão limitante, castradora em relação à própria área, que se tornou multifacetada e abrangente.

Um linguista aplicado interessado em inferências lexicais detecta um problema de inferência lexical a nível de força ilocucionária [...] Busca subsídios teóricos na análise do Discurso e Pragmática, em Psicologia Cognitiva, em Inteligência Artificial e em Sociolinguística. [...]. Em sua trajetória de pesquisa a LA pode contribuir para o desenvolvimento de teorias linguísticas ou de teorias em outras áreas de investigação. Necessariamente, porém, a LA tem por finalidade aperfeiçoar seus próprios modelos teóricos e sua metodologia. (CAVALCANTI, 1986, p. 7).

Sobre um desses modelos teóricos de que se trata uma pesquisa em LA e com o alicerce dos princípios investigativos da LSF, no próximo subtítulo, busco entender a gramática de cunho sistêmico (léxico-gramática) e funcional (língua em uso) elaborada por Halliday (1994), que tem por base o que ele denominou metafunções.

1.2. MICHAEL A. K. HALLIDAY E A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Desde o primeiro contato que tive com a GSF, busquei entender como seriam análises em LS partindo dos princípios Hallidayanos, na tentativa de fundamentar novas perspectivas em pesquisas que envolvem línguas de modalidade visoespacial, ou seja, línguas de sinais. Veremos agora como as questões e estruturas da língua(gem) são abordadas pelos princípios elaborados por Michael A. K. Halliday.

Considero, que Halliday (1994) busca entender o sistema linguístico a partir de uma proposta gramatical sob uma perspectiva semântico-semiótica. Almeja, como diz o autor, uma **re-codificação** seja de sons ou de escrita através de relações de significado; isso sugere o caráter funcional da língua(guem). Para ele, a língua é essencialmente natural, pois se insere de forma inicial em uma relação que se dá a partir da interface que se projeta entre sons e

gestos, e que desenvolve significado e redação¹² em uma construção simbólica, o que Halliday (1994) chama de léxico-gramática.

Por isso, essa evolução da língua(gem) é constitutiva. À medida que os adultos constroem suas materialidades linguístico-semânticas através das experiências de mundo, que os indivíduos acessam por meio de suas relações interpessoais, que partem para uma projeção metafórica composta das espacialidades semânticas. Há, portanto, uma relação natural e não arbitrária, que são princípios de uma gramática funcional.

A GSF surge, para o autor como uma espécie de resposta coerente, em detrimento aos conceitos e métodos estabelecidos pela gramática tradicional, largamente difundida na idade média, pois essa geralmente adota a valorização do sistema escrito. Nesse ponto, Halliday (1994) aponta a disparidade existente entre a utilização de uma gramática apoiada apenas na fala ou ainda uma gramática baseada na escrita, já que essa se constitui menos fluida que a língua(gem) oral.

Uma abordagem para este problema seria começar desde o início e construir uma gramática que era apenas uma gramática para falar, bastante diferente da existente gramática de linguagem escrita. Isso teria a vantagem de estar livre com conceitos e categorias orientados a produtos. Mas teria três desvantagens graves: (i) que forçaria uma polarização artificial da fala *versus* escrita, em vez de reconhecer que existem todos os tipos de categorias misturadas, como discurso formal, diálogo dramático, legendas, instruções escritas e como que possuem alguns dos recursos típicos de cada um; (ii) que sugeriria que linguagem falada e escrita derivada de diferentes sistemas, uma “linguagem” distinta estando por trás de cada um, enquanto que há diferenças sistemáticas entre a fala e escrevendo são variedades de uma e a mesma língua; (iii) que faria é extremamente difícil comparar textos falados e escritos, para mostrar a influência de um modo, por outro lado, ou trazer as propriedades especiais de cada um em contrastivos termos. (HALLIDAY, 1994, p. xxiii, tradução minha).¹³

Essa crítica explicitada pelo linguista traz à tona e desvenda sua intencionalidade no que tange aos estudos de língua. Sua percepção de que as análises de meandros, possibilidades, riquezas de padrões e pequenas alterações presentes em uma língua só seria

¹² meaning and wording.

¹³ One approach to this problem would be to start from the beginning and construct a grammar that was just a grammar for speech, quite different from the existing grammars of written language. That would have the advantage of being unencumbered with product-oriented concepts and categories. But it would have three serious disadvantages: (i) that it would force an artificial polarization of speech versus writing, instead of recognizing that there are all sorts of mixed categories, such as formal speech, dramatic dialogue, subtitles, written instructions and the like, which have some of the features typical of each; (ii) that it would suggest that spoken and written language derive from different systems, a distinct ‘language’ lying behind each, whereas while there are systematic differences between speech and writing they are varieties of one and the same language; (iii) that it would make it extremely difficult to compare spoken and written texts, to show the influence of one mode on the other or to bring out the special properties of each in contrastive terms. (HALLIDAY, 1994, p. xxiii).

efetivamente eficaz, se levasse em consideração seu uso, ou seja, levando em consideração as mudanças do ambiente em que a fala acontece.

Nesse sentido, o próprio autor afirma que pessoas Surdas também estabelecem padrões de língua(guem) Para ele, seria possível compreender que os Surdos partilham distinções semânticas; porém, seu apontamento parece implicar questões de oralidade e não associa-se às produções em LS.

Até onde eu sei, ninguém que é desafinado fala seu idioma em um monótono, ou com uma entonação desordenada; Essas pessoas simplesmente têm problemas em trazer a entonação para a consciência, e, portanto, em analisar a própria linguagem ou aprender o de um estrangeiro. Do mesmo modo, aqueles que são surdos fazem as mesmas distinções gramaticais e semânticas sutis que outros falantes da língua; ainda assim eles não conseguem reconhecê-los quando são apontados e até negam que são possíveis. (Não conheço nenhuma cura rápida para esta condição. Mas uma boa dose de análise de fala espontânea pode ajudar.). (HALLIDAY, 1994, p. xxvi, tradução minha).¹⁴

Posto isso, esta pesquisa visa contribuir para a área dos estudos em LSF, pois o caráter simultâneo das metafunções Hallidayanas também se constitui um princípio da produção linguística em LS, tornando possível, como se verifica nesta pesquisa, investigar os discursos dos Surdos com base em uma tradução¹⁵ sistêmica-funcionalmente orientada. Em seguida, apresento a gramática produzida por Halliday (1994).

1.2.1. A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Se o panorama e a pluralidade das pesquisas que têm suas raízes na LSF expõem o desenvolvimento da linguagem composta por uma construção de significados, supõe ntende-la como um objeto maleável, probabilístico e não determinístico que possui um caráter dinâmico. Para tal, é preciso analisar e melhor compreender quais seriam as contribuições da Teoria Funcionalista e suas possíveis relações com o ensino de línguas, com ênfase nos processos de gramaticalização envolvidos nas relações humanas. Segundo Martin e

¹⁴ So far as I know, no-one who is tone deaf speaks his language on a monotone, or with an intonation that is in any way disordered; such people merely have trouble in bringing intonation to consciousness, and therefore in analysing that of their own language or learning that of a foreign one. In the same way, those who are grammar deaf make all the same subtle semantic distinctions as other speakers of the language; yet they fail to recognize them when they are pointed out, and will even deny that they are possible. (I know of no quick cure for this condition. But a good dose of analysis of spontaneous speech can help.). (HALLIDAY, 1994, p. xxvi).

¹⁵ Torna-se pujante a investigação da léxico-gramática das LS sob as lentes da LSF, porém esta pesquisa se enveredou pelos princípios da tradução, posto que me proponho a analisar um sistema semântico-discursivo.

White (2005, p. 7), a LSF “é um modelo de múltiplas perspectivas, projetado para fornecer aos analistas lentes complementares para interpretar a linguagem em uso” (tradução minha)¹⁶.

Halliday (1994) parte do ponto de vista de que a linguagem é um sistema **inesgotável** de possibilidades, mesmo que em si mesma apresente elementos finitos em um corpo de texto, seja escrito ou oral e que, portanto, não se pode estigmatizar uma possível análise como completa. Isso se deve à disparidade existente entre a língua oral e a escrita.

Neste sentido, o autor considera a funcionalidade linguística sob três aspetos: (1) as formas textuais, (2) o sistema e (3) os elementos das estruturas de uma língua, que seriam, segundo ele, intrinsecamente relacionados ao contexto em que se insere a fala, ou seja, o uso.

Para o autor, uma língua pode ser composta por três componentes que atuam nos campos da significação, são eles: ideacional ou reflexivo, interpessoal ou ativo e textual, que denominou Metafunções. Estas estruturas coexistem, se entrelaçam de forma harmônica e consensual dentro dos sistemas, construindo a linguagem, como veremos adiante.

Figura 2: Metafunções Segundo Halliday.



Fonte: Martin e White (2005, p. 8).

“Isso coloca as formas de uma linguagem em uma perspectiva diferente: como meios para um fim, e não como um fim em si mesmos. Existe de fato um termo técnico que pode ser usado para esse tipo de gramática: refere-se a ele como ‘synesis’”. (HALLIDAY, 1994, p. 14, tradução minha)¹⁷.

Uma análise poderá ocorrer em dois níveis: (1) o linguístico, que se volta para investigações do por quê, como e o que está determinado no texto, ou seja, o que ele pode nos revelar através das formas linguísticas ou da própria linguagem; e o (2) interpretativo, que perpassa os contextos culturais e de situação, que explora a relação entre o texto e o local em

¹⁶ is a multi-perspectival model, designed to provide analysts with complementary lenses for interpreting language in use (MARTIN; WHITE, 2005, p. 7).

¹⁷ This puts the forms of a language in a different perspective: as means to an end, rather than as an end in themselves. There is in fact a technical term which can be used for this kind of grammar: it has been referred to as ‘synesis’. (HALLIDAY, 1994, p. 14).

que este se insere, permitindo, assim, estabelecer uma projeção analítica mais real de determinada língua.

Um texto é uma unidade semântica, não gramatical. Mas os significados são percebidos através de formulações; e sem uma teoria de expressões – isto é, uma gramática – não há maneira de tornar explícita a interpretação do significado de um texto. O presente interesse na análise do discurso fornece, de fato, um contexto no qual a gramática tem um lugar central. (HALLIDAY, 1994, p. 17, tradução minha).¹⁸

Sob esta perspectiva, faz-se entender que a LSF é, por conseguinte, textualmente orientada. Isso quer dizer que é por meio das construções léxico-gramaticais que um determinado indivíduo produz, sejam escritas ou faladas, suas formulações/avaliações e que a investigação sistêmico-funcional encontra seu cerne. Neste sentido, a produção de qualquer texto por parte do interlocutor promove a expressão do que se quer dizer ou exprimir, isso faz com que o texto se torne uma unidade de significação semântica e que Halliday (1994) compreendeu ser formado por três metafunções, que serão evidenciadas a seguir.

1.2.2. METAFUNÇÃO IDEACIONAL

As relações linguísticas humanas, segundo a LSF, perpassam o **Campo** das experiências, sejam externas ou internas. Quando se constitui e constrói-se um sistema comunicativo, o que se pode depreender é que nestas formas relacionais os atos de fala servem para transmissão de experiências, sejam já vividas ou novas.

Essas experiências externas estão ligadas às práticas comunicativas linguísticas das relações sociais humanas, que visam estabelecer um processo de interação baseado no que para a LSF está ligado à léxico-gramática. Já as experiências internas¹⁹ se voltam para o indivíduo e suas subjetividades, construídas e constituídas a partir de sua própria relação com o mundo, ou seja, que lhe permite estabelecer, desenvolver padrões específicos de uso linguístico, marcados por sua individualidade através dos elementos de **identificação e caracterização** (FUZER; CABRAL, 2014). A figura abaixo representa o indivíduo e como

¹⁸ A text is a semantic unit, not a grammatical one. But meanings are realized through wordings; and without a theory of wordings – that is, a grammar – there is no way of making explicit one's interpretation of the meaning of a text. Thus the present interest in discourse analysis is in fact providing a context within which grammar has a central place. (HALLIDAY, 1994, p. 17).

¹⁹ Por uma questão de leitura teórica, é empregado neste trabalho o termo 'experiências internas'. Por compreender que estão relacionadas aos processos cognitivos humanos particulares e que sofrem variação de acordo com experiências externas, diferindo em nomenclatura de 'experiências', porém não em conceito conforme as autoras Fuzer e Cabral (2014, p. 39).

estão dispostas estas experiências que fazem parte da construção da comunicação relacionada à metafunção ideacional.

Figura 3: Modelo de Organização das Experiências.



Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 39).

“A linguagem permite que os seres humanos construam uma imagem mental da realidade, faça sentido do que acontece ao redor deles e dentro deles” (HALLIDAY, 1994, p. 106, tradução minha)²⁰, ou seja, é experimentando e/ou experienciando que o participante constitui esquemas linguísticos mentais que lhe permitem associar e (co)relacionar uma língua a seus processos, suas circunstâncias e os participantes envolvidos em seus papéis representativos de transitividade, como veremos a seguir.

1.2.2.1.O SISTEMA DE TRANSITIVIDADE E SEUS PAPÉIS

Neste subtítulo, buscarei entender as **ondas de mudança**²¹, como o próprio Halliday (1994, p. 163) aponta, que vão ao longo das sentenças delineando os significados do que se quer dizer ou expressar a partir das experiências dos falantes e são estas experiências que se manifestam através dos códigos e da significação das coisas. Portanto, esse sistema é denominado **Transitividade**, que, para a Gramática Tradicional – GT*, associa-se aos conceitos voltados para os verbos, sua complexidade de complementação por uma questão de flexão regular ou irregular da própria língua. Já, para a LSF, a transitividade está presente em toda oração como um sistema de descrição, como apontam as autoras anteriormente citadas (FUZER; CABRAL, 2014).

Posto isso, para a LSF, a linguagem é experiencial e parte da união entre dois pontos, um que é interno e atua no campo abstrato do consciente e outro que é externo, ou seja, a

²⁰ Language enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of what goes on around them and inside them (HALLIDAY, 1994, p. 106).

²¹ waves of change (HALLIDAY, 1994, p. 163).

materialidade do que é vivido. Isso imbrica na produção dos itens léxico-gramaticais dos quais o interlocutor assume um posicionamento sobre algo, alguma coisa ou alguém.

[...] a linguagem é utilizada pelo indivíduo na realização do componente experiencial [...]. Esse componente envolve toda a experiência que o sujeito vive no mundo material (ou mundo externo) e no mundo interior (internamente, de sua consciência) [...] A junção dos dois mundos contribui na elaboração de estruturas léxico-gramaticais que permitem com que evidenciemos nossas experiências por meio da linguagem. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004 *apud* OLIVEIRA²², 2017, p. 57).

Mas se, para Halliday, a transitividade perpassa todo ato comunicativo, cabe aqui entender o ponto de convergência teórica existente entre a GSF e a GT*, já que para a GT* a transitividade é dada apenas a partir do uso verbal, como afirma Miranda (2017, p. 54):

A LSF difere-se da tradicional por apresentar um estudo da língua contextualizado em relação ao mundo do falante/ouvinte, e por destacar um sistema de transitividade diferente da gramática tradicional. Na tradicional, os verbos apresentam relação com seus complementos, ao passo que na LSF a transitividade é um sistema de descrição de toda a oração, que é a base da metafunção ideacional, composta de processos (verbos), participantes e circunstância. Esse sistema especifica os diferentes processos conhecidos na língua, como também as estruturas pelas quais eles se expressam.

Neste sentido, a transitividade assume um caráter contextual e que permeia toda a oração, fazendo com que sejam evidenciados os tipos de experiência a que o interlocutor é exposto. Alves Vieira (2016), após leituras relacionadas à GSF, entende que há a ocorrência dos **papéis da transitividade** para denominar elementos composicionais implícitos ou explícitos de conceituação semântica em um ato de comunicação, que, em conformidade com a perspectiva Hallidayana, seriam: “(i) o processo em si; (ii) participantes no processo; (iii) circunstâncias associadas ao processo” (HALLIDAY, 1994, p. 107, tradução minha)²³.

É importante destacar que o estudo da transitividade na GSF é acentuadamente distinto do da Gramática Tradicional, na qual se faz prioridade identificar e categorizar os termos de ordem sintática (sujeito, complementos verbais, etc.) para, depois, se chegar ao estrato semântico do texto. (ALVES VIEIRA, 2016, p. 67).

O sistema de transitividade, por sua vez, forma uma **figura** (Processo + participante e/ou circunstância), que é composta, respectivamente, por: elementos centrais de indicativos temporais, que mostram o desdobramento das experiências, sejam externas ou internas;

²² Primeiro pesquisador Surdo a realizar uma pesquisa em LSF no Brasil, que felizmente é oriunda do nosso PPGEL.

²³ (i) the process itself; (ii) participants in the process; (iii) circumstances associated with the process (HALLIDAY, 1994, p. 107).

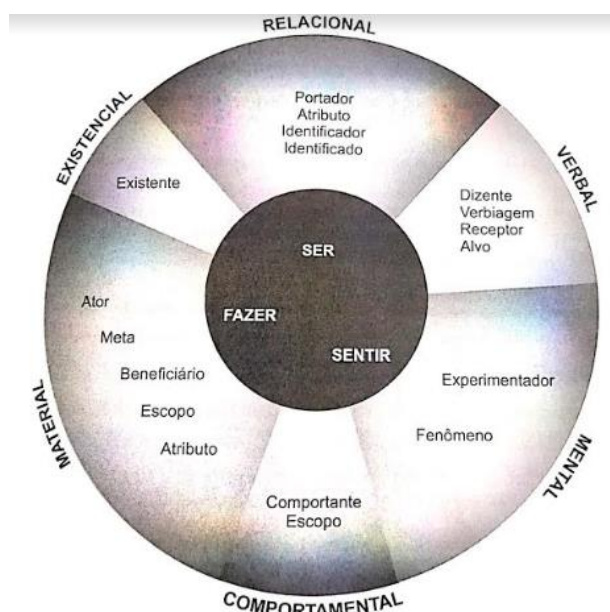
participantes, que são as entidades envolvidas que realizam ou sofrem alterações através das ações; e circunstâncias, que situam os desdobramentos dos processos. Na GT*, seriam, nessa ordem, verbos, sujeitos e advérbios.

[...] por meio da análise das escolhas léxico-gramaticais, é possível saber qual a intenção discursiva do escritor. Isso ocorre porque é no sistema linguístico que ele revela seus propósitos interacionais, visto que a língua constitui-se em um processo contínuo, no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais e, por meio de diálogos, adquirem conhecimento. (MIRANDA, 2017, p. 47).

As predileções por determinados termos léxico-gramaticais, em detrimento a outros, constituem a significação dos enunciados elaborados pelos participantes envolvidos na interação a partir de suas experiências pessoais e/ou coletivas, que geram uma intencionalidade discursiva.

Sob este aspecto interacional, a LSF apresenta três grupos primários de processos que também servem para marcar as orações, que são: materiais, mentais e relacionais. E ainda outros três grupos intermediários: comportamentais, verbais e existenciais. Vejamos cada um deles a seguir:

Figura 4: Relação dos Processos.



Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 45).

* **Orações materiais:** estão ligadas à ordem do ‘fazer e acontecer’, ou seja, uma transformação no fluxo do evento provocado por um participante que é denominado **ator**, que insere ativamente algum tipo de energia para que essa modificação ocorra e alguma de suas características seja afetada. Esse participante, após sofrer a ação, recebe o nome de **meta**.

Podem ainda, ser **intransitivas**, quando se tem apenas um ou **transitivas**, quando há dois ou mais participantes.

Exemplo 01

a) Intransitiva	Michelangelo	pintava	maravilhosamente.
	Ator	Processo Material	Circunstância

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 47).

Exemplo 02

b) Transitiva	Maria	esfriou	o mingau do bebê.
	Ator	Processo Material	Meta

Fonte: Adaptado de Alves Vieira (2016, p. 69).

Além disso, esse tipo de oração pode-se subdividir em **orações criativas**, em que o participante pode surgir enquanto o processo se realiza ou **transformativas**, quando resulta em alguma mudança deste participante. Porém, podem ocorrer casos em que o participante não sofre alterações dos processos, o que é chamado de **escopo** e este se subdivide em **escopo-identidade**, quando estabelece uma relação de construção das esferas do processo nas orações e **escopo-processo**, que atua no âmbito da constituição do próprio processo.

Exemplo 03

Os escoteiros	seguiram	a trilha.
Ator	Processo Material	Escopo-entidade

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 50).

Exemplo 04

Eu	dei	um abraço apertado.
Ator	Processo Material	Escopo-processo

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 50).

Há ainda, a questão ligada ao **beneficiário**, quando este se beneficia através de um processo não especificamente positivo e que pode se subdividir em **recedor**, quando se apropria (recebe) bens materiais ou **cliente** adquire serviços prestados do participante implícito neste tipo de oração material.

Exemplo 05

Eu	Dei	ao meu amor	um anel.
Ator	Processo Material	Beneficiário Recebedor	Meta

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 51).

Exemplo 06

O bom pai	construiu	um futuro tranquilo	para seus filhos.
Ator	Processo Material	Meta	Beneficiário Cliente

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 51).

Outro elemento que pode aparecer em orações materiais, embora surja tipicamente em orações relacionais, são os **atributos**, pois estão ligados às características de um determinado participante presente na oração, o que na GT* equivaleria aos adjetivos. Esta classe na LSF pode se dividir em **atributo resultativo**, quando as informações relacionadas às qualidades do ator e meta serão inseridas, após a ação do processo ser concretizada e **atributo descritivo**, quando os participantes se tornam parte do processo.

Exemplo 07

Cristiano Ronaldo	Sai	machucado	do treino em Los Angeles.
Ator	Processo Material	Atributo resultativo	Circunstância

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 52).

Exemplo 08

A declarante	estava trabalhando	de empregada	na casa de uma prima.
Ator	Processo Material	Atributo descritivo	Circunstância

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 52).

* **Orações mentais:** estão relacionadas aos processos que explicitam nossas experiências com o mundo através da consciência, e, portanto, tratam o participante oracional como **experienciado**, que desempenha o papel de pensar, sentir, desejar, perceber as representações da consciência humana e inclui certas expressões com caráter figurativo, como as metonímias e nomes que podem indicar os coletivos humanos. Esse estabelece uma relação complementar com o **fenômeno** ou o processo e que está voltado para o que é pensado, sentido, desejado, percebido, sendo estabelecido em grupos nominais e ainda pode ser realizado por outra oração.

Como outros sistemas experienciais, o sistema de significados constrói a experiência como indeterminada: os quatro tipos de processos mentais podem misturar-se uns com os outros [...] dependendo dos participantes envolvidos contexto e do contexto de situação em que o texto estiver inserido. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 59).

As orações mentais podem se subdividir de acordo com os tipos de experiências protagonizadas pelo participante, que as projeta em seu discurso. Segundo Halliday e Matthiessen (2004 *apud* FUZER; CABRAL, 2014), as quatro subcategorias deste tipo de processo são:

- (1) **Perceptivas**, que a partir dos cinco sentidos humanos (re)criam os fenômenos vividos no mundo material.

Exemplo 09

Moradores	ouviram	estalos no prédio que será demolido em jacarépaguá.
Experienciador	Processo Mental perceptivo	Fenômeno

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 57).

- (2) **Cognitivas**, que se vinculam à amplitude do pensamento, ou seja, à área das ideias e da consciência.

Exemplo 10

Ninguém	imaginava	que grafite iria no lugar de Adriano.
Experienciador	Processo Mental cognitivo	Fenômeno

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 57).

- (3) **Emotivas** ou **Afetivas**, que são ligadas aos sentimentos, podendo expressar graus de afetividade, seja negativo ou positivo.

Exemplo 11

Americanos, europeus, israelenses, árabes e iranianos	adoram	a história de vida de Lula.
Experienciador	Processo Mental emotivo	Fenômeno

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 57).

- (4) **Desiderativas**, que expressam vontades, interesses ou desejos.

Exemplo 12

Neymar	sonha	com o título da Libertadores.
Experienciador	Processo Mental desiderativo	Fenômeno

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 58).

* **Orações relacionais:** são aquelas em que o processo é utilizado para estabelecer uma relação, uma espécie de ponte entre duas entidades. Essa classificação se subdivide em:

- (1) **Atributivas**, orações que possibilitam dar características às entidades, o que gera um potencial para construir elementos abstracionais em uma determinada classe. Nesse conjunto oracional, os participantes recebem o nome de **portador**, que é a entidade que recebe estas características e **atributo**, que são as próprias características.

Exemplo 13

O novo professor	parece	muito competente.
Portador	Processo Relacional	Atributo

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 68).

- (2) **Identificativas**, quando um dos participantes envolvidos já possui uma identidade determinada, isso pode ocorrer através dos grupos de nominalização tipicamente definidos como, por exemplo, um substantivo, um artigo definido, um nome próprio ou pronome. Nesse tipo de oração, os participantes são denominados **identificador**, que são os atributos de determinada identidade e **identificado**, entidade que acolhe esses elementos característicos. Outra particularidade desse tipo de oração é a reversão semântica, ou seja, a ordem sintagmática pode trocar de lugar sem que haja alterações nos significados.

Exemplo 14

Espanha e Alemanha	foram	as finalistas na Copa do Mundo de 2010.
Identificado	Processo Relacional identificativo	Identificador

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 71).

* **Orações verbais:** são aquelas voltadas às construções dos diálogos, compostas em seu cerne pelos processos do ‘Dizer’, que se voltam para organizações de criações textuais que auxiliam nas formulações de reportagens, narrativas, entre outros e visam expressar opiniões, percepções, argumentos ou relatos e citações que contribuem com a produção dos discursos. Nesse tipo de oração, os participantes envolvidos são: o **dizente**, que é o falante, ou seja, quem enuncia a mensagem; a **verbiagem**, que é o que expresso, o conteúdo, o que é dizível; o **receptor**, quem recebe a mensagem e o **alvo**, ação do processo de dizer que atinge uma entidade envolvida no processo dialógico.

Exemplo 15

Dunga	fala	palavrões	durante entrevista.
--------------	-------------	------------------	----------------------------

Dizente	Processo Verbal	Verbiagem/Alvo	Circunstância
---------	-----------------	----------------	---------------

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 73).

* **Orações comportamentais:** são tipos de orações ligadas aos processos que nos permitem vislumbrar o comportamento. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), estes tipos não apresentam com clareza suas características, pois perpassam outras classificações processuais, como os materiais, mentais e verbais, sendo estes, uma qualidade do comportamento humano.

O participante envolvido é o **comportante**, quem sofre ou realiza o processo de forma consciente e as **circunstâncias**, que servem para adicionar significações através dos contextos. E que nesse modelo de oração se subdivide em: **de assunto**, que é associado à sobre o que se diz e **de modo**, voltados para características vinculadas ao meio (como e com o quê?), qualidade (como?), comparação (como é ou com o que parece?) e grau (quanto?).

Exemplo 16

Os filhos	estão reclamando	da comida.
Comportante	Processo Comportamental	Circunstância de Assunto

Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 78).

Exemplo 17

O velho	suspirava	profundamente
Comportante	Processo Relacional Circunstancial	Circunstância de Modo

Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 78).

* **Orações existenciais:** são orações que introduzem os participantes nas produções de textos, podendo tipicamente ser marcadas pelos processos do ‘haver’, do ‘existir’ e do ‘ter’, o que pode, em certos casos, confundir-se com as orações materiais, pois existe o grupo de processos ligados ao tempo meteorológico. Diferente das relacionais, aqui participante, que é o **existente**, se insere apenas como um integrante não necessariamente humano, ou seja, uma abstração, um objeto, uma ação, uma entidade ou evento que tem seu complemento dado pelas **circunstâncias**, podendo ser mais comuns as de **localização** e **modo**.

Exemplo 18

No interior do veículo	havia	a droga embalada	em fardos espalhados pelos bancos.
Circunstância de Localização	Processo Existencial	Existente	Circunstância de Modo

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 80).

1.2.3. METAFUNÇÃO INTERPESSOAL

Ao desenvolver sua gramática, Halliday (1994) a faz sob uma perspectiva de interação, em que o sujeito que emite/expressa a mensagem desempenha um papel social, utilizando como mecanismo relacional e (inter)locucional a ‘fala’. Os envolvidos no ato interlocutivo desempenham uma espécie de ação, que visa gerar uma resposta, ou seja, uma solidariedade²⁴ e é através dela que o participante poderá emitir opiniões, demonstrar Atitudes a partir do uso da léxico-gramática, que podem variar suas significações por meio dos contextos no âmbito da estratificação da linguagem, em que opera o sistema de MODO, como abordam Fuzer e Cabral (2014).

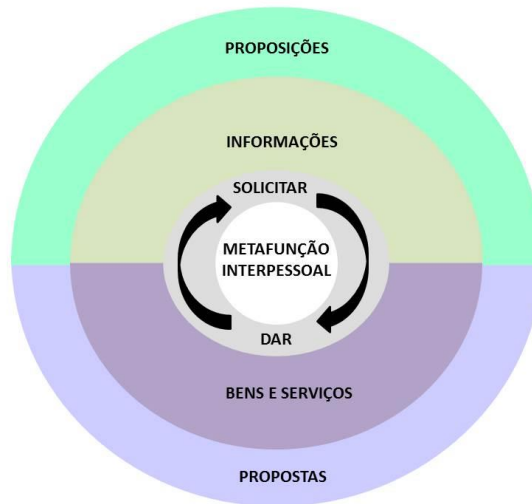
Nesse sentido, as autoras apontam que os interlocutores se apropriam, segundo a LSF, de dois papéis ligados à função da fala, que são os atos de **Dar** e **Solicitar**. As ações que se vinculam ao **Dar** associam-se e sugerem, de certa forma, a atuação de determinada entidade a um convite, a receber algo ou alguma coisa, seja em um nível concreto ou não, como veremos adiante. Já o **Solicitar** baseia-se nos princípios de solidariedade, ou seja, convida o interlocutor a dar uma resposta.

Ainda nos mecanismos que envolvem as trocas interacionais humanas, há duas espécies de valoração, que são as **Informações** e os **Bens e Serviços**. As **Informações** podem ser depreendidas através do uso verbal exercido por um participante, o que implica na utilização da própria linguagem, pois o falante pretende, ao perguntar, estabelecer um canal comunicativo em que o outro interlocutor tenha ciência ou gere uma resposta que está sendo enunciada no discurso projetado. Porém, quando a interlocução se volta para **Bens e Serviços**, a intencionalidade proposicional discursiva será influenciar o comportamento dos envolvidos no diálogo.

As pesquisadoras, seguindo os preceitos de Halliday (1994), indicam que existiriam duas formas linguísticas para realizar essas trocas, que seriam as **proposições** – certas produções de fala, que serviriam para promover inferências em relação ao que foi dito, seja uma afirmação, negação, dúvidas, entre outros. Enquanto o que denonimam de **proposta** se responsabilizaria em ofertar uma negação ou afirmação sobre o que é falado.

²⁴ O termo “solidariedade” na LSF está relacionado às respostas discursivas que permeiam as relações interpessoais humanas.

Figura 5: Metafunção Interpessoal.



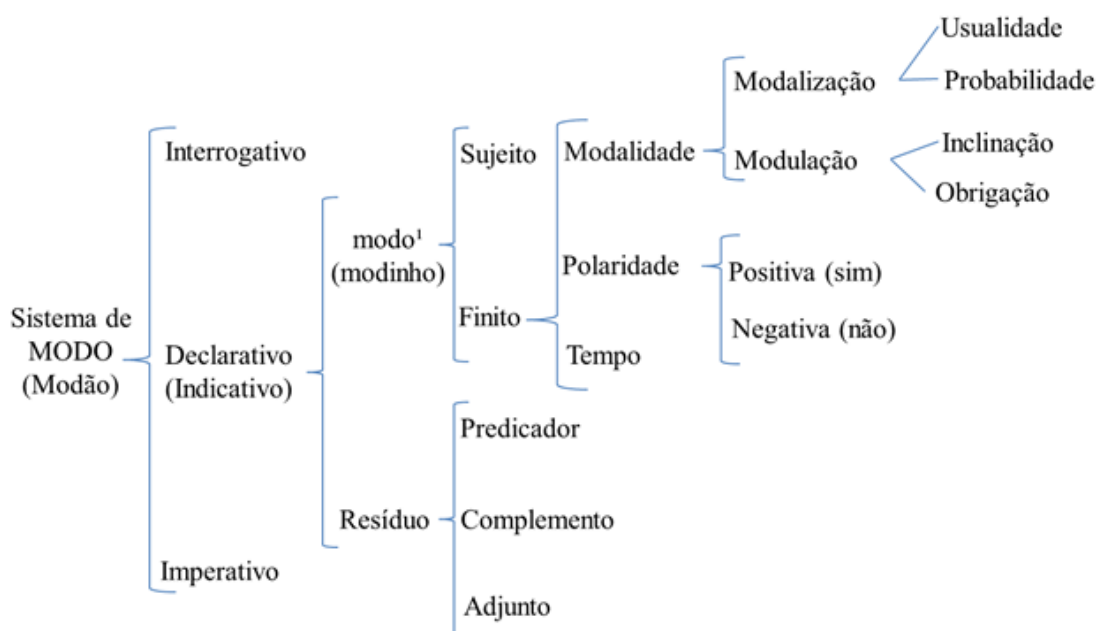
Fonte: Adaptada de Fuzer e Cabral (2014, p.104-106).

Segundo Halliday (1994), nesta metafunção, é que se encontra o sistema de **MODO**, que nos mostra os movimentos que partem das relações interativas circunscritas nos diálogos e produções linguísticas textuais que envolvem os participantes.

Este sistema é marcado por **modo** (modinho) – que é representado pela junção de dois elementos, são eles o **sujeito** (grupo nominal) e o **finito** (grupo verbal que pode ser associado à polaridade do que o participante diz, tanto positiva quanto negativa) – e o **resíduo**, que seriam os outros elementos restantes na oração e que se subdividem em três: o **predicador**, presente nas orações em que não há o uso de elipses e se caracteriza por se realizar em grupos verbais ou temporais que não fazem parte do finito; o **complemento**, que está situado dentro de um resíduo, se assemelha a um sujeito, mas não é e os **adjuntos**, representados por grupos gramaticais que não podem se tornar sujeito, como é o caso das preposições e advérbios.

Surge outro recurso interpessoal quando se trata dos níveis de polaridade no discurso do falante e que mantém uma intrínseca relação com o julgamento exercido, opinião expressa ou ponto de vista, a isto denomina-se **Modalidade**, que se subdivide em **Modalização** e **Modulação**. Na **Modalização** (modalidade epistêmica), têm-se a variação dos graus de **Probabilidade** e **Usualidade**; estas, por sua vez, se inserem nas estruturas proposicionais, quando há trocas de informações e até mesmo de conhecimento entre os participantes. Já na **Modulação** (modalidade deôntica), têm-se os graus de **Obrigações** e **Inclinação** e se referem às propostas. Para compreender o panorama estrutural dessa metafunção, vejamos o sistema a seguir:

Figura 6: Panorama Léxico-Gramatical da Metafunção Interpessoal.



Fonte: Adaptada de Fuzer e Cabral (2014, p.103-121).

Portanto, é possível observar que, nas significações presentes nas trocas comunicativas, os interlocutores evidenciam suas categorizações semânticas e fornecem, em seus atos de fala, como expressam Martin e White (2005, p. 2), representações valorativas dispostas entre o **Dar** e o **Solicitar**, representações estas que constituem, como já visto, a metafunção interpessoal. Depreende-se, em concordância com Almeida e Vian Jr. (2018, p. 275-276) que o sistema de Avaliatividade é um dos 6 (seis) sistemas semântico-discursivos existentes na interpessoalidade, sendo eles: Avaliatividade; Negociação; Ideação; Conjunção; Identificação e Periodicidade.

Os autores afirmam que **Avaliatividade** se vincula às significações interpessoais, ou seja, à interação social (avaliação) ou pessoal (autoavaliações); trata-se, por conseguinte, das opiniões produzidas pelos falantes ou escritores de determinada língua. Quanto ao sistema de **Negociação**, está associado ao papel que o indivíduo assume na construção do processo comunicativo, indicando as tomadas e (re)tomadas de turno de fala. Já **Ideação** refere-se ao teor das significações discursivas e está associado ao sentido ideacional presente nos textos. **Conjunção** abrange as conexões ou interconexões, ou seja, atua como um elo entre as atividades expostas textualmente. **Identificação** atua como uma espécie de monitoramento identitário no texto, permitindo a identificação de lugares, pessoas, animais, objetos e outros. **Periodicidade** funciona como um sinalizador que indica ao leitor o que pode aparecer no decorrer do texto, marcando, portanto, o ritmo do discurso.

1.2.4. METAFUNÇÃO TEXTUAL

Segundo a LSF, esta seria a terceira das metafunções elaboradas por Halliday (1994), a fim de compreender as organizações linguísticas em que se encontram as formas textuais, ou seja, é a organização dos elementos comunicativos linguísticos expressos através da léxico-gramática e que atua como o canal pelo qual se materializam as outras duas metafunções: ideacional e interpessoal nas formas de produção oral (oralidade) ou visual (escrita e sinais).

Para Halliday (1994), esta metafunção seria composta por dois níveis de sistema que são interligados e promovem as organizações das mensagens no texto, que denominou **estrutura de informação**, que está situada nos níveis de conteúdo da mensagem e se subdivide em **informação dada** e **informação nova**; e **estrutura temática**, que se volta para a organização no nível das orações, mais especificamente o que para o autor se subdividiria entre **tema** e **rema**.

Dado é o que os participantes na interlocução já conhecem ou elementos que podem ser recuperados e voltam à tona no texto, ou seja, o conteúdo que já se vincula como um ponto consensual entre os envolvidos nesta relação comunicativa. **Novo** trata-se dos elementos que podem surgir de forma imprevisível, o que pressupõe que os participantes ainda não teriam conhecimento do que se trata e que diferente do que é **Dado** não possui elementos anteriores, o que o faz não ser recuperável textualmente.

Tema seria “tudo o que aparece em posição inicial na oração, até o final do primeiro elemento experiencial (participante, processo ou circunstância)” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 132) e se decompõe em outras duas categorias, que seriam os **temas não marcados**, que se projetam nas categorias nominais atuando como os sujeitos, o que caracterizaria a ordem direta nas orações e **temas marcados**, onde não há uma correspondência do tema vinculado ao sujeito e pode-se perceber a construção da ordem indireta na elaboração e organização oracional. Já o **Rema**, por sua vez, seria organizado após a aparição deste elemento experiencial e abrangeria até o final da oração.

Portanto, em atos que inserem a comunicação, os interlocutores elaboram formas coesas de organização da mensagem podendo especificar um gênero através das características atribuídas nas construções oracionais ou textuais. Tem-se aí o que as autoras Droga e Humphrey (2003) classificam como **Progressão temática**, que seriam padrões e sequências voltados para a formação de sentenças que possuem **temas ideacionais não marcados**, que se classificam em três grupos. São eles: (1) **Tema constante**, em que o Tema

tópico²⁵ se mantém com mesmo valor e significados em orações subsequentes, (2) **Padrão linear**, quando o **Rema** se torna **Tema** em outra construção oracional subsequentemente e (3) **Subdivisão do Rema**, onde há o que se pode chamar de Rema superordenado, em que um elemento do Rema pode ser dividido e utilizado como Tema em outras orações.

Figura 7: Metafunção Textual.



Fonte: Adaptada de Fuzer e Cabral (2014, p.127-146).

Apresentei, neste capítulo, as três metafunções que compõem os preceitos basilares da LSF, sob os quais, segundo Halliday (1994) e, Halliday e Matthiessen (2004), torna-se possível entender os sistemas linguísticos elaborados pelas comunidades humanas e usados na construção dos papéis sociais do indivíduo a partir de suas escolhas léxico-gramaticais conscientemente orientadas.

Deste modo, as pesquisas que se voltam para a investigação das LS associando-as à LSF são muito recentes, que, em um panorama investigativo, foram selecionadas e trazidas a este estudo, com o objetivo de evidenciar o árduo trabalho que os pesquisadores de LS e systemicistas irão enfrentar, sendo este um ambiente misterioso e desafiador. Isso motivou a atividade exploratória do inglês por Rudge (2017), que apresentou análises da variação lexical em Língua de Sinais Britânica – LSB por meio de tradução²⁶ dos Sinais para a língua inglesa.

²⁵ Existem na LSF três tipos de divisão Temática, que seguem a organização dos elementos referentes às três metafunções da linguagem estabelecida e proposta por Halliday (1994), são elas: Tema tópico, que é o primeiro elemento de valoração representativa inserido no sistema de transitividade, que se subdivide em simples e múltiplo; Tema interpessoal, do qual fazem parte os seguintes itens: elemento QU, vocativo, adjunto modal e orações mentais em primeira e segunda pessoa; e Tema textual, que se constitui através de recursos como: as conjunções, os sequencializadores e os continuativos. (HALLIDAY, 1994 *apud* FUZER; CABRAL, 2014, p. 137-140).

²⁶ Ao que posso conceber, os estudos em LSF têm perpassado os conceitos da área da tradução, tornando possível mensurar e identificar os conceitos teóricos da LSF, o que, neste trabalho, também o faço. Porém, sinto que falta aos systemicistas do mundo inteiro investigar não apenas o estrato semântico-discursivo por meio da tradução sob a perspectiva da LSF, mas torna-se urgente a investigação dos níveis grafo-fonológicos segundo essa vertente. O que, por sua vez, espero que aconteça em pesquisas vindouras.

No Brasil, os avanços relacionados à LSF, criada por Halliday (1994), se vinculam basicamente à área da Surdez e de investigações sobre o sistema de Avaliatividade, portanto, em âmbito nacional, mapeei estas pesquisas, sendo possível evidenciar Cruz (2018), que explora as marcas avaliativas em produções escritas de educandos Surdos no ensino superior, mais especificamente no curso de pedagogia oferecido pelo Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES, no estado do Rio de Janeiro.

Outras pesquisas sobre a temática da Avaliatividade e da surdez foram encontradas também no estado de Goiás, precisamente no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Mestrado em Estudos da Linguagem – PPGEL da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão – UFG/RC, sob a orientação da Prof^a Dr^a Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida e têm o foco no subsistema de Atitude. Cito Oliveira (2017) e sua investigação sobre Avaliatividade em comentários de *Blogs* referentes ao mundo dos Surdos e da Libras, e Romanhol (2018), que trata da avaliação presente nos discursos dos professores de nível superior e o ensino de Libras.

Ainda no contexto desse Programa, uma pesquisa que se distingue das demais até agora apresentadas é o uso do subsistema de Engajamento e o discurso de professores Surdos sobre as mudanças inerentes ao sistema educacional brasileiro quanto à educação de Surdos, realizada por Neigrames (2019) e se encontra no prelo. Além desta pesquisa que realizo, cujo autor será identificado como Marques-Santos (2019), em que investigo as avaliações expressas por alunos Surdos matriculados no ensino médio da capital do estado, Goiânia, mais especificamente da região metropolitana.

Pode-se depreender que as pesquisas voltadas para os “Estudos Surdos” estão se iniciando e, para além disso, o Brasil tem marcado seu lugar em um cenário – não apenas nacional, mas sim mundial – no que tange aos estudos que se aplicam ao uso da LSF, o mundo dos Surdos e as LS. Vejamos, portanto, no próximo capítulo um panorama sobre o mundo dos Surdos, considerando aspectos linguísticos, educacionais, culturais.

CAPÍTULO 2

O MUNDO DOS SURDOS: LÍNGUA, EDUCAÇÃO E CULTURA

A história da educação dos surdos tem sido marcada por uma discussão polêmica sobre qual a melhor maneira de educá-los.

(NASCIMENTO, 2006, p. 256).

Como visto no capítulo 1 (um), a LA tem avançado em sua própria constituição como uma área autônoma, apesar de sua relação dicotômica e vincular com a LT no Brasil. Todavia, os estudos que envolvem a temática da inclusão, educação inclusiva e acessibilidade têm-se voltado a explorar assuntos relacionados às práticas linguísticas que envolvem o liame existente entre o público-alvo da educação inclusiva e o ambiente escolar em que este está inserido.

Nesta pesquisa, foco nas questões relativas às práticas escolares e à projeção do papel social dos Surdos ante o ambiente ‘inclusivo’, que se associam às percepções visoespaciais de pessoas Surdas que cursam o 3º (terceiro) ano do ensino médio, bem como discorro sobre temas associados que se referem à cultura Surda, identidades Surdas, (des)territorialização, ouvintismo, audismo.

2.1. A LA E O MUNDO DOS SURDOS

Desde sua inserção no ambiente escolar, os Surdos tendem a lidar com alguns aspectos desafiadores, dentre os quais, cito: a) o não conhecimento de uma língua viso-espacial, na maioria dos casos, principalmente Surdos filhos de pais ouvintes, esta, por sua vez, torna-se a principal limitação do indivíduo; b) a interação com os colegas ouvintes, que já constrem sentenças e se apropriaram da língua oral; c) uma prática pedagógica que não considera sua singularidade visual; d) a falta de conhecimento linguístico, não apenas pelo professor com quem esse educando tem contato direto, mas no espaço escolar como um todo (coordenadores, funcionários e equipe gestora); e) a falta de formação profissional do TILS.

Desse modo,

Falando-se especificamente da inclusão de aprendizes surdos nas escolas regulares, os problemas existentes são muitos, mas ressalto que uma das grandes dificuldades, nesse caso, está relacionada à linguagem, principalmente pelo fato de muitos professores ouvintes e alunos surdos se comunicarem em códigos distintos, a saber: português para os primeiros e Língua Brasileira de Sinais – Libras para os segundos. Nesse contexto, como a língua falada não se mostra um instrumento eficaz para o sucesso do

processo de ensino-aprendizagem, outros elementos devem ser levados em conta e avaliados. (FÉLIX, 2009, p. 120).

De acordo com o fragmento anterior, a autora ressalta que, apesar da infinidade de outros problemas, há um ponto que merece destaque: a questão linguística. Os educandos Surdos utilizam a Libras como primeira língua, o que acaba por contrastar com os argumentos de uso da oralidade e isso desmonstra que, mesmo inseridos nas salas de aula das escolas comuns, os Surdos em situação comunicacional não utilizam os mesmos códigos linguísticos em que as instruções das disciplinas são ofertas pelo sistema educacional brasileiro.

Félix (2009, p.121), em conformidade com Moita Lopes (1986), afirma ser necessário que os Surdos tenham acesso a um “conhecimento sistêmico” para que consigam produzir enunciados/textos que contenham escolhas léxico-gramaticais adequadas, tendo como suporte o domínio de uma língua e seus estratos linguísticos.

O conhecimento sistêmico é aquele que abrange os vários níveis da organização linguística: léxico-semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico. As pessoas, ao dominarem esse tipo de conhecimento, conseguem construir textos orais e escritos, a partir de escolhas gramaticais adequadas. Elas compreendem enunciados com base no nível sistêmico da língua. (FÉLIX, 2009, p. 121).

Há um grande alerta, segundo a autora, sobre as formas como a Libras vem sendo implementada nas instituições de ensino básico, principalmente após a homologação da Lei 10.436/02, que, em seu primeiro artigo, reconhece a Libras como língua oficial de uso da comunidade Surda²⁷ brasileira. Porém, em consonância ao decreto 5.626/05, as instituições públicas deveriam ofertar condições para que houvesse a acessibilidade deste povo, o povo Surdo²⁸, o que ocasionou na elaboração das salas de recursos multifuncionais, mais conhecidas como salas de recursos inicialmente e comumente chamadas de salas de AEE.

Ainda, Félix (2009, p. 128) indica qual tem sido o papel destas salas e do atendimento oferecido a estes alunos: “Na sala de recurso é o de reforçar a atividade de língua portuguesa trabalhada em sala de aula regular: a Libras é usada apenas como suporte para essa tarefa”.

Reiterando as afirmações apontadas pela autora, as instituições escolares precisam encontrar um caminho viável e eficaz para a educação das comunidades Surdas que emergem nos estados brasileiros. Posto isso, há alguns fatores que podem contribuir, segundo Félix

²⁷ “a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização”. (STROBEL, 2008, p. 31).

²⁸ ““povo surdo”, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços”. (STROBEL, 2008, p. 31).

(2009), para que esse sonho se torne uma realidade. Dentre eles, destacaremos os seguintes itens:

1) intérpretes de Libras que trabalhem de maneira integrada com o professor; 2) sala de recurso com um profissional especialista em surdez; 3) professor surdo; 4) vários alunos surdos que saibam Libras em uma mesma sala de aula; 5) Libras como disciplina do currículo escolar, professor de sala de aula regular preparado para lidar com os alunos surdos; 6) projeto pedagógico que leve em conta as necessidades dos alunos surdos e ouvintes; 7) políticas públicas voltadas para a inclusão. (FÉLIX, 2009, p.129).

Sendo assim, buscar-se-á uma educação que vise a equidade no ensino, pois a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, em seus artigos 8º (oitavo) e 9º (nono), orienta uma educação pautada nos princípios da dignidade, proteção e conhecimento das diversas formas de linguagem. Nos incisos II (segundo) e XI (décimo primeiro), o documento propõe que a criança deve ser inserida em uma cultura, superando os desafios e conhecendo novos gêneros.

Isso corrobora, portanto, a fala de Neto e Mori (2012), quando entendem que a educação ofertada às crianças Surdas traz possibilidades de se constituir sujeitos sócio-culturais a partir de uma educação que garanta o acesso tanto à LS quanto à LP em sua materialidade escrita. Não obstante a essa questão, percebe-se que, para as crianças Surdas inseridas na realidade brasileira, os desafios são ainda maiores, pois é na escola que muitas delas têm acesso a uma língua que garanta seu desenvolvimento social.

A relevância linguística no processo de desenvolvimento psíquico da criança, seja em período escolar ou não, está relativamente ligada ao contexto social em que essa está inserida. Sem acesso a língua oral e a língua materna, a criança surda não consegue nem codificar sons, nem se utilizar da língua sinalizada, sendo assim, seu conteúdo lingual é nulo e o desenvolvimento psíquico restrito. (NETO; MORI, 2012, p. 10).

Através do conhecimento linguístico e da real ampliação léxico-gramatical das crianças Surdas nas escolas, acaba-se por produzir uma cultura visual-sinalizante que explora aspectos específicos de uma língua visoespacial. Isso coloca os Surdos em uma situação pouco dialógica entre língua oral e de sinais, o quer dizer que eles se moldam socialmente a partir de tensões biculturais, que, segundo Terzi (1994), seria um mundo parcialmente compartilhado.

Preferimos, então, falar de um mundo parcialmente partilhado. A criação de um mundo parcialmente partilhado, porém, só será possível se forem oferecidas condições para que os conflitos aflorem revelando as diferenças entre as expectativas do adulto e a produção das crianças. Para isso, é

necessário garantir-se a livre participação de todos os integrantes da interação. (TERZI, 1994, p. 108).

Sob a perspectiva de Neto e Mori (2012), percebe-se que estas tensões biculturais de Terzi (1994) tangem assuntos que se vinculam às práticas pedagógicas e às relações entre aquisição e aprendizado de língua, sendo a Libras, como já mencionado, a primeira língua – L1 e a LP na modalidade escrita como segunda língua – L2. Ante esta perspectiva, surgem questionamentos sobre o ensino de Surdos e como fazê-lo de forma eficaz, fato é que os autores concordam que esta situação bilingue traz inúmeros desafios quanto à metodologia administrada em sala de aula.

A língua indiferente de sua modalidade oportuniza benefícios, entre eles, a ampliação do vocabulário da língua portuguesa escrita para os surdos que, neste caso, é tida como segunda língua. Embora que ainda a produção escrita de alunos surdos represente uma incógnita quanto à prática mais coerente de se ensinar o português, reconhecer que a linguagem sinalizada para a educação de surdos é, sem sombra de dúvidas, imprescindível, é um grande passo para outros avanços na educação que desejamos para os surdos. (NETO; MORI, 2012, p. 11).

Para elucidar esta situação atual dos Surdos, é necessário uma retrospectiva de seu papel social e como este foi, ao longo do tempo, negligenciado, marginalizado e estereotipado. Teske (2015 p. 44) afirma que “No caso dos surdos, os ouvintes também ultrapassam as fronteiras quando deliberam e instituem leis sobre os surdos ou assumem suas escolas”. Muito desses conceitos se devem ao fato de um olhar apenas para uma inabilidade física do ser, o que gerou preconceitos, mitos, uma exclusão social e escolar.

Apesar de sua secular presença no mundo e do desenvolvimento de uma teorização específica atual sobre essas línguas – a linguística da língua de sinais–, sua existência segue, ainda hoje, rodeada de um certo halo de mistério, de rechaço e de representações estereotipadas. (SKLIAR, 2016, p. 24).

Deste modo, no subitem a seguir, apresentarei um resumo do processo histórico educacional dos Surdos com o objetivo de revelar a singularidade desta questão, o que evidencia, como afirma Supalla (2006), uma certa negligência quanto aos estudos e pesquisas de LS.

A história de 40 anos da pesquisa em línguas de sinais modernas inclui tanto as conquistas importantes que fizeram avançar nosso conhecimento, quanto as pautas de pesquisa que delimitaram nosso foco e limitaram o nosso conhecimento. Durante esse período, a gênese e a evolução das línguas de sinais se constituíram como uma área desconsiderada em nosso foco de pesquisa. Essa negligência pode ser atribuída à crença que as línguas de sinais em desenvolvimento eram frequentemente “contaminadas” por

práticas pedagógicas opressivas que tentavam moldar a língua de sinais para se adaptar à língua falada majoritária. (SUPALLA, 2006, p. 22).

Não obstante, este ponto tem me levado a um processo de reflexão e, por conseguinte, de compreensão das relações linguísticas, culturais, sociais e históricas que margeiam e refletem a situação dos alunos Surdos, nesta pesquisa, educandos inseridos no 3º (terceiro) ano do ensino médio de escolas/colégios públicos da cidade de Goiânia-Goiás.

2.2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Para iniciar este item, trago a voz de Fernandes (2011, p. 266) percebendo a “educação de surdos como uma construção em movimento”, pois, baseada na obra de Sánchez (1990), intitulada *La increíble y triste historia de la sordera*²⁹, traz 3 (três) períodos que sintetizam o processo histórico de inserção da pessoa Surda em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Essa obra que, segundo a autora,

dedica-se a demonstrar os movimentos de resistência surda ao longo da história e sua ruptura com o grande Outro opressor, materializado na forma ouvinte e nas práticas de imposição de sua língua e seus modos de produzir e perceber a linguagem pela via oral-auditiva. (FERNANDES, 2011, p. 264-265).

Dito isso, o primeiro período está vinculado ao início das tentativas de educação de Surdos, o que compreende a Antiguidade e a Idade Média, principalmente a partir do surgimento Renascentista, em que a instrução apresentava uma bipartição entre o ensino para a nobreza e para a massa (o povo). Já o segundo período, como afirma a autora, é marcado pela dicotomia entre gestualização e oralização, principalmente no século XVIII, quando, em 1880, tem-se a promoção do Congresso de Milão, o que estabeleceu um caráter normalizante aos Surdos, que passaram a ser vistos como anormais e que necessitavam de uma espécie de cura. O terceiro período foi marcado por movimentos de resistência (inclusive das LS) e o surgimento da filosofia educacional da comunicação total.

No Brasil, seguindo estes preceitos, Strobel (2009, p. 12) aponta também 3 (três) fases da história dos Surdos, sendo elas:

a) Revelação Cultural, em que os Surdos não tinham tantos problemas voltados para a área educacional, o que pressupõe que nessa fase a maior dificuldade das pessoas com surdez

²⁹ Utilizei Fernandes (2011), pois, como cita a própria autora, “Embora se trate de um clássico na área de educação de surdos, foram poucos os privilegiados, no Brasil, que puderam ter acesso à consistente análise histórica e denúncia vigorosa oportunizada por Sánchez [...]. O livro guarda a simbologia de uma obra clandestina que, pela implacável denúncia que promoveu, foi relegada a um semianonimato”. (FERNANDES, 2011, p. 264).

se vincula ao meio social, chegando por meio de suas lutas a se tornar cidadãos. “O filósofo grego Aristóteles, na Antiguidade, considerava os surdos incapazes de serem educados naquela época por deduzir que a audição fosse imprescindível à educação. Isso os tornou excluídos de adquirirem conhecimento”. (OLIVEIRA, 2017, p. 40).

b) Isolamento Cultural, período em que os Surdos passaram pelo acontecimento mais trágico de sua história, pois, no ano de 1880, lideranças que trabalham com o ensino de Surdos realizam um encontro mundial na cidade de Milão, na Itália, o que marca um retrocesso e isolamento das comunidades Surdas, conforme já citado e retomado adiante. “A trajetória histórica dos surdos faz referência a atendimentos sobre como as representações dos surdos seguem um padrão por parte dos educadores, médicos, fonoaudiólogos, entre outros, que atuam com estes sujeitos”. (STROBEL, 2007, p. 24).

c) Despertar Cultural, que se dá nos anos 60, com início de pesquisas sobre as LS, que passam a ter valor linguístico após a divulgação do célebre linguista Willian Stokoe e seus estudos fonético/fonológicos utilizando como base a Língua de Sinais Americana – ASL. Sobre a questão da elevação do *status* linguístico pelo trabalho de Stokoe (1960), as autoras Quadros e Karnopp (2004, p. 30) destacam que

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

Deste modo, muitos linguistas se lançaram ao árduo trabalho investigativo, desde então, mas esta é uma área ainda muito carente de pesquisas linguísticas que se norteiem pelos estratos ou níves de formação dessas línguas.

Posto isso, retorno ao período da Revelação Cultural, com o intuito de apresentar e compor o panorama histórico do povo Surdo e destacar como o papel social destes indivíduos ao longo dos séculos foi registrado. Esse tipo de levantamento faz-se necessário para que se entenda o papel social que os Surdos ocupam atualmente em nossa sociedade e como a LS assume neste contexto um caráter constitutivamente cultural e identitário, que será exposto adiante.

Na Pérsia antiga, há registros de que os Surdos eram motivos de chacota, ridicularizados e expostos como bobos da corte, usados para fins de entretenimento, uma vez que um sultão “Sem saber o que fazer com os surdos-mudos de seu império, empregou o mais

inteligente para jogar pantomimas para entreter os problemas de sua alteza!” (BERTHIER³⁰, 1840, p. 7, tradução minha)³¹.

“No egito antigo, os surdos eram considerados pessoas especialmente escolhidas” (CHOI et al., 2011, p. 5) em que sua presença era entendida sob as bases místicas, pois para esse povo os deuses haviam confiado aos Surdos algum segredo divino. Como também aponta Berthier (1840, p. 7-8, tradução minha), “Entre os egípcios, pelo contrário, entre os persas acima de tudo, seu destino era o objeto da solicitude religiosa do povo. Olhamos para a sua enfermidade como um sinal visível de favor celestial”³².

Quanto à visão dialética da retórica aristotélica, o pensamento filosófico de constituição do ser cidadão consiste pela arte do falar. Sob esse ponto, os Surdos são colocados à margem da sociedade, sendo percebidos como incapazes de exercer a democracia, ou seja, opinar sobre a vida social das *pólis*. “Entre alguns povos, na antiguidade, os pais, tão envergonhados e afligidos com o nascimento de uma criança surda-muda, esquivam-na de todos os olhares.” (BERTHIER, 1840, p. 5-6, tradução minha)³³.

Um pouco depois, pela hegemonia do império romano e suas conquistas, “Os Romanos privavam os surdos de direitos legais, eles não se casavam, não herdavam os bens da família” (SILVA, 2009, p. 1). Além disso, como afirma Choi et al. (2011, p. 6), as crianças que tinham “algum defeito” eram simplesmente descartadas por suas famílias.

Na Idade Média, os Surdos eram enclausurados em uma vida pagã, posto que não conseguiriam confessar seus pecados e por isso eram rechaçados como pecadores, não tendo direito à herança. Berthier (1840, p. 4) expressa que “até meados do século XVI, sob a fé eu não sei de que leis absurdas, eles estavam quase em todos os lugares renegados à categoria de tolos e alienígenas” (tradução minha)³⁴.

³⁰ “Ferdinand Berthier era surdo congênito e nasceu em 1803 na cidade de Louhans, na França. Foi considerado por Laurent Clerc, professor também surdo, o mais brilhante aluno do Instituto para Surdos de Paris. Berthier entrou para o Instituto aos 8 anos, onde formou-se, e trabalhou posteriormente como professor. Foi também uma figura importante na comunidade literária de seu tempo. Berthier escreveu vários livros e numerosos artigos sobre o surdo, sua educação e seus direitos legais. Criou a primeira organização social para o surdo em Paris e foi a primeira pessoa surda a receber o prêmio Legião de Honra. Berthier escreveu a biografia de l’Epée (1712-1789) em um artigo denominado “O surdo antes e depois do abade l’Epée”, a pedido dos membros da Sociedade para as Ciências Morais, Letras e Artes de Seine-et-Oise [...]. Esse artigo seria usado como argumento para oferecer a l’Epée um prêmio dado anualmente a uma pessoa ilustre da sociedade francesa.” (NASCIMENTO, 2006, p. 256).

³¹ Ne sachant que faire des sourds-muets de son empire, employait les plus intelligents à jouer des pantomimes pour charmer les ennuis de Sa Hautesse! (BERTHIER, 1840, p. 7).

³² Chez les Égyptiens, au contraire, chez les perses surtout, leur destinée était l'objet de la sollicitude religieuse du peuple. on regardait leur infirmité comme un signe visible de la faveur céleste. (BERTHIER, 1840, p. 7-8).

³³ Chez quelques peuples, dans l'antiquité, les parents, aussi honteux qu'affligés de la naissance d'un enfant sourd-muet, le dérobaient à tous les yeux. (BERTHIER, 1840, p. 5-6).

³⁴ Jusqu'au milieu du XVI siècle, sur la foi de je ne sais quelles lois absurdes, ils étaient presque partout relégués dans la catégorie des idiots et des aliénés. (BERTHIER, 1840, p. 4).

Na Idade Moderna, o médico e filósofo Girolamo Cardano (1501-1576) reconheceu que a surdez não consistia em um impedimento para que os Surdos pudessem se desenvolver. Na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584) criou a primeira escola de Surdos em um mosteiro de Valladolid³⁵, posto que a ordem dos beneditinos realizam votos de silêncio e desenvolveram algumas técnicas para se comunicar.

Inicialmente, Ponce de Leon utilizava uma combinação de elementos, como a datilografia, a escrita e até mesmo a oralização. Ele ensinou primeiramente aos irmãos Velasco, pertencentes a uma família abastada da aristocracia espanhola. Dentre as disciplinas, ele ensinou a seus pupilos o latim, o grego e o italiano, os conceitos de física e de astronomia. Seu método ficou conhecido e foi criada uma escola para professores de Surdos que ensinava suas técnicas de abordagem para o ensino das pessoas com surdez, porém, após seu falecimento, as práticas elaboradas pelo monge caíram no esquecimento devido à falta de registros (STROBEL, 2009).

Também na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1623) torna-se o Marquês de Frenzo, ao obter sucesso no ensino de outro Surdo pertencente à família Velasco. Nota-se que, neste período, os Surdos que eram oralizados recebiam direito à herança, o que difundiu o trabalho de Pablo Bonet. Strobel (2009) relata, ainda, a publicação do *Chirologia e Natural Language of the Hand*, de John Bulwer (1614-1684), que acreditava ser possível ensinar os Surdos a partir da LS.

A autora faz referência à publicação do método pedagógico de leitura labial e fala *Surdus Laquens*, do médico suíço Johan Conrad Ammon (1669-1724). Outro nome de destaque para ela é o do possível primeiro professor francês de Surdos, Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780), que ensinou sua irmã a emitir sons da língua oral, ocasionando na oralização, que ele também aplicou em outros Surdos.

Ainda surgem em grande destaque 3 (três) escolas preocupadas com a temática da surdez. A primeira foi a escola oralista alemã criada em Leipzig, no ano de 1778, por Samuel Heinicke (1729-1790). “Seu método de ensino era oral, embora utilizasse alguns sinais e o alfabeto digital, com o objetivo de desenvolver a fala.” (ROCHA, 2008, p. 18).

A segunda foi a escola francesa que usava LS, aberta, em 1755, pelo abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789), que, “ em seu trabalho, utilizava os sinais pelos quais os surdos se comunicavam entre si e também inventou outros, que denominava sinais metódicos, utilizados para o desenvolvimento da linguagem escrita” (ROCHA, 2008, p. 18) e, por

³⁵ Cidade da Espanha.

consequente, tornam-se referência na área da surdez, sobretudo pelo debate ideológico distinto entre o método oralista e o uso de LS.

A terceira escola foi inaugurada na Inglaterra, em 1760, com o método orofacial desenvolvido por Thomas Braidwood (1715-1806), que, de acordo com Strobel (2009, p. 22), “ele ensinava aos surdos os significados das palavras e sua pronúncia”.

Outro nome que merece ser destacado é o do médico francês Dr. Jean-Marie Gaspard Itard, que chamou a atenção da sociedade principalmente pela publicação de seus relatórios explicando seus procedimentos com o menino Victor, do departamento metropolitano francês de *Aveyron*, outrora abandonado, de origem desconhecida, excluído do convívio social e com acentuado grau de comprometimento, o que contribuiu para o avanço das pesquisas principalmente sobre o autismo. Sobre esse acontecimento, Rocha (2008, p. 19) ressalta que, “Na virada do século XVIII para o XIX, foi encontrado numa floresta, ao sul da França, um menino com doze anos presumíveis, que não falava, não respondia a estímulos sonoros e apresentava graves comprometimentos emocionais”.

Após a tentativa de ensinar uma menina Surda, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), no ano de 1815, “realizou estudos no Instituto dos Surdos de Paris com o abade Sicard. Retornou aos EUA com Laurent Clérc, professor surdo e brilhante aluno de Sicard, com o objetivo de criar a primeira escola para surdos na América” (ROCHA, 2008, p. 19), que, anos mais tarde, viria a se tornar uma universidade que possui como língua de instrução a ASL e acaba por atender em sua maioria os acadêmicos Surdos, além de receber em menor quantidade educandos ouvintes, pois exige a fluência em LS.

No Brasil, foi fundado, efetivamente em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-mudos no estado do Rio de Janeiro, que naquele período era a capital nacional, que atualmente é reconhecido como Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES. É resultado de uma luta travada anteriormente, pois, “Em 1855, um professor surdo, E. Huet, oriundo do Instituto Surdos de Paris, apresentou um relatório a D. Pedro II, cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil” (ROCHA, 2008, p. 19), que passou por inúmeros problemas estruturais e de organização, sendo em alguns anos de seu funcionamento considerado um asilo para Surdos de todo país.

Já no ano de 1880, conforme já referendado, a história dos Surdos é marcada por um retrocesso, onde o Congresso Internacional de Surdo-Mudez se tornou um divisor de águas, uma vez que a supremacia ouvinte foi esmagadoramente forte e favorável às práticas de oralização. Isso acabou congelando alguns conceitos e métodos que utilizavam as LS e resultou em vários empasses, principalmente, quando se leva em consideração as

reformulações curriculares que baniram as LS e impuseram a tentativa de normalização dos Surdos.

Os Surdos passam por um período obscuro e é corriqueira a resposta, quando perguntado para os Surdos mais velhos, sobre as práticas disciplinares severas, caso estes indivíduos fossem pegos se comunicando por Sinais. Dessa maneira, as LS foram marginalizadas, os Surdos inferiorizados e mantidos sob uma espécie de cativeiro oralista.

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. [...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial [...] o ouvintismo, ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos – o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX (SKLIAR, 2010, p. 16-17).

Nota-se que, até a data do Congresso de Milão, a educação dos Surdos era mais flexível entre os métodos que propunham a oralidade e metodologias de ensino das LS. Isso marcou a revelação cultural, a partir do conhecimento da história dos Surdos, onde em um processo gradual esse povo foi aparecendo e passou a compor a sociedade. Porém, após o evento já citado, os Surdos foram proibidos de usar as LS e o único meio aceitável para a comunicação tornou-se o oralismo puro, que deu aos Surdos e suas experiências visuais um *status* de inferioridade.

No Isolamento Cultural, os Surdos receberam uma representação baseada na incapacidade ou *déficit*. Esta, “Talvez, a mais “sofrida” de todas as representações no decorrer da história dos surdos é a de “modelar” os surdos a partir das representações ouvintes” (STROBEL, 2007, p. 23).

Arelada a essa perspectiva, tem-se uma visão patológica, sendo os Surdos reduzidos à anormalidade, o ser incomum. “Neste discurso, o sujeito surdo, para estar bem integrado à sociedade, deveria aprender a falar, porque somente assim poderia viver “normalmente” (STROBEL, 2007, p. 25). As relações representativas dos sujeitos Surdos esbarram em uma desqualificação clínica que acaba por instigar inúmeras formas de preconceito, ocasionando em esteótipos que refletem uma carga discursiva negativa.

Temos as variações de representações no decorrer de história de surdos e ao lado destas representações, baseadas nos discursos ouvintistas, encontramos os vários estereótipos negativos acerca de surdos, tais como o mudo, deficiente, anormal, doente e outros. (STROBEL, 2007, p. 23).

Nesse sentido, Bauman (2004) salienta a criação de generalizantes que traziam uma carga pejorativa de associação das pessoas Surdas ao irracional, ao grotesco, sendo, portanto, necessário instruir esses indivíduos a atos de fala orais, o que muitas vezes lhes atribuía um caráter de animal falante na tentativa de normalizar e de elevar, sob o ponto de vista ouvintista, o *status* humano, social e comunitário do cidadão (título esse que nem lhes era conferido).

As metáforas de surdos-como-animais tornaram-se especialmente generalizadas no respaldo da teoria de Darwin de Evolução. [...] Se as pessoas surdas são desumanas, a consequência lógica é que a surdez torna-se um problema de imensas proporções. Se as pobres criaturas surdas forem incluídas na família humana, elas devem ser feitas para ser mais plenamente humanas, ou seja, um animal falante. Neste ponto, a metafísica do audismo dá lugar ao nível sistêmico onde as instituições de educação, medicina e direito do trabalho tornam a criatura surda um ser mais normal, plenamente ser humano falante. (BAUMAN, 2004, p. 243, tradução minha).³⁶

Em vista disso, surge o uso do termo *audism*, que, traduzido, se torna audismo. Como assevera Bauman (2004), é um tipo de preconceito que se instalou na surdina e que acaba por negar não apenas os direitos civis, mas também os direitos legais e que gerou um ranço na marca histórica do processo de acessibilidade e inserção dos povos Surdos na vida social, em um contexto amplo, ao isolar e reprimir ‘a criatura Surda’.

O termo audismo está escondido há já algum tempo, escondido no espaço silencioso entre o audiovisual e a auditoria, dependendo do seu dicionário. O que o audismo se refere – a discriminação de pessoas surdas – não é novidade. O palavra para descrevê-lo, no entanto, é. Seja negado direitos de propriedade própria, para ter filhos, ou para dirigir um carro, As pessoas surdas raramente foram tratadas com a dignidade que deve vir com ser humano. (BAUMAN, 2004, p. 239, tradução minha).³⁷

³⁶ The metaphors of deaf-as-animal became especially widespread in the aftermath of Darwin's Theory of Evolution. [...] If Deaf people are inhuman, the logical consequence is that deafness becomes a problem of immense proportions. If poor deaf creatures are to be included in the human family, they must be made to be more fully human, that is, a speaking animal. At this point, the metaphysics of audism give way to the systemic level where institutions of education, medicine, and law work to make the deaf creature a more normal, fully speaking human being. (BAUMAN, 2004, p. 243).

³⁷ The term audism has been in hiding for some time now, lurking in the silent space between audiovisual and audit, depending on your dictionary. What audism refers to – the discrimination of Deaf people – is nothing new. The word to describe it, however, is. Whether being denied rights to own property, to have children, or to drive a car, Deaf people have rarely been treated with the dignity that should come with being human. (BAUMAN, 2004, p. 239).

O audismo instaurou-se de tal forma, que ocasionou no surgimento de vários mitos associados tanto aos Surdos quanto às LS. Desta forma, “Esta visão ouvintista incapacita o sujeito surdo e não respeita a sua língua de sinais e sua cultura” (STROBEL, 2007, p. 26). O que promoveu a ignorância, o afastamento, o paternalismo e projetou o *bullying*, intimidando e coagindo os Surdos em sua vida social.

A sociedade não conhece nada sobre povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como “coitadinhos”, “que pena”, ou lida como se tivessem “uma doença contagiosa” ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento. (STROBEL, 2007, p. 21).

Neste sentido, a autora indica uma relação estabelecida no cerne colonizador e colonizado, em que impera a cultura ouvinte, sobrepujando os Surdos e suas capacidades, não apenas culturalmente, mas, outrora sim, em um movimento de apagamento do ser, seja social ou individual.

Submeter-se à cultura majoritária do outro (ouvinte) é, portanto, aceitar uma representação imposta e estabelecer uma relação de desigualdade. O imaginário normalizador veda visibilidade não apenas das LS, mas também de uma outra cultura, chamada cultura Surda (conceito que aprofundarei no item 2.4. a seguir) e, por conseguinte, do indivíduo, da comunidade e do povo Surdo, já que neste contexto minoritário compõe-se uma relação de supressão e submissão.

O povo surdo tem a cultura surda, que é representada pelo seu mundo visual. No entanto, a sociedade em geral não a conhece e por isso nada deve ser dito sobre ela. Para representação social precisamos nos submeter à cultura do colonizador, neste caso a cultura ouvinte, na forma de como ela é. Segundo a sociedade colonizadora, nascemos num mundo que já existia antes de deparar com a existência de povo surdo, e deste modo, devemos nos adaptar a este mundo e aprender com ele. (STROBEL, 2007, p. 26).

Ao se compreender cultura sob o viés binário Surdo/ouvinte, depreende-se a relação dicotômica que se dá na projeção de uma cultura minoritária Surda, que se constrói em contrapartida a uma cultura majoritariamente ouvintista³⁸, que se forjou ao longo dos anos a

³⁸ O conceito relacionado a ouvintismo foi encontrado em Skliar (2016, p. 15), quando afirma que “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. [...] é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente”.

partir das políticas sociais que apoiaram a normalização³⁹ das pessoas com surdez sob a ótica clínica e prescritiva. Perlin (2005, p. 74) alerta que

temos uma cultura hegemônica e, se essa cultura toma para si a tarefa de descrever a outra cultura surda e dizer como a outra supostamente é, corre o risco de colocar a cultura surda sob posições próprias – por exemplo, o surdo não oraliza, não sabe escrever – ou mesmo incluir estereótipos, conceitos que encapsulam aspectos culturais [...].

Percebe-se a construção do papel social do Surdo como um ser que se desloca do ideal ouvinte ou universal e emerge em uma problemática de diferença específica da própria cultura, tornando-se, como a própria Perlin (2005) afirma, um ser **autônomo**. Em algum momento, torna-se unificado a seus pares por questões de identidade (HALL, 1997) e isso possibilita uma abertura de identificação natural ao processo sócio-histórico-cultural de que participam os Surdos⁴⁰.

Os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e participação da comunidade surda têm maior segurança, auto-estima e identidade sadia. Por isto é importante que as crianças surdas convivam com pessoas surdas adultas em quem se identificarem e ter acesso as informações e conhecimentos no seu cotidiano. (STROBEL, 2008, p. 45).

Esse deslocamento do Surdo em relação à cultura ouvinte pode ser visto como um ato de **desterritorialização**. Segundo a abordagem de Canclini (2011), as fronteiras culturais delimitam as noções de território, que não estão necessariamente ligadas às questões geográficas.

Pessoas surdas não trabalham em um mesmo local. Em alguns centros urbanos, elas encontram seus pares surdos somente duas ou três vezes por semana e passam a maior parte de seu tempo em um mundo ouvinte. Esse fato produz um padrão de comunidade em que o tempo que os surdos permanecem juntos é fragmentado; por outro lado, são extremamente próximos uns dos outros. (KARNOPP, 2008, p. 7).

Neste sentido, os Surdos têm suas experiências culturais por meio de suas coleções ou descoleções⁴¹ em relação ao território ouvinte, gerando locomoção segundo o papel social

³⁹ Perspectiva que restringe as pessoas com surdez a partir de sua diferença, e que utiliza de forma consciente métodos para ‘igualar’ os Surdos às questões tanto linguísticas quanto sócio-culturais a uma comunidade majoritariamente ouvinte.

⁴⁰ Neste trabalho, nos referimos à identificação especificada pela autora Perlin (2005), porém, quando Hall (1997) se propôs a pensar questões associadas à identidade, refletiu de forma a abranger qualquer sujeito que participe de uma vida sócio-cultural.

⁴¹ Coleções ou descoleções são os termos utilizados por Canclini (2011) para conceituar as escolhas tanto arquitetônicas, artísticas, sociais, culturais, quanto linguísticas que determinado indivíduo realiza com o objetivo de se aproximar de seu grupo social e reafirmar sua identidade.

exercido pelo próprio indivíduo e sua comunidade, renovando, o sentido de suas escolhas, posicionamentos e discurso.

As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das ‘grandes obras’, ou ser popular porque domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada. [...] Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia [...] proliferam, além disso, os dispositivos de reprodução que não podemos definir como cultos ou populares. Neles se perdem as coleções, **desestruturam-se as imagens e os contextos, as referências semânticas e históricas que amarram seus sentidos.** (CANCLINI 2011, p. 304, grifos meus).

Com isso, o autor entende a questão cultural como fluida e remodeladora, que parte de um princípio de hibridização em que o participante social se insere em ‘batalhas’ produtivas e comunicacionais, uma vez que esse tipo de situação pode ser perpassado pelo uso das tecnologias, o que promove a criatividade e a invoção da coexistência humana. Sobre isso Canclini (2011, p. 309) afirma que “a reorganização dos cenários culturais e os cruzamentos constantes das identidades exigem investigar de outro modo as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos”.

Ao marcar o sentimento de pertencer a um grupo social, a uma comunidade e a uma cultura, os Surdos se territorializam, a partir de uma situação experiencial da utilização de duas línguas que possuem modalidades distintas, como já mencionado. Deste modo, compreendo que as pessoas com surdez e utentes de LS vivem em uma conjuntura que varia entre as representações sociais, uma vez que “a incerteza gerada pelas oscilações bilingüísticas, biculturais e bidirecionais tem sua equivalência nas relações com a própria história” (CANCLINI, 2011, p. 321).

Desta forma, os Surdos perante aos ouvintes, reduzidos à incompletude, são compreendidos pela diferença, pois “aqueles que não compartilham constantemente esse território, nem o habitam, nem têm portanto os mesmos objetos e símbolos, os mesmos rituais e costumes, são os outros, os diferentes” (CANCLINI, 2011, p. 190).

Constata-se que os Surdos caminham em um **território** em que as interlocuções projetadas não são o da visualidade em suas construções sociais, por meio da assimilação de uma experiência/língua visoespacial da realidade e eles se **desterritorializam**, ou seja, negam e se afastam das experiências orais da maioria ouvinte e se mantêm entre um intercâmbio das tentativas organizacionais que lhes proporcionam uma reestruturação do conceito de seu papel social, ocorrendo, portanto, uma **reterritorialização** frente ao valor que outorgam ao poder comunicativo, conceitual, cultural e identitário quanto ao uso da LS.

Desterritorialização e reterritorialização. Nos intercâmbios da simbologia tradicional com os circuitos internacionais de comunicação, com as indústrias culturais e as migrações, não desaparecem as perguntas pela identidade e pelo nacional, pela defesa da soberania, pela desigual apropriação do saber e da arte. [...] Os cruzamentos intensos e a instabilidade das tradições bases da abertura valorativa podem ser também [...] fontes de preconceitos e confrontos. (CANCLINI, 2011, p. 326).

É possível depreender que os Surdos passaram e ainda passam por esses processos expostos por Canclini (2011), podendo se instalar, ainda, em uma tensão Surdo/ ouvinte e é nessas interações que se pode observar o estreitamento dos laços sociais, como afirma Supalla (2006, p. 23),

[...] a história da interação entre pessoas surdas e ouvintes é fragmentada, sendo presumida ao invés de documentada, embora seja uma força que molda a evolução e o crescimento das línguas de sinais. [...] Diante desses fatos, fica claro que a trama da comunidade surda é tecida pelos laços sociais entre indivíduos que utilizam uma língua de sinais comum.

O que traz à tona discussões sobre o lugar do papel social histórico de expatriação dos Surdos, esgotando e limitando, conseqüentemente, a possibilidade de sua constituição como nação, a partir da produção de uma língua visoespacial e da formação de uma cultura. Para Perlin (2003), essa situação que as pessoas Surdas vivem atua como um genocídio por parte do prevalecimento da cultura do outro, o ouvinte.

A história das relações entre os surdos e ouvintes é uma longa história na qual decorre repressão. Grande parte dos 700 milhões de surdos do mundo todo foram e são vítimas de desintegração, a grande maioria destes se encontram expatriados em grupos que não lhes dá possibilidade de surgir como nação e como povo. Sobreviventes a um genocídio praticado através escola, da família, da sociedade, das várias políticas educacionais, sociais e lingüísticas. (PERLIN, 2003, p. 122-123).

Posto isso, identifico, a seguir, a partir dos estudos de Perlin (2003) e Canclini (2011), alguns elementos que tornaram a Libras uma LS disseminada em todo território nacional e estes me auxiliarão a entender qual a posição discursiva social dos alunos Surdos que compõem o escopo dessa pesquisa, como a Libras ganha espaço e ao mesmo tempo torna-se uma língua de resistência. O que tenho encontrado nas escolas é que estes Surdos não vivem a educação sob a perspectiva inclusiva; pelo contrário, para estes educandos, o ambiente escolar tem se transformado em guetos de caráter solitário, pois acabam restritos ao contato com os TILS.

O primeiro fator que se pode evidenciar foram as trocas homogeneizantes que ocorreram devido à criação e implementação da Federação Nacional de Educação e

Integração dos Surdos – Feneis, que, ao promover campeonatos em âmbito nacional, contribuiu para o surgimento das associações de Surdos e possibilitou as interações e trocas lexicais entre os Surdos. Essas práticas esportivas acontecem até os dias de hoje.

Em segundo lugar, percebe-se que o avanço tecnológico e o processo de globalização favoreceram o contato dos Surdos, seja através de vídeo-chamadas ou pela comunicação em tempo real. Isso traz à voga os estudos e teorização de Canclini (2011), pois, muitas vezes, o Surdos – por viverem em ambientes orais – descobriram no uso tecnológico uma permissividade de pertença a uma comunidade que o constitui enquanto par linguístico, social, político, cultural e identitário.

O terceiro ponto que pode contribuir para essa desterritorialização e reterritorialização se dá ao fato de que, no deslocamento territorial – seja em viagem ou mudança de endereço – há uma nova possibilidade de encontrar novos pares linguísticos e, consequentemente, uma troca de representações, valores e léxicos.

O quarto e último fator que se destaca é quando os Surdos recebem outros amigos Surdos em casa, ambiente de trabalho, ou seja, em ambientes que o Surdo tenha seu papel social definido e é neste momento que há um afastamento da cultura ouvintista, o que também faz com que as experiências culturais e de sinais sejam compartilhadas.

Nesses casos, os indivíduos que se afiliam por meio dos laços visuais, principalmente pelo uso de uma língua visoespacial e suas características gramaticais que podem estabelecer uma barreira cultural enquanto Surdos/ouvintes no mesmo território, isso implica que as duas culturas podem coexistir em determinados espaços em que as linhas de tensão tendem a se tornar mais tênues, mas, para que esse tipo de situação ocorra, é necessário que haja o respeito mútuo do espaço do outro. Isto posto, Strobel (2007, p. 33) afirma que “O povo surdo se auto-identifica como “surdo” que forma um grupo com características lingüísticas, cognitivas e culturais específicas, sendo considerado como diferença”.

Sob esse olhar cultural, Strobel (2007) esclarece a respeito da legitimação da representação Surda em que os Surdos concebem a valorização do ser Surdo, fazendo com que estes povos tenham orgulho de suas diferenças, tanto linguísticas quanto culturais, promovendo, condições para que as identidades Surdas e até mesmo a própria cultura Surda floresçam.

[...] a representação “surda” tem procurado abrir um espaço igualitário para o povo surdo, procurando respeitar suas identidades e sua legitimação como grupo com diferencial lingüístico e cultural. [...] Os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas “diferenças” e assim respiram com mais orgulho a riqueza de suas condições culturais. (STROBEL, 2007, p. 34).

Os Surdos se reconhecem enquanto participantes de uma comunidade visual, o que, consequentemente, despertou um olhar reflexivo sobre sua posição social e seu papel legitimado pela utilização das LS, culminando na próxima fase histórica da surdez, como se observa a seguir.

O Despertar Cultural se deu pela ressignificação do conceito da produção dos Surdos que eram obrigados a oralizar, ou seja, ter como meio de expressão a língua oral, como já exposto. Isso fez com que as LS fossem taxadas como inferiores; nesse sentido, elaborar um discurso utilizando os ‘gestos’ era visto como primitivismo, uma não-expressão linguística, vinculando, portanto, as LS à mímica e à pantomima, ou seja, não sendo possível aplicar os universais linguísticos e seus estratos, como a fonética, fonologia, morfologia e demais áreas de estudo da linguística.

Sob esse julgo das condições orais, as LS sobreviveram na surdina, por meio do contato que havia entre os Surdos, que as utilizavam longe dos olhares ouvintistas. Xavier (2006, p. 6) destaca a diferença entre o conceito de mímica e pantomima em relação às LS:

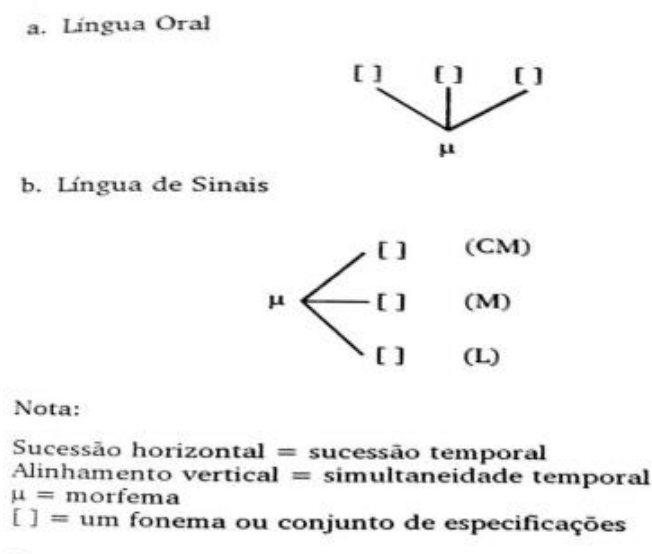
Mímicas e pantomimas são produzidas sem uma aparente restrição quanto ao espaço de realização, quanto ao uso do corpo e quanto às formas, localizações e movimentos das mãos. Diferentemente os sinais são realizados em um espaço mais limitado, produzidos fundamentalmente pelas mãos, e articulados apenas com configurações, localizações e movimentos permitidos pela língua.

Por meio das investigações iniciais sobre as LS, foi possível considerar que os Surdos constituíam-se como um grupo pertencente a uma minoria linguística, posto que esses indivíduos partilham uma língua através das experiências visoespaciais, segundo Quadros e Karnopp (2004), ou seja, um sistema linguístico que não é usado pela maioria da população em seu respectivo país.

Quanto à estrutura léxico-gramatical e as construções dos fonemas nas LS⁴², Quadros e Karnopp (2004, p. 49) revelam a característica da simultaneidade da formação dos Sinais em detrimento à sequencialidade da elaboração dos léxicos em línguas orais, o que fomenta as discussões sobre não apenas os estratos léxico-gramaticais, mas sobre toda a produção desse tipo de lexia. Vejamos o esquema da produção dos fonemas elaborado pelas autoras na figura a seguir:

⁴² Nas línguas orais, a fonética é a área da linguística que identifica e estuda as menores partes sonoras de determinada língua. Já a fonologia estuda o comportamento das menores unidades de som que projetam um significado dentro de uma língua, ou seja, os fonemas. Mas nas LS, a Fonética e a Fonologia estudam as unidades mínimas que formam os sinais, portanto, o conceito de fonema se refere à menor unidade com significado em uma determinada LS.

Figura 8: Sequencialidade e Simultaneidade – Divergências Entre as Modalidades Linguísticas.



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 49).

O que explicita a penumbra e as dificuldades que, ainda, se alojam nas análises dessa modalidade linguística, com o objetivo de classificar e delimitar parâmetros de ocorrência das LS que marquem a pertença de determinado Sinal a uma categoria léxico-gramatical específica. Neste sentido, concordo com Lima (2012, p. 26-27), quando afirma que

No contexto de uma língua sinalizada observa-se que uma mesma forma do código assume diferentes significados e em virtude disso a distribuição em categorias gramaticais parece se dar em termos de significados equivalentes e não pelo contraste conceitual existente para a mesma forma. Em relação à LSB⁴³, por exemplo, observar apenas a forma do código para definir as categorias Nome e Verbo é um parâmetro que não se aplica, visto que a mesma forma do sinal pode apresentar significados distintos.

Deste modo, a pesquisa vanguardista de Stokoe (1960) aponta três elementos fonético-fonológicos chamados parâmetros, que delimitariam a organização estrutural dos Sinais, são eles: configuração de mão – CM, locação – L⁴⁴ e movimento – M. Anos mais tarde, Battisson (1974, 1978), ao se apropriar dos estudos iniciais de Stokoe, encontra mais dois desses elementos: orientação da palma da mão – OP e aspectos das expressões não-manuais – ENM. “Os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 51).

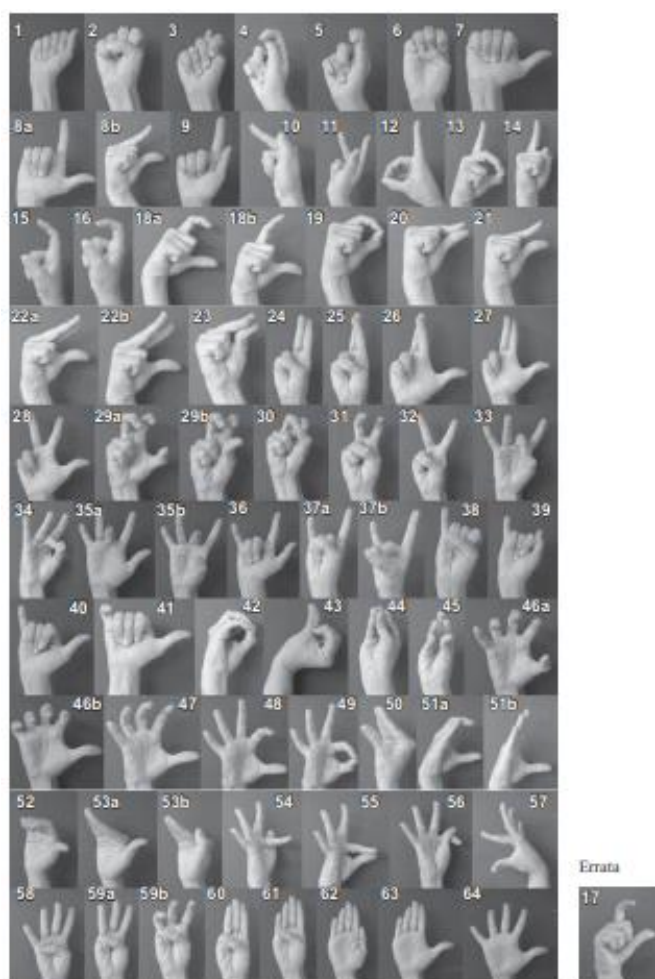
⁴³ Nesse caso, significa Língua de Sinais Brasileira.

⁴⁴ Este parâmetro é também reconhecido e utilizado por Quadros e Karnopp (2004, p. 48) como “Ponto de Articulação (PA)”.

Essa descoberta gerou um avanço em pesquisas de cunho fonético e fonológico das línguas na identificação desses parâmetros formadores dos Sinais não somente no Brasil, mas em todo o mundo. Karnopp (1997, p. 156) aponta que “O estudo de configurações de mão tem recebido a atenção de vários pesquisadores não somente na análise de sinais de adultos como também na análise de dados da aquisição”.

As CMs podem ser formadas, segundo Xavier (2006, p. 53), por “subfeixes”, que, dito de outro modo, o parâmetro acima mencionado seria formado por um conjunto de posições e articulações dos dedos. Sobre a quantidade de possíveis CMs que compõem a formação do Sinal na Libras, ainda é um assunto divergente, mas, ao considerar o registro presente na apostila impressa pelo CAS-Goiânia, constariam 64 (sessenta e quatro) tipos de CMs, um número que *apriori* pode e deve ser questionado, além de investigado em trabalhos futuros.

Figura 9: Possíveis Configurações de Mão.



Fonte: Apostila CAS-Goiânia ([entre 2005 e 2010], p. 12).

Este parâmetro, ponto de articulação – PA ou locação – L, se pauta nos lugares que os interlocutores de LS utilizam para produzir os Sinais, que podem basicamente ocorrer de duas

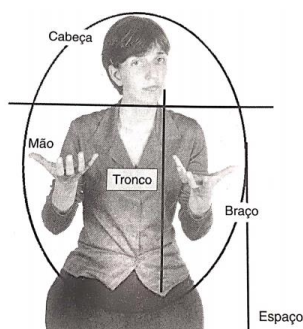
formas: ancorados ao corpo ou realizados em uma marcação espacial à frente do indivíduo que está se expressando, também denominado espaço neutro (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 59). Além disso, as autoras apontam que existe uma divisão desse espaço neutro, em que se é possível analisar as locações principais, sendo esses grupos de lugares mais irrestritos e outro grupo mais restritivo, que chamaram de subespaços.

Assim, se um movimento de direção ocorre, este é tipicamente o resultado da especificação de dois subespaços, os quais estão associados e ligados a uma locação principal. Então, a distinção feita entre locações principais e subespaços sustenta a hipótese de que cada sinal tem uma única especificação para a locação principal, mesmo que ocorra um movimento de direção. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 59).

Logo, este parâmetro passa a delimitar as projeções lexicais de quem usa essa língua, a LS. É necessário ainda destacar sua função enunciativa, em consequência de que “as sentenças ocorrem dentro de um espaço definido na frente do corpo, consistindo de uma área limitada pelo topo da cabeça e estendendo-se até os quadris. O final de uma sentença na língua de sinais brasileira é indicado por uma pausa” (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, s/p).

Isso delimita um espaço ideal “no sentido em que os interlocutores estejam face a face” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 57), onde, para se alcançar o resultado comunicacional, pode-se usar as marcações dêiticas, a referenciação espacial, a incorporação de personagens, entre outros mecanismos comunicativos próprios das LS. Abaixo, segue uma figura que representa marcação desse PA.

Figura 10: Espaço de Execução dos Sinais.



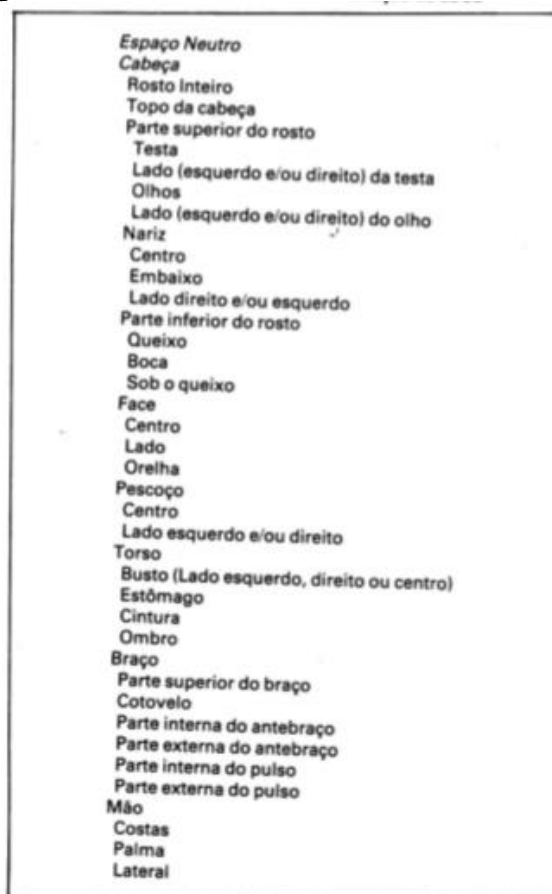
Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas principais de articulação dos sinais (baseado em Battison, 1978, p. 49)

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 57).

Por sua vez, Ferreira Brito (1990) faz um levantamento fonológico detalhado desses espaços de locação, principal e seus respectivos subespaços, que compõem a Libras de acordo

com a léxico-gramática visoespacial dessa modalidade linguística. A figura a seguir apresenta a relação de espaços listados pela autora:

Figura 11: Levantamento dos Possíveis PA da Libras.



Fonte: Ferreira Brito (1990, p. 40).

Já o movimento – M está relacionado à dinamicidade e à flexibilidade presentes em um Sinal ou na construção das sentenças em LS, tornando-se, como afirmam Quadros e Karnopp (2004, p. 54), um “parâmetro complexo”, posto que sua realização envolve “as diversas agilidades possíveis de se realizar quando da execução de um sinal, energizando-se assim os dedos, os pulsos, as mãos, etc.” (OLIVEIRA, 2017, p. 28).

Pode ser este um dos morfemas, conforme Supalla (1982, p. 10), responsáveis pelo processo de derivação nomes/verbos. Saliento, portanto, que esse procedimento morfológico e a associação contextual – dito de outro modo, as relações semântico-discursivas das sentenças – foram utilizados/as para compor a tradução das nominalizações em minhas análises, como poderá ser visto no capítulo 5 desta pesquisa.

Supalla (1982) admite que o movimento pode se constituir dentro de um Sinal tanto como raiz, quanto um afixo de caráter simultâneo. Deste modo, o autor esclarece que, “Quando outros movimentos ocorrem simultaneamente dentro desta unidade, a primeira

atribuição deve ser a da raiz básica, como uma formação da raiz por único movimento; no entanto, essas raízes podem receber afixos simultâneos” (SUPALLA, 1982, p.19, tradução minha)⁴⁵.

Neste sentido, Ferreira Brito (1990) aplica à Libras estes conceitos de Supalla (1982) e sua hierarquia de movimentos observada em ASL, composta pelos seguintes aspectos: tipo, direcionalidade, maneira e frequência. Na sequência, a figura apresenta essa organização, tanto fonológica, quanto morfológica.

Figura 12: Hierarquia do Movimento, segundo Ferreira Brito (1990) baseada em Supalla (1982).

Categorias do parâmetro movimento na língua de sinais brasileira (Ferreira-Brito, 1990)	
TIPO	<p><i>Contorno ou forma geométrica</i>: retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular, pontual</p> <p><i>Interação</i>: alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado</p> <p><i>Contato</i>: de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar</p> <p><i>Torcedura do pulso</i>: rotação, com refreamento</p> <p><i>Dobramento do pulso</i>: para cima, para baixo</p> <p><i>Interno das mãos</i>: abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/gradativo)</p>
DIRECIONALIDADE	<p>Direcional</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Unidirecional</i>: para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para a lateral superior esquerda, para a lateral superior direita, para específico ponto referencial – <i>Bidirecional</i>: para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda <p>Não-direcional</p>
MANEIRA	<p>Qualidade, tensão e velocidade</p> <ul style="list-style-type: none"> – contínuo – de retenção – refreado
FREQÜÊNCIA	<p>Repetição</p> <ul style="list-style-type: none"> – simples – repetido

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 56).

Já a orientação da palma – OP, nos estudos iniciais produzidos por Stokoe (1960), não foi classificada como um aspecto distintivo dentro da ASL, porém, Battison (1974) observou que este também seria um parâmetro distintivo, posto que “a orientação da palma (OP), envolve a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal” (DINIZ, 2010, p. 30).

⁴⁵ When other movements occur simultaneously within this unit, the first assignment must be that of the basic root, as in single movement root forms; however, these roots can then receive simultaneous affixes. (SUPALLA, 1982, p. 19).

A identificação das possíveis OPs em LS se deu pelos estudos fonológicos das autoras Marentette (1995, p. 204), em ASL, e Ferreira Brito (1995, p. 41), no Brasil, que apontam 6 (seis) tipos, sendo eles, respectivamente: [*up*] para cima, [*down*] para baixo, [*in*] para o corpo, [*out*] para frente, [*contralateral*] para direita e [*ipsilateral*] para a esquerda. Estes traços podem ser observados a seguir.

Figura 13: Orientações da Palma Identificadas (até o presente ano).



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 59-60).

As expressões não-manuais – ENM foram, inicialmente, identificadas por Battisson (1978) como um dos componentes distintivos na produção dos Sinais em ASL. Alguns anos depois, Baker-Shenk (1983) discute, em sua microanálise, as construções sintáticas das LS e o envolvimento desse parâmetro nessa estruturação, também tomando por base a ASL. Quadros e Karnopp (2004, p. 60) indicam que “as expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais”.

Ferreira Brito e Langevin (1995), tendo por base Baker-Shenk (1983), aplicaram a Libras aos seus estudos, com o objetivo de fazer um levantamento dessas ENMs. Por meio de um sistema de transcrição elaborado pelas autoras, foram encontradas as seguintes ENMs que podem ser observadas na figura abaixo.

Figura 14: ENMs Listadas pelo Sistema de Transcrição Ferreira Brito e Langevin (1995).

Expressões não-manuais da língua de sinais brasileira (Ferreira-Brito e Langevin, 1995)	
Rosto	
<i>Parte superior</i>	
sobrancelhas franzidas	
olhos arregalados	
lance de olhos	
sobrancelhas levantadas	
<i>Parte inferior</i>	
bochechas infladas	
bochechas contraídas	
lábios contraídos e projetados e sobrancelhas franzidas	
correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha	
apenas bochecha direita inflada	
contração do lábio superior	
franzir do nariz	
Cabeça	
balanceamento para frente e para trás (sim)	
balanceamento para os lados (não)	
inclinação para frente	
inclinação para o lado	
inclinação para trás	
Rosto e cabeça	
cabeça projetada para a frente, olhos levemente cerrados, sobrancelhas franzidas	
cabeça projetada para trás e olhos arregalados	
Tronco	
para frente	
para trás	
balanceamento alternado dos ombros	
balanceamento simultâneo dos ombros	
balanceamento de um único ombro	

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 61).

Os estudos que envolvem o uso das ENMs podem atuar em vários estratos da estrutura de língua. Felipe (2013) apresenta as expressões visuais afetivas em que o interlocutor em LS expressa paralinguisticamente⁴⁶ seus sentimentos, sugerindo, uma marca prosódica das

⁴⁶ A definição para esse termo, que se constitui uma área de estudos da linguística, segundo o dicionário *online Michaelis* (2015) é: “Qualquer som ou qualidade de voz que acompanha a fala e indica a situação, física ou emocional, em que o falante se encontra”. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/paralinguagem/>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

ENMs, que Sandler e Lillo-Martin (2006) apontaram como a formação da entonação marcada também por esse parâmetro.

Felipe (2013, p. 74) propõe analisar discursivamente as ENMs como “expressões visuais”, que podem ocorrer em um caráter simultâneo, porém independente do que está sendo expresso. Como já mencionado, as ENMs sugerem marcações de distinção fonética, fonológica, morfológica e sintática, que compõem e delineiam os discursos.

As expressões visuais afetivas são comunicações paralinguísticas complementares que expressam os sentimentos do locutor e interlocutor, através de gestos e postura corporal, das expressões faciais e do olhar, sendo possível apreender estados e sensações como, por exemplo: alegria, tristeza, angústia, insegurança, dúvida, ironia, surpresa, confronto, rejeição, entre outros, que são atitudes comportamentais. Muitas vezes, por expressarem sentimentos e emoções, essas expressões são involuntárias e podem não acontecer concomitantemente com um enunciado, mas independentemente de serem realizadas isoladamente ou simultaneamente a uma enunciação, elas sempre são identificadas, por serem apreendidas cognitivamente pelos interlocutores em uma relação dialógica. (FELIPE, 2013, p. 74).

Deste modo, a autora traz as possíveis ‘marcas’ linguísticas em LS que são formadas a partir das ENMs, sendo elas: marcas fonológicas, marcas morfológicas, marcas sintáticas e marcas discursivas. Para os fins desta pesquisa e para compor as traduções do *corpus* que utilizo, me interesso pela última marca reconhecida por Felipe (2013) em seus estudos voltados para a enunciação bakthiniana. Sob essa perspectiva, as

Expressões afetivas e gramaticais estão presentes nos enunciados enquanto prosódia visual. Mas, por essas expressões afetivas representarem estados e sensações que não estão explícitos na forma léxico-sintática dos enunciados, esses traços prosódicos podem ser manipuláveis pelos interlocutores que podem negá-los ou fingir que são ininteligíveis. Essas atitudes consentidas podem estar relacionadas a uma enunciação em que a polidez e discrição devem ser mantidas pelos interlocutores ou quando está se exigindo tacitamente uma atitude autoritária/subserviência, imposição/aceitação involuntária ou os interlocutores estejam ironizando, desdenhando, entre outras atitudes discursivas expressas através dessa prosódia visual. Assim, as expressões faciais corporais afetivas e gramaticais delimitam o sentido do enunciado na enunciação.

Dessa forma, as ENMs podem alterar a carga semântica e conseqüentemente prosódica do discurso que está sendo elaborado pelos interlocutores, posto que são nos atos comunicativos que ocorrem as delimitações dos papéis socialmente ocupados pelos utentes de determinada língua, que, nesta pesquisa, também atua determinando o papel social discursivo e comunicativo dos educandos Surdos entrevistados.

Em sua proposta analítica, Felipe (2013) evidencia que a marcação prosódica face corporal pode ser explicitada nas LS por este parâmetro, que deve ser observado quanto ao

caráter descritivo da língua e também deve ser considerado o aspecto translinguístico⁴⁷, uma vez que o Surdo vive em um processo linguístico bilíngue, experienciando tanto questões associadas ao contato com as línguas orais quanto ao uso das LS. Estas discussões, como a própria autora afirma, carecem o empenho de outras pesquisas.

Segundo Diniz (2010, p. 29), este parâmetro possui um nível elevado de complexidade, podendo, inclusive, permitir a elaboração de determinados Sinais que usam somente ENMs, sem que necessariamente utilize-se as mãos.

Nas línguas de sinais, nem todas as informações ou os sinais são transmitidos somente pelos articulatórios primários [...]. Observamos que este sistema de sinais não-manuais apresenta o alto grau da complexidade, pois é transmitido de forma bastante ampla e abstrata na produção/recepção dos sinais no espaço da sinalização, que exige a maior concentração e captação dos falantes de Libras em segunda língua.

Porém, as discussões sobre as ENMs não serão aprofundadas nesta pesquisa, posto que meu foco se desdobra em compreender os Sinais em um contexto semântico-discursivo e não sobre aspectos grafo-fonológicos da língua, apesar de, nessa seção, apresentá-los com o objetivo de elucidar os aspectos léxico-gramaticais que compõem a especificidade linguística dos Surdos, que foi considerada nas traduções, como se observará no capítulo 4. Sendo assim, passo a evidenciar as questões que envolvem a iconicidade e a arbitrariedade que influenciam a formação do léxico em LS.

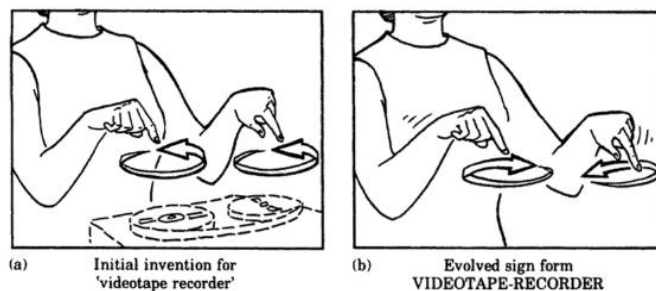
2.3. ICONICIDADE E ARBITRARIEDADE NAS LS: indícios das experiências visuais

Klima e Bellugi (1979, p. 12), ao analisar a estrutura de elaboração do Sinal, indicam que passa por um processo de mímica e vai sendo domesticado em um curto espaço de tempo; o realismo da representação vai desaparecendo de tal modo que o léxico deixa suas características icônicas primárias e torna-se mais arbitrário. Além disso, de acordo com os autores, há uma relação de **transparência** e **opacidade**, quando se trata da questão da iconicidade dos Sinais e sua representação.

⁴⁷ O conceito de translinguagem é proposto por García (2009, p. 45), em que a autora afirma ser as “múltiplas práticas discursivas em que os sujeitos bilíngues se envolvem, a fim de criar sentido em seus mundos bilíngues” (tradução minha).

“multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds” (GARCÍA, 2009, p. 45).

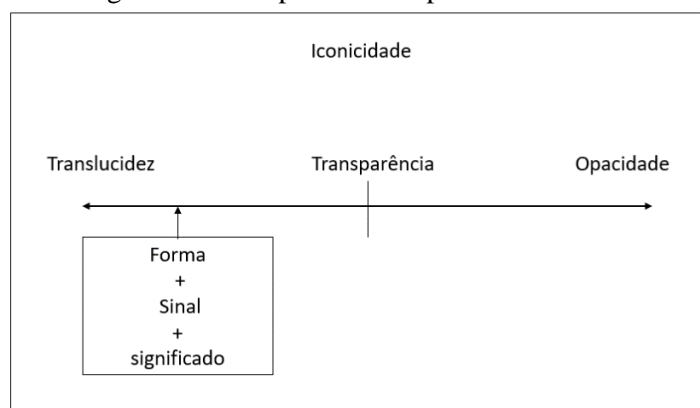
Figura 15: Elaboração de um Novo Sinal (Neologismo) em Língua de Sinais Americana - ASL.



Fonte: Klima e Bellugi (1979, p. 12).

Neste sentido, os autores apontam a tênue relação entre forma, Sinal e seu significado, o que caracteriza a translucidez da representação de quem produz o léxico. Para eles, a relação entre a ASL e a língua inglesa não caracterizaria uma relação homóloga, mas a LS possui uma forma estrutural específica. Por esse motivo, deve-se observar na metafunção interpessoal a motivação que leva o sujeito a elaborar determinado Sinal e seu grau de transparência delimitará a marca mais ou menos icônica, ou ainda, levará ao surgimento de sinais tidos como arbitrários. A figura abaixo mostra essa relação:

Figura 16: Transparência e Opacidade do Sinal.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Klima e Bellugi (1979).

Klima e Bellugi (1979) também entram em um consenso quanto à noção de restrição linguística em ASL, pois o produtor do Sinal, que eles nomearam signatários (*signers*), expressava algum outro tipo de execução que não era motivada por uma representação geral, ou seja, icônica, mas que emergia da combinação de elementos do sistema linguístico da LS.

Sob esse prisma, os autores afirmam que os Surdos utilizam uma série de dispositivos gestuais na convenção e na elaboração dos Sinais. Estes dispositivos, como já considerado, foram observados por Stokoe (1960), sendo eles: CM (*handsapes*), L/PA (*locations*) e M (*movements*). Estes termos podem ser encontrados em Klima e Bellugi (1979, p. 28) e

Além de suas qualidades de representação icônica, os sinais apresentam um outro nível de organização, a nível componencial. Sinais em ASL parecem ser processados, codificados e produzidos por signatários nativos, não em termos de suas qualidades de representação geral, mas sim como constituídos de um conjunto limitado de elementos de um sistema combinatório. (tradução minha).⁴⁸

O princípio da iconicidade perpassa a experiência visoespacial das comunidades Surdas e acaba sendo, segundo Frydrych (2012), um traço de formalidade das LS, que pode ser, a consenso dos pesquisadores de LS, entendido a partir de 3 (três) concepções que delimitam e compõem a singularidade conceitual deste grupo de Sinais apresentados pela autora. Assim,

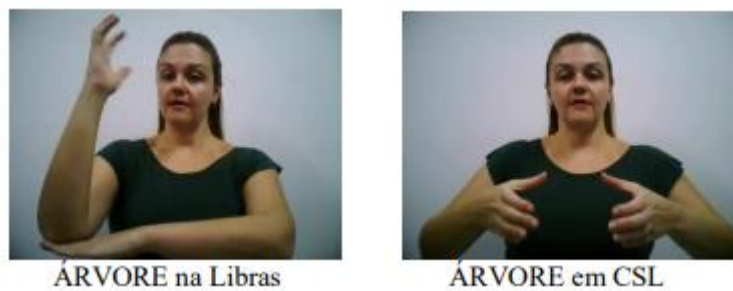
A noção de iconicidade pode ser resumida em três pontos principais: 1) parece ser consenso que a iconicidade faz parte, íntegra, de alguma forma o sistema das línguas de sinais; 2) o caráter icônico das línguas de sinais está ligado à representação, a um referente no mundo e 3) a iconicidade é um aspecto que se manifesta em diversas gradações nas diferentes línguas de sinais. Podemos afirmar então que, diferentemente da arbitrariedade – que se forja como princípio linguístico –, a iconicidade pode ser considerada uma característica formal da língua (esta, por sua vez, regida pela arbitrariedade e demais princípios linguísticos). (FRYDRYCH, 2012, p. 290).

Desse modo, as formas icônicas estão inseridas no âmago da estrutura das LS, tornando possível a elaboração de Sinais por meio da experiência visual, seja de um indivíduo ou de uma comunidade. As representações possuem nesse sentido uma gradação, ou seja, um nível de execução da iconicidade inerente à formação do Sinal. Além disso, esse princípio estabelece uma conexão entre o real e a visualidade, onde se é possível contrapor o ideal saussuriano de arbitrariedade.

A figura a seguir mostra o Sinal (ÁRVORE) sendo apresentado e produzido em duas línguas distintas, a primeira em Libras e a segunda em Língua de Sinais Chinesa – CSL. Percebe-se que, na Libras, a formação deste elemento léxico-gramatical está vinculado às experiências Surdas, que indicam um determinado modelo que é determinado pela flora brasileira, em que as árvores no Brasil tendem a ter essa estrutura de raízes e copas protuberantes; ao passo que, na CSL, o que é sobressaliente é o volume e a forma lenhosa do caule do Bambú, posto que essa árvore foi/é utilizada em larga escala, seja na construção de casas, na alimentação e, inclusive, em provérbios da língua oral chinesa.

⁴⁸ In addition to their iconic representational qualities, then, signs exhibit another level of organization, a componential level. ASL signs appears to be processed, coded, and produced by native signers, not in terms of their overall representational qualities, but rather as constituted of a limited set of elements of a combinatorial system (KLIMA; BELLUGI, 1979, p. 28).

Figura 17: Diferentes Formações dos Sinais por Experiências Visuais Sociais.



Fonte: Diniz (2010, p. 27).

Portanto, como observam Perniss, Thompson e Vigliocco (2010), diferenciação entre iconicidade e arbitrariedade é uma discussão que se instala no paralelo forma-significado, onde a iconicidade pode estar vinculada não somente à composição de todos os parâmetros que formam o léxico das LS, mas esse princípio pode se associar a um desses componentes grafo-fonológicos ou a mais de um. A

Iconicidade pode, mas não precisa estar presente em um ou mais desses parâmetros. Enquanto muitos sinais exibem iconicidade, uma vez que essa modalidade explora o potencial de mapeamentos dos ícones visuais, há também sinais que podemos considerar totalmente arbitrários, onde uma motivação visual para o mapeamento de forma-significado não é aparente. (PERNISS; THOMPSON; VIGLIOCCO, 2010, p. 4, tradução minha).⁴⁹

Isso implica que o conceito de ser arbitrário, como também visto em Klima e Bellugi (1979), indica a opacidade da motivação na formação de um determinado Sinal, o que não possibilita ao indivíduo compreender de forma clara a LS, sem que antes aprenda os possíveis léxicos de determinada LS, pois a relação forma-significado é permeada pelos contextos sociais e experiências, tanto individuais quanto coletivas, dos Surdos e de sua comunidade. O que torna a significação do Sinal não evidente.

De igual modo, esse desmembramento resulta em uma macrodivisão quanto ao conjunto lexical das LS, em que os Sinais se aglomeram em um grupo de Sinais icônicos, que em algum nível de formação grafo-fonológica mantém como cerne de sua elaboração a representação clara do que é experienciado, tornando possível a um interlocutor que não conheça efetivamente a estrutura da LS, seja ela qual for, compreender o que está sendo produzido pelo utente dessa modalidade linguística. Porém, sob outro aspecto, tem-se um grupo de Sinais em que a motivação parece ser indeterminada/opaca e não aparente, onde os

⁴⁹ Iconicity may, but need not be, present in one or more of these parameters. While many signs exhibit iconicity, as the modality exploits the potential for visual iconic mappings, there are also signs which we may consider to be fully arbitrary, where a visual motivation for the form-meaning mapping is not apparent. (PERNISS; THOMPSON; VIGLIOCCO, 2010, p. 4).

interlocutores necessariamente precisam conhecer os elementos grafo-fonológicos e léxico-gramaticais que formam, restringem e permitem seu uso social e/ou individual, sendo estes permeados pelos contextos de cultura e de situação, expostos no capítulo 1 desta pesquisa.

Sobre esses dois macroagrupamentos, Strobel e Fernandes (1998, p. 7) ponderam:

2.1 SINAIS ICÔNICOS – Uma foto é icônica porque reproduz a imagem do referente, isto é, a pessoa ou coisa fotografada. Assim também são alguns sinais da LIBRAS, gestos que fazem alusão à imagem do seu significado. [...] Isso não significa que os sinais icônicos são iguais em todas as línguas.

2.2 SINAIS ARBITRÁRIOS – São aqueles que não mantêm nenhuma semelhança com o dado da realidade que representam.

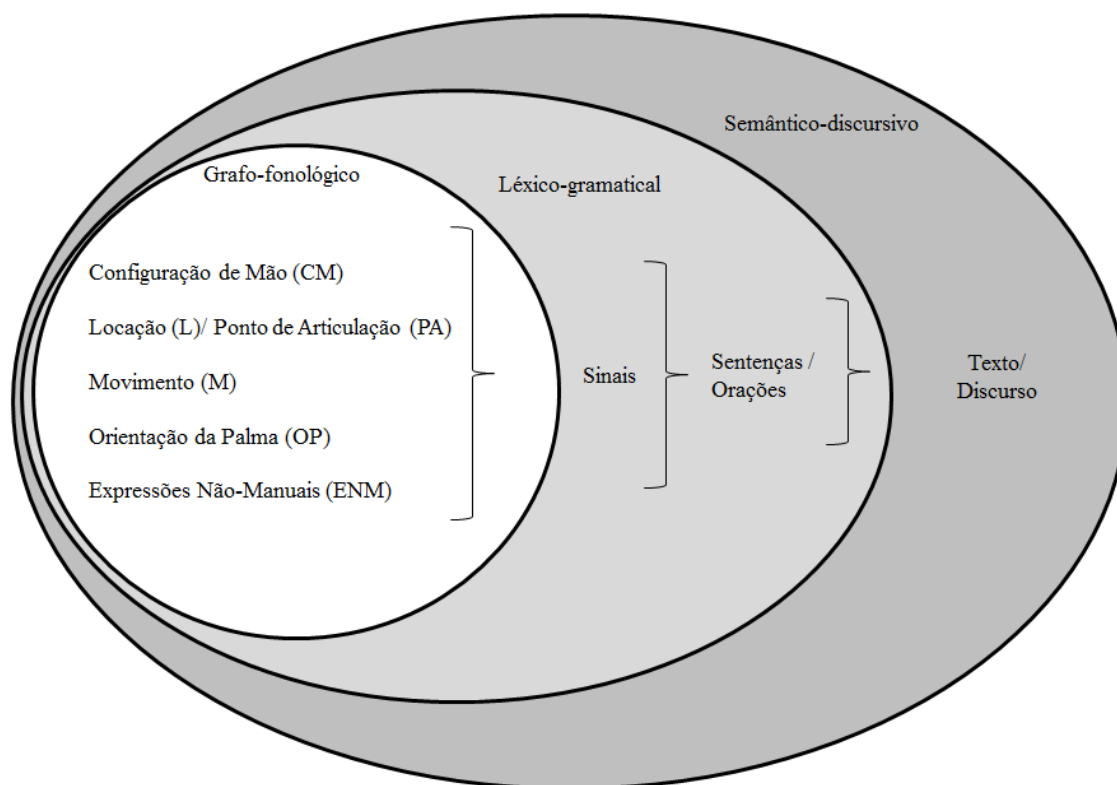
Para que aconteçam as análises desses elementos linguísticos em LS – já apresentados e associando-os à LSF, de acordo com os estratos indicados por Halliday (1994) – faz-se necessário refletir sobre a formação dessa língua em todos os níveis estruturais da LS. Para tal, trago à tona o posicionamento de Rudge (2017, p. 53), quando expõe a interrelação existente entre os estratos do sistema linguístico,

A interação entre esses estratos também deve ser considerada, pois é dentro destas interações que o conceito de realização é encontrado: elementos em um estrato são realizados por elementos em estratos mais baixos. Em outras palavras, a semântica de uma linguagem é realizada pela léxico-gramática, que por sua vez é realizada pela fonologia, e assim por diante movendo-se para baixo. (tradução minha).⁵⁰

Diante do exposto até aqui sobre a estrutura grafo-fonológica das LS, percebo a necessidade real de aplicar e perceber essas línguas, por meio de uma associação entre a área dos Estudos Surdos e a LSF. Sob esse ponto de partida, esboço minha proposta (audaciosa) de estratificação das línguas visoespaciais para que, posteriormente, se possa refletir sobre os sistemas que as compõem, como Rudge (2017) o fez. A seguir, como fruto das discussões realizadas neste capítulo, apresento os estratos que compõem os níveis de formação das LS sob uma base sistêmica-funcional.

⁵⁰ The interaction between these strata must also be considered, as it is within these interactions that the concept of realisation is found: elements at one stratum are realised by elements at lower strata. In other words, the semantics of a language are realised by the lexicogrammar, which in turn is realised by the phonology, and so on moving downwards. (RUDGE, 2017, p. 53).

Figura 18: Proposta de Estratificação Linguística para LS de Base Sistêmico-Funcional.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Essa estrutura sublinha a formação específica das LS e sua estrutura visoespacial, em três estratos, sendo eles: 1) o grafo-fonológico, que é constituído pelos parâmetros, até agora consensuais pelas comunidades Surdas (não descarto aqui a possibilidade de descoberta de outros, visto que esta é uma área a ser explorada), que compõem os Sinais; 2) o léxico-gramatical, onde se instala o “sistema de MODO” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 106) e se pode analisar as categorias lexicais e as produções das sentenças; 3) e, por último, o estrato semântico-discursivo, em que se torna possível realizar análises voltadas para o texto/discurso, sendo este produzido em Sinais, na forma escrita e, como se vê nesta pesquisa, a tradução (também escrita).

Disto, vale salientar que, para a LSF, o contexto de produção dos discursos também é levado em consideração. Por esse motivo, o próximo item trata da cultura produzida por este povo, sua influência na construção do papel social dos Surdos que vivem no Brasil e como eles se relacionam com a maioria ouvinte, além dos resultados que permeiam as identidades desses indivíduos.

2.4. CULTURA SURDA: o posicionamento de uma comunidade

Para o conceito semiótico relacionado ao sujeito Surdo enquanto sujeito sócio-político e histórico-cultural-identitário explorado neste trabalho, faz-se relevante a conceitualização unitária de cultura desenvolvida por Said (1978), em que o autor pressupõe uma **novela de autoridade** marcada não apenas por fundamentos reguladores do poder social, mas que se faz na construção de narrativas inerentes ao discurso que impera nessas relações interpessoais de interação humana. Isso implica uma perspectiva binária, onde uma cultura se opõe e se delimita em função da outra. Para tal constructo, o autor afirma: “estou interessado nisso pela principal razão filosófica e metodológica de que as formas culturais são híbridas, misturadas, impuras e chegou o momento de análise cultural para reconectar sua análise com sua atualidade” (SAID, 1994, p. 14, tradução minha)⁵¹.

Nessa perspectiva, Strobel (2008, p. 22) reitera que “os povos surdos não vivem isolados e incomunicáveis, simplesmente os sujeitos surdos têm seus modos de agir diferente de sujeitos ouvintes”, o que traz à tona marcas sociais, estereótipos, mitos e pré-conceitos.

Todavia, as tensões entre ouvintes e Surdos despertam movimentos de resistência de uma minoria (povo Surdo), voltados a refutar o discurso engendrado por uma maioria (os ouvintes). Segundo o discurso ouvintista, o sujeito Surdo, para estar bem integrado à sociedade, deveria se adaptar à cultura ouvinte, porque somente assim poderia viver “normalmente”; se não conseguir, é considerado “desviante” (STROBEL, 2008, p. 23).

Esse tipo de comportamento acaba por mitificar a pessoa com surdez, fazendo com que se crie, em um contexto social, um discurso hegemônico dominante e colonizador, onde “Os sujeitos ouvintes vêem os sujeitos surdos com curiosidade e, às vezes, zombam por eles serem diferentes” (STROBEL, 2008, p. 22).

Perlin (2005) alerta sobre o encapsulamento ocasionado pelo ponto de vista ouvinte e que reflete na criação de estereótipos Surdos, forjando um ideal de cultura estática, ao invés de um ângulo cultural multifacetado e híbrido:

No caso, temos uma cultura hegemônica e, se essa cultura toma para si a tarefa de descrever a outra cultura surda e dizer como a outra supostamente é, corre o risco de colocar a cultura surda sob posições próprias – por exemplo, o surdo não oraliza, não sabe escrever – ou mesmo incluir estereótipos, conceitos que encapsulam aspectos culturais, ou ainda propor a presença de culturas híbridas. (PERLIN, 2005, p. 74).

⁵¹ I am interested in this for the main philosophical and methodological reason that cultural forms are hybrid, mixed, impure, and the time has come in cultural analysis to reconnect their analysis with their actuality. (SAID, 1978, p. 14).

Perlin (2016, p. 171) permite, ainda, uma reflexão sobre o “ser surdo”, em que este indivíduo promove sua inserção social a partir de suas experiências, seja: a) experiência no ato de transformar-se, quando o Surdo se permite o processo de autoreflexão sobre seu papel social, o que marca não apenas uma identidade única do indivíduo, mas sim uma nova identidade pós-moderna, multifacetada e, nas palavras da autora, fragmentada; b) experiência no ato surdo de dar, que se remete ao fato das trocas sócio-políticas e histórico-culturais-identitárias entre o sujeito Surdo e seus pares linguísticos, enxergando, nesse sentido, uma relação de dependência visto os preceitos da igualdade enquanto povo, língua, cultura e identidade; c) experiência de resistência ou fragmentação, em que se pressupõe a dicotomia Surdo/ouvinte e sua relação nas trocas interacionais com a comunidade ouvinte.

A respeito dos Surdos, Silva (2006, p. 15-16) concatena que,

Apesar de esmagados pela hegemonia ouvinte que tenta anular a sua forma de comunicação (a língua de sinais), procurando assemelhá-los cultural e linguisticamente aos ouvintes, resistem a essa imposição, reivindicando seus direitos linguísticos e de cidadania.

A partir dessa relação dicotômica Surdo/ouvinte, Perlin (2016) expõe a perspectiva da diferença, em que projeta um espaço de respeito mútuo e não mais ‘ouvicêntrica’. Sob esse ponto de vista, o ouvinte entende o Surdo como um ser ‘autônomo’, ou seja, o outro com capacidade e essa situação revela uma interface de luta de uma minoria linguística (tensão) que se perde na analogia colonizado/colonizador e tende a desaparecer ao reconhecer no outro a diferença.

O reconhecimento dessa diferença denota ao Surdo uma construção de sua identidade, ou melhor, de suas identidades. Linguisticamente, Perlin (2016) nota que a formação identitária de pessoas Surdas advém de sua conexão entre seu papel social e de uso da LS. Para tal, utiliza a Libras em suas análises e sua própria reflexão, sendo também uma pessoa Surda.

Dentro do povo surdo, os sujeitos surdos não diferenciam um de outro de acordo com grau de surdez, e sim o importante para eles é o pertencimento ao grupo usando a língua de sinais e cultura surda que ajudam a definir as suas identidades surdas. (STROBEL, 2008, p. 23).

Como a própria autora aponta, instaura-se o surgimento de uma outra cultura, cultura Surda (que não a hegemônica), a partir de certos ‘ajustes’ sócio-políticos e histórico-culturais com o propósito de contribuir para a acessibilidade dos Surdos na sociedade em que se inserem. Esse tipo de ocorrência desperta o aparecimento de novos artefatos culturais e acaba

por demarcar as singularidades deste povo marcando inclusive, como diz Strobel (2008), as identidades e as comunidades Surdas.

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. (STROBEL, 2008, p. 24).

A autora faz uma relação entre a representação social estabelecida sobre a ótica ouvintista e a representação cultural que reafirma as identidades Surdas, no que se percebe o que a autora denominou povo Surdo. Estas dicotomias ideológicas estão expressas na figura a seguir, indicando certas disparidades, onde o ‘ser Surdo’ correlaciona-se ao partilhar experiências visuais, onde o uso de LS é explorado como uma marcação linguística que constrói as identidades, formando uma cultura e promovendo a inserção social. Esse tipo de perspectiva bane o sentimento de perda, de falta e incute o sentido de pertença a um grupo, em outras palavras, uma comunidade.

Figura 19: Dicotomias Ideológicas das Representações dos Surdos.

Representação social	Representação de povo surdo
Deficiente	“Ser surdo” ⁸
A surdez é deficiência na audição e na fala	Ser surdo é uma experiência visual
A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação	A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença linguística cultural
Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos	As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas.
A língua de sinais é prejudicial aos surdos	A língua de sinais é a manifestação da diferença linguística relativa aos povos surdos.

Fonte: Strobel (2007, p. 32).

As experiências visuais, segundo a autora, criam uma espécie de ligação visual entre os Surdos, que, através do uso de língua não oral-auditiva, ou seja, a LS, acessam conhecimentos e noções universais, que os constituem seres sociais. As particulares desse tipo de situação acabam por ser transmitidas por seus pares linguísticos, o que gera uma legitimidade cultural fundamentada na língua de uso dessas comunidades Surdas.

Para o sujeito surdo ter acesso as informações e conhecimentos e para construir sua identidade é fundamental criar uma ligação com o povo surdo em que se usa a sua língua em comum: a língua de sinais. [...] é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2008, p. 44).

Deste modo, surgem os artefatos culturais Surdos, que funcionam como evidências, para Strobel (2008), do surgimento desta cultura visual a partir das relações interpessoais, das interações e experiências deste povo, pelo que a autora afirma:

O que seriam artefatos culturais? A maioria dos sujeitos estão habituados a apelidar de “artefatos” os objetos ou materiais produzidos pelos grupos culturais, de fato, não são só formas individuais de cultura materiais, ou produtos definidos da mão-de-obra humana; também podem incluir “tudo o que se vê e sente” quando se estão em contato com a cultura de uma comunidade, tais como materiais, vestuário, é maneira pela qual um sujeito se dirige a outro, tradições, valores e normas, etc. Segundo constatamos em diversos autores nos campos dos Estudos Culturais, o conceito “artefatos” não se referem apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. (STROBEL, 2008, p. 37).

Essa autora Surda elenca uma série de 8 (oito) aspectos que evocam o aparecimento da cultura Surda. Isso indica que os Surdos se apropriam de uma cultura, não em oposição ao país, mas que surge pela resistência e diferença advinda do binarismo Surdo/ouvinte, a considerar:

a) **Experiência visual**, onde os indivíduos se inserem nos estratos sociais, por meio das tentativas visoespaciais, que “Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo o que ocorre ao redor dele” (STROBEL, 2008, p. 39);

b) **Linguístico**, em que a modalidade da LS influencia a forma de perceber o mundo, pois “A língua de sinais é uma das principais marca da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos” (STROBEL, 2008, p. 44);

c) **Familiar**, quando “o nascimento de uma criança surda é um acontecimento alegre na existência para a maioria das famílias surdas, [...] que não vêem esta criança um “problema social” como ocorre com as maiorias das famílias ouvintes” (STROBEL, 2008, p.

49). Isso indica que o sentimento de perda (o luto) pelo filho incapaz é sentido apenas pela família que parte de experiências ouvintes e que entende a necessidade de ‘consertar’ a criança para fazê-la partilhar experiências orais, pelo uso de aparelhos, cirurgias, implantes cocleares etc., uma ‘robotização’ dessa criança. Em contraste a esse sentimento, nas famílias Surdas a criança que nasce Surda é vista como igual, com possibilidades reais de desenvolvimento linguístico, psicomotor, cognitivo e social.

d) **Literatura Surda**, na qual ela “refere-se as várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõem as dificuldades e ou vitórias das opressões ouvintes [...] e sobre a valorização de suas identidades surdas” (STROBEL, 2008, p. 56). Dessa forma, as histórias passam a ser permeadas pelas experiências visuais, podendo, inclusive, surgir adaptações de contos e histórias consagradas no meio ouvinte, uma vez que o Surdo tenta aproximar sua expressão às vivências e situações que experimenta visualmente.

e) **Vida Social e Esportiva**, eliminando o mito de que os Surdos viveriam em completo silêncio, resignação e amargura por sua condição, as comunidades Surdas se unem para compartilhar não apenas a sua língua, mas também promovem espaços, em que a experiência visual não atua como uma barreira limitante. Pelo contrário, é a partir dessas conglomerações que a LS e as experiências visoespaciais dos Surdos são destacadas com o objetivo de pertencimento a um grupo social. Strobel (2008, p. 61), apresenta que “o quinto artefato cultural é a vida social e esportiva do povo surdo, são acontecimentos culturais, tais como casamentos entre surdos, festas, lazeres e atividades nas associações de surdos, eventos esportivos e outros”.

f) **Artes Visuais**, como a visão tende a ser o órgão do sentido humano mais aguçado para os Surdos, “o artista surdo cria a arte para que o mundo saiba o que pensa, para divulgar as crenças do povo surdo, para explorar novas formas de “olhar” e interpretar a cultura surda” (STROBEL, 2008, p. 66). Ou seja, é na arte que os artistas Surdos encontram possibilidades para exprimir suas subjetividades, histórias, cultura, identidade, suas emoções e projetam uma extensão de sua manifestação interior enquanto pertencente a uma comunidade visual.

g) **Política**, “consiste em diversos movimentos e lutas do povo surdo pelos seus direitos” (STROBEL, 2008, p. 71). Deste modo, a criação de associações que visam amparar as pessoas Surdas de sua comunidade, a batalha pelo reconhecimento de seus direitos

enquanto cidadãos, a luta por uma melhoria educacional e a inserção no mercado de trabalho, bem como um esforço pela visibilidade dessa comunidade despertam em muitos Surdos um sentimento de coragem e de posicionamento marcado em defesa da melhoria das condições sociais e legais para esse povo ou determinada comunidade.

h) **Materiais**, em vias de melhorar sua qualidade de vida e as condições de acessibilidade nos espaços ocupados pelos Surdos, estes se dedicam, muitas vezes, à “transformação da natureza pelo trabalho humano, e sua utilização é condicionada pelo enleio do comportamento cultural dos povos surdos, que auxilia nas acessibilidades nas vidas cotidianas de sujeitos surdo” (STROBEL, 2008, p. 76).

Desta maneira, os Surdos, como se observa, imprimem por meio de seus artefatos culturais sua presença mediante uma sociedade majoritariamente ouvinte, que, na maioria das vezes, não pensa na especificidade visual a que os Surdos são expostos todos os dias. Porém, os vestígios de constituição da cultura Surda aparecem nas mais diversas formas de expressão social, sendo a mais evidente o uso da LS. E é por meio dessa língua que muitos espaços de representatividade Surda vêm e estão sendo formados pelo agrupamento entre seus próprios pares, que não apenas utilizam a LS (a título de informação, existem casos de Surdos que nunca aprenderam uma LS, mas expressam-se por gestos e sinais caseiros), entretanto participam do convívio social e acabam por construir suas identidades em várias facetas, de acordo com as experiências visuais, como será exposto no próximo item.

2.5. IDENTIDADES SURDAS: o papel social interlocucionário e interativo dos Surdos

As experiências visuais dos Surdos surgem análogas às dos ouvintes, o que perpassa não apenas diferenças nas produções linguísticas/textuais, mas também se reorganizam quanto aos fatores culturais, como já foi explicitado com base em Strobel (2007, 2008 e 2009). Para a autora Perlin (2003), a seguir, essa singularidade inerente ao ser Surdo traz uma marcação no tempo e no espaço que projetam o papel social dos Surdos e acabam por construir suas identidades considerando essas diferenças.

A partir dessa narrativa da experiência e do jeito de ser surdo surgem as formas de citar a diferença de ser, olhar de dentro do ser surdo e desta forma, destacar aqui a diferença de ser surdo na temporalidade e na espacialidade em que experienciamos o ser surdo acolhendo a narrativa das identidades essenciais. (PERLIN, 2003, p. 95).

A autora estabelece ainda 4 (quatro) pontos associados à representação dos Surdos perante à convivência e à interação com os ouvintes. O primeiro é vinculado à noção de perda ou de falta e isso subjuga o Surdo a um valor de capacidade reduzida, de inabilidade. Ele é visto, muitas vezes, com um indivíduo defeituoso, patologicamente conceituado pelo princípio da anormalidade.

Além disso, sob um segundo aspecto, o sujeito Surdo é compreendido como fronteiro, “de corpo amorfo e incontrolável, uma espécie de mente selvagem” (PERLIN, 2003, p. 93), desqualificado para estabelecer uma projeção abstracionista da realidade, posto que utiliza uma LS.

No terceiro ponto, a pesquisadora indica uma representação de “ambivalência” em que, mesmo participando de uma comunidade Surda, o indivíduo Surdo é percebido em uma espécie de ‘corrida’ para se integrar em meio aos ouvintes, resultado de uma visão ouvintista hierarquizada, em que o Surdo sempre estará em um patamar inferior.

Já quanto à quarta e última representação, a autora destaca a “contra-narrativa”, em que o Surdo entende sua diferença cultural e linguística, aceitando e assumindo seu papel social, ampliando e admitindo sua alteridade visual.

A autora, ainda, entende a construção do papel social dos Surdos em uma sociedade majoritariamente ouvinte, sob a relação linguística de interação, sucitando o caráter heterogêneo das identidades Surdas e tornando possível identificá-las e classificá-las por suas facetas, que advêm das experiências relacionais resultantes do binarismo Surdo/ouvinte comunitariamente marcado, como apresento a seguir.

As **identidades Surdas** são aquelas que se constituem pelo foco do indivíduo em ser surdo, em outras palavras, é a aceitação de sua existência por meio das experiências visuais e a autopercepção de si, enquanto um ser social que busca seus direitos e não se vê como incapaz, mas exerce sua autonomia e luta para que seus direitos como cidadão sejam respeitados, tendo, portanto, essa identidade um cunho político. Sobre esse tema, Perlin (2016, p. 63) entende que se forma um

Grupo pelo qual entram os surdos que fazem o uso com experiência visual propriamente dita. [...] esse tipo de identidade surda cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso. Praticamente essa identidade surda recria a cultura visual, reclamando à história a alteridade surda.

Isso resulta nos entraves e discussões relacionados às situações das experiências Surdas em todas as esferas do poder, seja legislativo, executivo ou judiciário, o que acaba por promover os movimentos Surdos em direção às lutas por seus direitos, tanto de língua quanto de cidadania.

De outro modo, para a autora, também surgem as **identidades Surdas híbridas**, em que os Surdos, primeiramente, partilham experiências de interlocução utilizando o sistema linguístico das línguas orais e, quando conhecem as LS, as usa. Isso imprime uma característica bilíngue ao Surdo.

São os surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos [...]. Esses surdos conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua. Eles captam do exterior a comunicação de forma visual, passam-na pela língua que adquiriram por primeiro e depois para os sinais. (PERLIN, 2016, p. 64).

Associada ao contato com os ouvintes, é constituída a **identidade Surda de transição**. É o caso da maioria dos Surdos que vivem em situação familiar ouvinte que, se detectada a surdez desde a mais tenra idade, muitos pais passam pelo luto do filho perfeito; e imposta a visão da patologia e da inabilidade, que se encontra enraizada na sociedade majoritariamente ouvinte, instala-se de forma taxativa e dominante o discurso clínico informado à família.

Deste modo, ao conhecer o ambiente e a comunidade Surda, o indivíduo passa a se identificar, agora, com um grupo social que tem como principal norte as experimentações visoespaciais e, por sua vez, acaba por se afastar das experiências orais e do grupo dos ouvintes, assumindo, um posicionamento favorável a uma outra cultura que não lhe foi apresentada. Esse processo é denominado por Perlin (2016, p. 64) de “desouvintização” e sobre essa discussão a autora, ainda, cita que

Estão presentes na situação dos surdos que foram mantidos sob o cativeiro da hegemônica experiência ouvinte que passam para a comunidade surda, como geralmente acontece. Transição é o aspecto do momento de passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência mais visual. (PERLIN, 2016, p. 64).

Outra categoria que Perlin (2016) aponta é a **identidade surda incompleta**. Neste caso, os Surdos vivem sob o julgo ouvintista, em que o indivíduo nega a existência de sua surdez e se afasta das comunidades Surdas. Como resposta a esse sentimento, vincula-se a exacerbação de conflitos internos e externos, podendo inclusive acometer os Surdos a uma carga excessiva de *stress* (daí o ponto de partida para o mito: Todo Surdo é nervoso.), depressão e baixa autoestima, posto que gera estereótipos, apagamento e ridicularização, tornando os Surdos cativos e escondidos pela família, onde muitos Surdos se tornaram incapazes e foram apontados de débeis (outro mito). Sobre essa identidade, a autora esclarece que é

Representada por aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante. [...] Aí pode dar início ao que chamo de situações dominantes de tentativa de reprodução da identidade ouvinte, com atitudes ainda necessária para sustentar as relações dominantes. (PERLIN, 2016, p. 64-65).

É apresentada também a **identidade surda flutuante**, onde o Surdo frequenta as duas comunidades, Surda/ouvinte, porém não consegue se comunicar de forma efetiva, devido à falta de comunicação com os ouvintes e à falta de conhecimento linguístico em LS, possuindo, uma fragmentação identitária, implicando uma visão periférica e desfocada de sua realidade, formando uma espécie de quebra-cabeça, unindo conseqüentemente as experiências entre as duas comunidades.

Esses Surdos não se integram a uma comunidade que partilha experiências visuais e regem seu comportamento por uma visão que ele mesmo tenta se normalizar, buscando amparo em resquícios socio-identitários ouvintes, tornando-o um ‘eremita’ entre os dois grupos, pois ora participa de uma dessas coletividades, ora está fora e se volta para o uso de aspectos do outro grupo, ficando, portanto, em um entremeio identitário a fim de constituir seu papel social perante essas comunidades. Perlin (2016, p. 65-66) afirma que

Essa identidade é interessante porque permite ver o surdo ‘consciente’ ou não de ser surdo, porém a vítima da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados. Existem alguns surdos que querem ser ouvintizados a todo custo. Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda. Outros são forçados a viverem a situação como que conformados a ela.

Já as duas últimas identidades Surdas consideradas por Perlin (1998) não aparecem na edição de (2016), por isso, trago outros autores que as discutem, visto que a própria autora encontrou ao longo do tempo e de suas pesquisas algumas contradições que a levaram a suprimir estas identidades.

As **identidades Surdas embaçadas** revelam o olhar ouvintista, que produz uma baixa autoestima das pessoas Surdas, além de indicar a privação linguística desses indivíduos diante de uma língua hegemonicamente oral. Dito isso, é possível notar que essa identidade está associada à identidade incompleta, exposta acima. Portanto, Silva (2010, p. 275) também destaca, que esta

é a representação estereotipada da surdez ou do desconhecimento da mesma por conta da questão cultural dominante que o sujeito surdo está inserido. Os surdos são completamente dominados pela comunidade ouvinte, determinando seus comportamentos, vida e aprendizados, assim como a privação do aprendizado da sua língua natural desconhecendo-a totalmente,

sendo também considerados incapacitados, deficientes e até retardados mentais.

Adicional a esta discussão identitária, ressalto a **identidade Surda de diáspora**, posto que esta gera inconsonância com a **identidade de transição** evidenciada acima, uma vez que, ao sair de seu ambiente geográfico, o Surdo concomitantemente transiciona sua identidade. Porém, a trago com o objetivo de evidenciar as questões associadas às mudanças culturais, sociais e econômicas que podem se instalar a partir da locomoção da pessoa Surda de uma cidade, região ou país, fazendo com que essa assuma novos papéis sociais diante da mudança física de espaço.

[...] apresenta divergências da identidade de transição, pois estão presentes entre os surdos que passam de um país a outro, ou de um Estado brasileiro a outro. Ou ainda, de um grupo surdo a outro podendo ser identificados como surdo carioca, surdo brasileiro, surdo norte-americano. É uma identidade muito presente e marcada. (SILVA, 2010, p. 276).

Também torna-se importante salientar que, para este tipo de classificação identitária, não foram consideradas as novas formas tecnológicas, que, segundo Canclini (2011), atuam de forma efetiva na constituição do sentimento de pertença cultural, onde os conceitos associados à cultura e à identidade tornam-se fluidos, através dos procedimentos de **territorialização, desterritorialização e reterritorialização**, como já esclarecidos.

Em síntese, as identidades Surdas estabelecem-se pelas diferenças quanto à percepção experiencial dos Surdos e refletem o seu cotidiano, fortificado por essa evidência linguística e as distinções ocasionadas pelas identidades quando se trata de avaliação da linguagem. No próximo capítulo, será apresentado, à luz da LSF, o que é denominado no Brasil como sistema de Avaliatividade, suas subdivisões e categorias, a fim de compor e auxiliar as análises desta pesquisa, que discute de modo geral a formação do Surdo nas escolas comuns. Neste sentido, o capítulo 3 servirá como aporte teórico para a investigação dos itens léxico-gramaticais avaliativos presentes nos discursos dos Surdos terceiroanistas entrevistados.

CAPÍTULO 3

AValiação: LENTES DE CONTATO INTERPESSOAIS

*[...] seus olhos estão cheios de linguagem*⁵²
Anne Sexton

Neste capítulo, explorarei o sistema de Avaliatividade e um de seus subsistemas, mais especificamente o subsistema de Atitude e suas subcategorias, que se constituem como base teórica para a realização das análises desta pesquisa. E, diante da afirmação da poetisa Anne Sexton, pode-se depreender que os participantes nos atos de fala criam conscientemente um vínculo de interlocução, tanto consigo mesmo quanto com o meio externo, a fim de promover um elo comunicativo, no qual são geradas as relações humanas.

Ao instituir uma conexão interpessoal, o indivíduo expressa seus sentimentos e impressões sobre a realidade que o cerca, por meio do que se pode chamar ‘lentes de contato’, ou seja, a língua e/ou a linguagem, que possibilita(m) a inter-relação experiencial humana através de sua conduta e de suas inferências subjetivas, que culminam na emissão das estruturas léxico-gramaticais de determinada língua.

3. O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

Sobre este ponto relacionado à área da Linguística, entendo que, desde que os seres humanos começaram a viver em comunidade, a necessidade da comunicação se faz presente. Por isso, vale dizer que há um determinado grau de entendimento sobre o que se quer dizer e para quem se diz algo ou alguma coisa, ou seja, depara-se “com a presença subjetiva de escritores/oradores em textos à medida que eles adotam posturas tanto em relação ao material que apresentam quanto àqueles com quem se comunicam” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 1, tradução minha)⁵³.

Neste contexto, a partir de uma visão teórica sistêmico-funcional, surge o estudo da *Appraisal* (termo em língua inglesa), elaborada por Martin e White (2005), que – por questões de tradução – tornou-se Avaliatividade, segundo Vian Jr. (2009), em detrimento ao conceito Laboviano de avaliação (*evaluation*) e a outras terminologias que foram sendo utilizadas pela comunidade de pesquisadores em LSF no Brasil.

⁵² [...] your eyes are full of language. (tradução minha).

⁵³ with the subjective presence of writers/speakers in texts as they adopt stances towards both the material they present and those with whom they communicate. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 1).

Nos casos dos termos apreciação ou valoração, há vários motivos para recusá-los. No caso de apreciação, por ser o melhor correspondente a *appreciation*, um dos três subsistemas de Atitude. Quanto à valoração, tem, primariamente, o sentido de ‘atribuir valor a algo’, o que reduz significativamente o escopo envolvido na avaliação, uma vez que, juntamente ao valor, agregam-se crenças, emoções, afeto, relações sociais e tantos outros aspectos; e ainda pelo fato de, no subsistema de apreciação, haver o termo inglês *valuation*, que, em determinados casos, também poderia ser traduzido por valoração. [...] O sentido do *appraisal system* [...] vai muito além de valoração, por isso a sugestão do termo Sistema de Avaliatividade, uma vez que estamos considerando um potencial de significados avaliativos disponíveis no sistema linguístico. (VIAN JR., 2009, p.102-103).

A Avaliatividade, sugere um processo comunicativo baseado em uma perspectiva dialógica segundo os princípios da intencionalidade, da subjetividade do indivíduo e suas escolhas léxico-gramaticais na elaboração discursiva textual.

Estas avaliações atitudinais [...] revelam os sentimentos e valores do orador/escritor, mas também [...] sua expressão pode estar relacionada ao *status* ou autoridade do orador/escritor como interpretado pelo texto e porque eles operam retoricamente para construir relações de alinhamento e relacionamento entre o escritor/orador e entrevistados reais ou potenciais. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 2, tradução minha).⁵⁴

Em que o falante/escritor expressa, por conseguinte, seus sentimentos, suas impressões, suas opiniões, suas aprovações ou desaprovações, o que acaba por indicar seu lugar na sociedade, seu papel social, ou seja, suas identidades autorais, como afirmam os autores acima citados. O que, para Ngo e Unsworth (2015, p. 1), se vincula às questões relacionadas à solidariedade:

A capacidade de expressar os sentimentos e opiniões pessoais com precisão e sofisticação em contextos apropriados tem sido uma das questões mais importantes no ensino e pesquisa de idiomas. Através da expressão de seus sentimentos e opiniões, pode-se construir um tipo particular de relacionamento com o leitor/ouvinte, confirmando a solidariedade com seus pontos de vista ou conduzindo-os ou persuadindo-os a um certo ponto de vista e ajustando o nível de certeza nas declarações. (tradução minha).⁵⁵

A Avaliatividade sob o viés sistêmico-funcional perpassa o conceito de dialogismo bakhtiniano, entendendo-se as relações discursivas da linguagem como reais e advindas de um

⁵⁴ These attitudinal evaluations [...] reveal the speaker's/writer's feelings and values but also [...] their expression can be related to the speaker's/writer's status or authority as construed by the text, and because they operate rhetorically to construct relations of alignment and rapport between the writer/speaker and actual or potential respondents. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 2).

⁵⁵ The capacity to express one's personal feelings and opinions with precision and sophistication in appropriate contexts has been one of the very important issues in language teaching and research. Through expressing one's feelings and opinions, one can build a particular kind of relationship with the reader/hearer by confirming solidarity with their views or by leading or persuading them towards a certain viewpoint and by finetuning the level of certainty in statements. (NGO; UNSWORTH, 2015, p. 1).

processo interativo social, que culmina na produção dos enunciados individuais ou coletivos e não mais abstratos, como na perspectiva saussureana.

A realidade atual da linguagem-discurso não é o sistema abstrato das formas lingüísticas, não o enunciado monológico isolado, e não o ato psicológico de sua implementação, mas o evento social da interação verbal implementado em um enunciado ou enunciados. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 92, tradução minha).⁵⁶

Tal Avaliatividade compreende, ainda, o posicionamento dos indivíduos e as posições de valor que estes produzem ou reproduzem a partir de representações dos significados que se encontram imbuídos nas vozes textuais do falante/escritor e sua certeza, conhecimento, comprometimento e intensificação com o que está sendo exposto léxico-gramaticalmente. Isto indica que a Avaliatividade se constitui dentro de um modelo holístico de linguagem e de contexto social (MARTIN; WHITE, 2005).

Almeida (2013) declara que o interesse de pesquisadores do discurso e funcionalistas tem ampliado as investigações que tratam da temática da avaliação em várias áreas do conhecimento, o que promoveu o surgimento e uso de técnicas “que pudessem ser aplicadas de forma sistemática em textos de qualquer registro, utilizando estruturas gerais da gramática sistêmico-funcional” (ALMEIDA, 2013, p. 183), como é possível notar nesta pesquisa. No delinear a interessoalidade, segundo Martin e White (2005), surgem os 3 (três) subsistemas interessoais que se constituem a fim de estruturar os atos de comunicação e fala. São eles: o **Engajamento**, a **Gradação** e a **Atitude**.

O subsistema de **Engajamento** é formado pelas vozes discursivas que, no transcurso dialógico da teoria de Bakhtin, envolvem os conceitos de monoglossia e heteroglossia abarcando a perspectiva social do sistema de Avaliatividade, o que, para Martin e White (2005, p. 40), “contrasta com a orientação funcional da verdade de abordagens mais filosoficamente influenciadas” (tradução minha)⁵⁷. Como os próprios autores afirmam, o dialogismo revela determinadas influências, referências ou ainda leva o falante/escritor a assumir o que foi dito ou escrito, podendo antecipar respostas de leitores reais, potenciais ou imaginários. O caráter dialógico, portanto, “fundamenta a proposição em um indivíduo, e

⁵⁶ The actual reality of language-speech is not the abstract system of linguistic forms, not the isolated monologic utterance, and not the psychological act of its implementation, but the social event of verbal interaction implemented in an utterance or utterances. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 92).

⁵⁷ contrasts with the truth functional orientation of more philosophically influenced approaches. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 40).

portanto, controlando uma contingência subjetiva” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 126, tradução minha)⁵⁸.

Deste modo, quando as enunciações do falante/escritor não permitem que outras vozes interpelem o discurso dito/escrito, as referenciações não dão margem a outros pontos de vista, em outras palavras, é a forma categórica/imperativa de se dizer/escrever algo ou alguma coisa sobre determinado assunto. Tem-se aqui, de acordo com a teoria bakhitiniana, a monoglossia, que, segundo Ninin e Barbara (2013, p. 131), “não permite questionamento”.

Com isso, o falante/escritor apresenta a proposição atual como aquela que não possui alternativas dialógicas que precisam ser reconhecidas, ou engajadas, no atual contexto comunicativo – como dialogisticamente inerte e, portanto, capaz de ser declarado categoricamente. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 99, tradução minha).⁵⁹

Já o conceito de heteroglossia se vincula ao das possibilidades enunciativas que compõem ou são projetadas no discurso do falante/escritor. Daí os conceitos de Martin e White (2005, p. 102) de **contração dialógica**⁶⁰ e **expansão dialógica**⁶¹, que se integram ao sistema com o intuito de indicar as vozes que se apresentam ou que estão sendo representadas implícita ou explicitamente, de acordo com o grau de comprometimento do interlocutor em sua fala/escrita e que acabam por revelar a intersubjetividade em um plano de fundo discursivo e textual diverso (MARTIN; WHITE, 2005).

O subsistema de **Gradação**, afirmam os autores, são “recursos para a intensificação (força) e para o ajuste de limites (foco) como sistemas distintos, ambos preocupados em modular o significado por grau” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 40, tradução minha)⁶² e está envolvido com a gradabilidade intrínseca aos ajustes dos graus de uma avaliação. “Esse tipo de graduação é chamado de ‘força’; realizações incluem intensificação, morfologia comparativa e superlativa, repetição e várias características grafológicas e fonológicas” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 37, tradução minha)⁶³.

⁵⁸ they ground the proposition in an individual, and hence contingent subjectivity. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 126).

⁵⁹ By this, the speaker/writer presents the current proposition as one which has no dialogistic alternatives which need to be recognised, or engaged with, in the current communicative context – as dialogistically inert and hence capable of being declared categorically. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 99).

⁶⁰ “corresponde a proposições que restringem, desafiam ou dispersam alternativas e diversidade de vozes” (NININ; BARBARA, 2013, p. 132).

⁶¹ “trata de proposições que ampliam o espaço dialógico, permitindo a entrada de posições alternativas” (NININ; BARBARA, 2013, p.132).

⁶² resources for intensification (force) and for adjusting boundaries (focus) as distinct systems, both concerned with modulating meaning by degree (MARTIN; WHITE, 2005, p. 40).

⁶³ This kind of graduation is called ‘force’; realisations include intensification, comparative and superlative morphology, repetition, and various graphological and phonological features. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 37).

Logo, a graduação pode estabelecer um espécie de ajuste de forças entre as categorias léxico-gramaticais, construindo textualmente tipos centrais e periféricos denominados **Foco**. “Nesse caso, a graduação opera para reconstruir essas categorias de tal forma que elas participam de *clusters* dimensionáveis de prototipicidade”. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 137, tradução minha)⁶⁴.

A figura a seguir evidencia a organização do sistema de Avaliatividade, segundo seus subsistemas e suas principais categorias, que permitem identificar as avaliações conforme os preceitos da LSF.

Figura 20: Avaliatividade e Seus Subsistemas.

AVALIATIVIDADE		
ENGAJAMENTO	ATITUDE	GRADAÇÃO
Monoglóssico	Afeto	Força
Heteroglóssico	Julgamento	Foco
	Apreciação	

Fonte: Alves Vieira (2016, p. 79).

Em suma, estas perspectivas dialógicas promovem “um sistema que engloba todo o potencial existente no sistema linguístico para procedermos a avaliações em nosso cotidiano” (VIAN JR., 2012, p. 119). No próximo item, buscarei compreender os preceitos que compõem o subsistema de Atitude e como ele se projeta dentro da Avaliatividade.

3.2. SUBSISTEMA DE ATITUDE

O subsistema de **Atitude** pode ser entendido em seu cerne por uma composição de três campos semânticos que se projetam nos discursos dos falantes de qualquer língua, seja falada via oral-auditiva ou visoespacial. São eles: a emoção, a ética e a estética⁶⁵, especificamente apontados por Martin e White (2005, p. 42).

A emoção é um recurso expressivo fisiológico inerente ao ser desde o nascimento, ou seja, é a partir dela que os seres humanos conseguem representar e exteriorizar o que sentem socialmente (exterior) ou individualmente (interior); esta expressão emotiva é, para a LSF, denominada de **Afeto** e é neste campo que os sentimentos podem ser registrados positiva ou negativamente. Já o **Julgamento** lida com questões associadas ao comportamento, sejam do

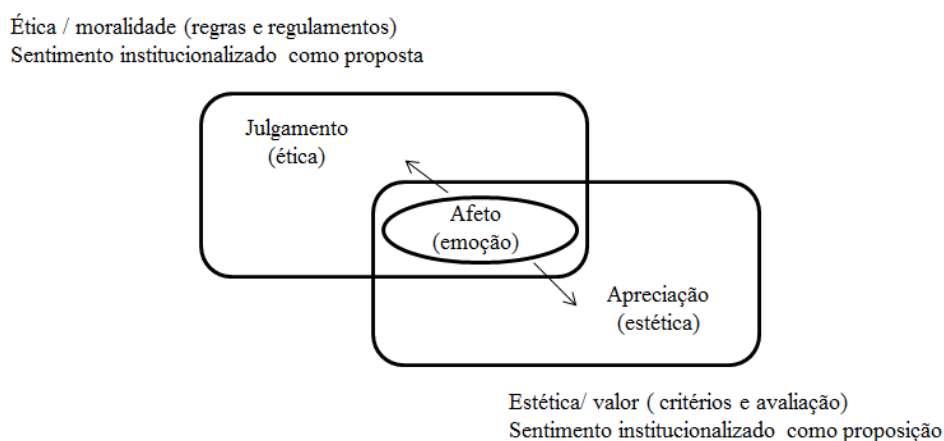
⁶⁴ In this case, graduation operates to reconstrue these categories in such a way that they participate in scalable clines of prototypicality. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 137).

⁶⁵ emotion, ethics and aesthetics (MARTIN; WHITE, 2005, p. 42).

próprio indivíduo, os autojulgamentos, ou em relação às atitudes do outro. A **Apreciação** se vincula aos valores que podem ser dispensados a determinadas “semioses ou fenômenos naturais” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 43, tradução minha)⁶⁶.

Em suma, estes três itens possuem uma carga interpessoal que permeia todos os níveis de constituição dos discursos (HALLIDAY, 1979). Sendo assim, nos subtítulos abaixo irei apresentar de forma detalhada cada um desses elementos formadores da Avaliatividade, que, como mostra a figura, se instauram na formação do indivíduo enquanto ser social, ou seja, formas institucionalizadas dentro de uma língua que possibilita ao falante expressar e ser compreendido em sua comunidade.

Figura 21: Elementos Formadores do Subsistema de Atitude.



Fonte: Traduzida e adaptada de Martin e White (2005, p. 45) pelo autor.

Deste modo, em cada uma dessas instâncias, as escolhas léxico-gramaticais atuam como encaixes de um quebra-cabeça e, a cada peça colocada, a pessoa que enuncia/fala constrói seu discurso sob a tênue linha das propostas e/ou proposições.

3.2.1. AFETO: o sentimento como avaliação

A relação de afeto, para a LSF, é uma base estrutural semântica-discursiva, que pode ser delineada gramaticalmente a partir dos participantes, processos afetivos mentais ou comportamentais e dos adjuntos modais que tornam possíveis a expressão das emoções.

Segundo Almeida (2010a, p. 44-45), “o afeto revela a personalidade humana, descortinando informações sobre sua ideologia e as crenças”. Isso indica que, através das escolhas lexicais de cada falante (ouvinte ou Surdo), torna possível ao indivíduo demonstrar

⁶⁶ semiotic and natural phenomena (MARTIN; WHITE, 2005, p. 43).

seus sentimentos e como este se comporta em relação a determinadas circunstâncias; deste modo, vale ressaltar que na gama de registros das emoções humanas há sempre a dualidade polarizada entre o negativo (-) e o positivo (+). Vejamos os seguintes exemplos:

a) O menino está **feliz**. (afeto +)

b) O menino está **[In]feliz**. (afeto -)

Fonte: oração de afeto (+) retirada de:

<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20140409061129AAKVfj1&guccounter=1>,
já a oração de afeto (-) foi adaptada pelo autor tendo por base a primeira sentença.

Sob esse prisma, segundo Martin e Rose ([2003] 2007) o afeto positivo (afeto +) exprime sentimentos bons, porém o negativo (afeto -) indica uma manifestação dos sentimentos maus que podem ser impressos nas orações de forma explícita ou implícita.

Conforme Almeida (2010a, p. 46), “para analisar a estrutura que realiza o afeto é preciso identificar os tipos de sentimentos envolvidos”. A autora ainda aponta 4 (quatro) itens léxico-gramaticais em que o falante pode revelar suas emoções, são eles: a) os Atributos, que na GT* equivaleriam ao predicativo do sujeito; b) os Epítetos, que correspondem aos qualificadores, ou seja, os adjetivos; c) os Processos, que se nivelam à classe dos verbos e d) os Adjuntos de circunstância. A seguir, evidenciarei os itens listados acima por meio de exemplos:

c) **Por Atributo:** (...) depois no final do semestre eu percebo que essa coisa já está mais **tranquila, amigável**, já tem mais confiança não é?

d) **Por Epíteto:** Eu acho que isso aí é uma coisa **esquisita**.

e) **Por processos:** Eu não **gosto** de passar por boba tá?

f) **Por adjunto de circunstância:** Ele (o preso) tá quase pronto pra ser inserido na sociedade **definitivamente**.

Fonte: Almeida (2010a, p. 47-48).

Quanto às produções discursivas, sejam negativa ou positivamente orientadas, Martin (2000) menciona 6 (seis) fatores que servem como indicativos para que se identifique o afeto, sendo eles: (1) sentimentos culturalmente construídos, (2) sentimentos que envolvem experiências mais internas, ou seja, manifestações paralinguísticas e extralinguísticas, (3) sentimentos provenientes de algum reflexo externamente motivado, (4) gradação dos sentimentos, (5) sentimentos que envolvem uma intencionalidade maior que a reação e (6)

uma tipologia específica para o afeto. Deste modo, surgem os 3 (três) agrupamentos em que são alocadas as emoções, sendo In/felicidade/, In/segurança e In/satisfação.

* In/felicidade – está voltada para as emoções primárias dos seres humanos, como, por exemplo, o ódio, a tristeza, a felicidade e a alegria, o que, para Martin e White (2005, p. 49) serve como uma espécie de “gatilho” para a expressão do gostar ou não gostar.

* In/segurança – associa-se a sentimentos sociais, como afirma Almeida (2010a) e está vinculada a emoções voltadas para o ambiente, sejam de paz ou de ansiedade, temor ou confiança.

* In/satisfação – esse tipo de sentimento expressa emoções relacionadas às conquistas ou não dos objetivos, neste ponto o falante assume papéis quanto à enunciação, podendo ser o participante ou espectador.

3.2.2. JULGAMENTO: a avaliação das relações sociais humanas

Para introduzir esse item que compõe o subsistema de Atitude, é necessário entender as questões associadas à modalidade, que estão inseridas no sistema interpessoal de MODO, que se encontra no estrato léxico-gramatical, como afirmam Fuzer e Cabral (2014, p. 106), no qual este subsistema pode ser analisado a partir da interação entre quem está falando e o outro que ouve, pois, segundo este preceito, que está no âmago da metafunção interpessoal, o falante pode recorrer basicamente a duas estratégias, como já abordado: **Dar** e **Solicitar**.

O orador não está apenas fazendo algo ele mesmo; ele também está exigindo algo do ouvinte. Normalmente, portanto, um ‘ato’ de falar é algo que poderia ser chamado mais apropriadamente de ‘interagir’: é uma troca, em que dar implica receber e exigir implica dar em resposta. (HALLIDAY, 1994, p. 68, tradução minha).⁶⁷

Essa resposta exercida pelo orador tende a perfilar dois dos princípios do sistema léxico-gramatical de MODO, sendo eles: a) a modalidade, onde o julgamento pode ser encontrado pelas modalizações (probabilidade e usualidade) e modulações (obrigação e inclinação); e b) a polaridade, em que há o uso de elementos modais positivos (sim) e negativos (não), como afirma Halliday (1994, p. 89):

Os primeiros são equivalente a ‘sim ou não’, ou seja, talvez sim, talvez não, com diferentes graus de probabilidade anexada. Estes últimos são

⁶⁷ The speaker is not only doing something himself; he is also requiring something of the listener. Typically, therefore, an ‘act’ of speaking is something that might more appropriately be called an ‘interact’: it is an exchange, in which giving implies receiving and demanding implies giving in response. (HALLIDAY, 1994, p. 68).

equivalentes a ‘sim e não’, isto é, às vezes sim, às vezes não, com diferentes graus de frequência. São estas escalas de probabilidade e normalidade a que o termo ‘modalidade’ pertence estritamente. (tradução minha).⁶⁸

Segundo o autor, a modalização pode ser encontrada nas **proposições** por meio de três formas: a) um operador finito em um grupo verbal, b) um adjunto modal e c) uma combinação desses dois componentes anteriores. Quando se trata das **propostas**, o autor explora a noção de modulação que está presente em dois níveis, o da obrigação e/ou da inclinação.

Já o julgamento se constitui em um deslocamento da significação de atitude pelo comportamento pessoal ou social, que pode estar inserido de forma explícita por epítetos e atributos ou de forma implícita por meio dos *Tokens*, que são, segundo Almeida (2010a, p. 52), uma espécie de **sinalizadores** textuais que possibilitam a investigação prosódica da significação inerente ao discurso analisado e que, portanto, está além da léxico-gramática, que indica a possibilidade de entender os significados que permeiam os discursos, onde se projetam a **sanção social** ou a **estima social**.

Sobre este ponto Almeida (2010a, p. 53) assinala que “o julgamento de estima social envolve admiração e crítica sem implicações legais” e que tendem a ser regulados pela cultura cultural oral, e acrescento cultura visual, já que esta moderação ocorre por meio de uma variação de histórias, rumores, boatos ou brincadeiras. Pode ser subdividido em: **Normalidade**, quando o discurso avalia o comportamento sendo a/normal, ou seja, o quanto determinado indivíduo pode ser comum ou especial; **Capacidade**, que avalia a competência do ser humano, ou seja, se é capaz de exercer determinada ação, sentimento etc.; Já a **Tenacidade**, por sua vez, instaura-se na relação de confiança entre as pessoas. A seguir, foram selecionados e retirados exemplos vistos em Oliveira (2017, p. 76-77), organizados pelo autor a fim de verificar como esses tipos de julgamento podem ser expressos léxico-gramaticalmente em LP:

g) **Normalidade**: quão o comportamento do indivíduo é comum em relação à sociedade.

- Caio é um rapaz **sortudo**.
- A atitude de Maria é **desprezível**!

⁶⁸ The former are equivalent to ‘either yes or no’, i.e. maybe yes, maybe no, with different degrees of likelihood attached. The latter are equivalent to ‘both yes and no’, i.e. sometimes yes, sometimes no, with different degrees of oftenness attached. It is these scales of probability and usuality to which the term ‘modality’ strictly belongs. (HALLIDAY, 1994, p. 89).

h) **Capacidade**: indica a aptidão do indivíduo quanto à realização de alguma demanda pessoal ou social.

- Jairo é muito **inteligente** em matemática.

- Cláudia é **talentosa** para fazer bolos.

i) **Tenacidade**: expressa a relação de confiabilidade do indivíduo ou de algum grau de dependência.

- Ele foi **corajoso** ao contar a verdade.

- Nina tem andando muito **distraída** ultimamente.

Fonte: Oliveira (2017, p. 76).

Almeida (2010a, p. 53) afirma que “já os julgamentos de sanção social referem-se a regras morais, ou ao tipo de comportamento ético ou verdadeiro que as pessoas devem ter”. Em suma, esses julgamentos se instauram nas convenções sociais regulamentadas por algum tipo de código, geralmente, escrito como leis, resoluções, decretos e outros que contribuem para a coesão e a vida social humana. A partir deste princípio, se subdivide em dois tipos: a **veracidade** e a **propriedade**.

A **veracidade** se destaca quando há questões associadas à honestidade do indivíduo perante alguma circunstância em que ele pode ser avaliado, avaliar ou auto-avaliar. Entretanto, quando as discussões se relacionam à ética, tem-se a **propriedade**, que aparece em julgamentos morais e se compõe por uma união de regras que exploram a noção social do que é justo ou não.

j) **Veracidade**: explicita a variação da honestidade ou da desonestidade do ser humano.

- O discurso do palestrante foi **verdadeiro**.

- Ana é uma moça **honest**a.

Fonte: Oliveira (2017, p. 76).

k) **Propriedade**: apropria-se de julgamentos voltados ao caráter da integridade do indivíduo.

- Passou-lhe **lições de moral**.

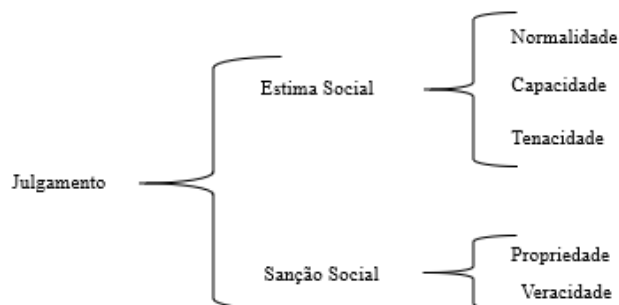
- É **injusto** o que fizeram a você.

Fonte: Oliveira (2017, p. 77).

Deste modo, a figura abaixo apresenta o subsistema de Julgamento, as categorias que o compõem e subcategorias que foram elaboradas por Martin e White (2005), baseadas no

constructo teórico da LSF de Halliday (1994) e que também no Brasil são discutidas, traduzidas e investigadas por Almeida (2010a):

Figura 22: O Julgamento e suas Subcategorias.



Fonte: Almeida (2010a, p. 95).

Portanto, além de avaliar as pessoas ou a si mesmos, os seres sociais humanos também produzem avaliação sobre determinados objetos, entidades, fenômenos ou situações, o que, para Martin e White (2005), é denominado Apreciação e é sobre esse assunto que trato com maior profundidade no próximo subtítulo.

3.2.3. APRECIACÃO: avaliando as ‘coisas’ pela linguagem

Quando o falante atribui avaliações sobre as ‘coisas’ que fazemos ou até mesmo sobre a performatividade em relação a estas ou ainda determinados conceitos que são estabelecidos sobre os fenômenos naturais, Martin e White (2005, p. 56) trazem à tona o conceito de Apreciação para marcar esse tipo de avaliação exercida pelo ser humano em positividade ou negatividade ao meio que o cerca, ou seja, o que é inanimado ou irracional, estático ou dinâmico e outros que, em suma, é o uso da Avaliatividade quanto a artefatos, artifícios, elementos e outros produtos que compõem a expressão humana a partir dos princípios semióticos sociais. “O valor das coisas depende muito do nosso foco institucional”, afirmam Martin e White (2005, p. 57, tradução minha).⁶⁹

Os autores definem também categorias e subcategorias que compreendem este subsistema da Avaliatividade. Para eles, a apreciação é composta pelas seguintes categorias: **reação, composição e valoração**.

⁶⁹ Value of things depends so much on our institutional focus. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 57).

Quando se trata de **reação**, Almeida (2010a, p. 58) denota que “corresponde às reações que as coisas provocam nas pessoas (outros), isto é, como as coisas captam a atenção das pessoas”. Pode, portanto, se subdividir em **reação-impacto** e **reação-qualidade**, que, respectivamente, são as impressões que se tem sobre determinadas ‘coisas’ e como elas afetam o falante, que tende a emitir algum tipo de parecer promovendo certas avaliações em seu discurso; já quando o indivíduo expressa o nível de satisfação, ele avalia a qualidade do que lhe está sendo exposto. Vejamos os exemplos a seguir:

l) **Reação-impacto**: o impacto que as ‘coisas’ provocam.

- Eu explico os parâmetros para eles, eles se **assustam**! “Nossa, precisa de expressão facial mesmo?”

m) **Reação-qualidade**: está relacionado ao nível de quão agradável as ‘coisas’ são.

- Gosto de ser correta, porque já estou lidando com o ensino superior, é um ensino **mais sério**.

Fonte: Romanhol (2018, p. 39).

A segunda categoria da apreciação é denominada **composição**, pois são “os sentimentos que dizem respeito à organização, à elaboração, e à forma pela qual as coisas e objetos foram construídos ou elaborados” (ALMEIDA, 2010a, p. 110). A composição, por conseguinte, abrange elementos léxico-gramaticais que em seu cerne estão vinculados à elaboração de avaliações sobre as propriedades subordinadas à proporcionalidade e à complexidade das ‘coisas’. Por esse motivo, também se encontra subcategorizada por Martin e White (2005) entre **equilíbrio** e **complexidade**.

n) Composição por **equilíbrio**: relaciona-se ao nível de proporção do objeto avaliado.

- Eu tenho que ficar de olho em cada um. Então quando eu estou com uma **turma grande** o meio pode influenciar no meu trabalho, na minha atuação.

o) Composição por **complexidade**: corresponde à escala de quão complexas podem ser os objetos.

- Quando a prova é em dupla eu vejo uma **dificuldadezinha** porque sempre tem um que sobressai o outro.

Fonte: Romanhol (2018, p. 39).

A terceira e última categoria que integra a apreciação é a **valorização**, que “tem a ver com a nossa avaliação da significação social do texto/processo. [...] corresponde ao valor que se atribui às coisas ou objetos” (ALMEIDA, 2010a, p. 60).

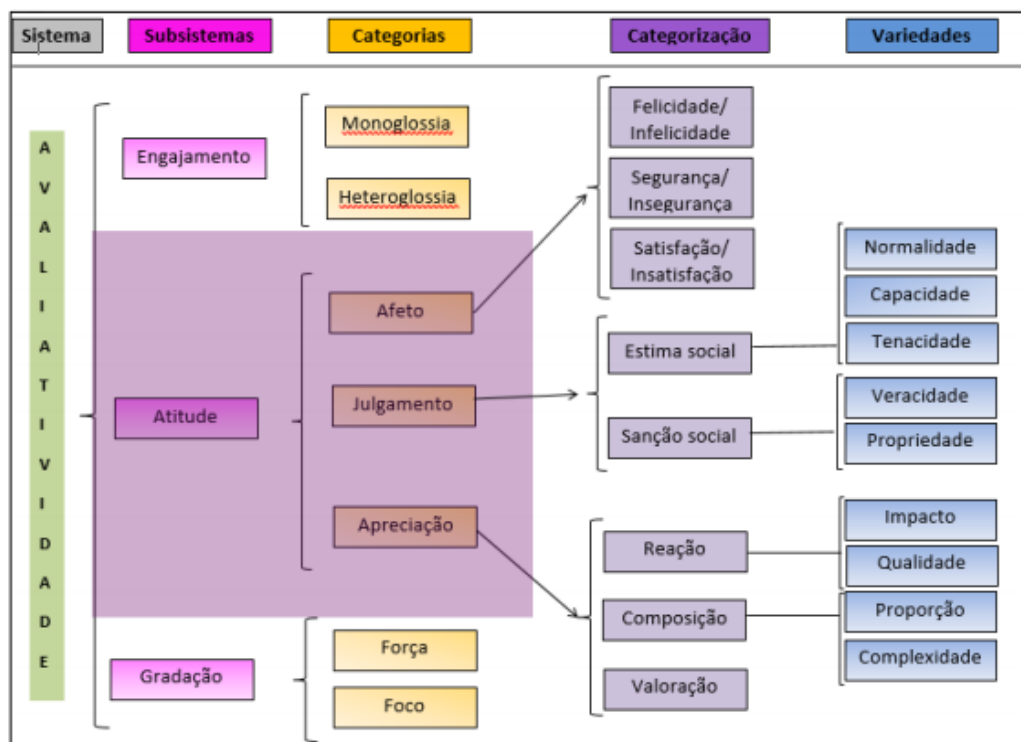
p) **Valorização**: depreende-se, que esta subcategoria está relacionada aos níveis de valor designado às ‘coisas’.

- A Libras é **importante**, é uma língua!

Fonte: Romanhol (2018, p. 39).

Entendo que a Avaliatividade é, para a LSF, um sistema que permite analisar as interações dos falantes de uma língua por meio de suas opiniões, ou seja, avaliações. A Avaliatividade é constituída por 3 (três) subsistemas, dos quais, para esta pesquisa, resolvi aprofundar no subsistema de Atitude, com o intuito de observar, compreender, relatar e questionar sobre a situação dos Surdos no ambiente escolar terceiranista no nível médio. Dito isso, para evidenciar o uso da Atitude, segue abaixo um mapa representando a Avaliatividade, elaborado por Romanhol (2018), para corroborar uma visão geral desse sistema.

Figura 23: Mapa Geral do Sistema de Avaliatividade com Ênfase na Atitude.



Fonte: Romanhol (2018, p. 40)⁷⁰, baseado em Martin e White (2005).

⁷⁰ O que explicito como subcategoria foi denominado por Romanhol (2018) como variedades.

Posto dessa forma, o subsistema de Atitude acima exposto se divide em categorias e subcategorias que também comporão as análises desta pesquisa, sendo possível estabelecer uma visão panorâmica de todo o sistema de Avaliatividade, que, segundo Martin e White (2005), permeia a língua a partir da perspectiva semiótica da LSF.

No capítulo a seguir, exponho a metodologia utilizada para compor esta pesquisa, de acordo com a LSF, além de explicitar a caracterização da pesquisa, os contextos envolvidos, os pontos positivos e os negativos quanto às variáveis de registro, a forma e os modelos de tradução, as ferramentas computacionais acionadas e como essas foram usadas a serviço de uma pesquisa em LS.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Você não pode mudar o vento, mas pode ajustar as velas do barco para chegar onde quer.

Confúcio

Nas palavras de Confúcio, encontro a metáfora que dá base à esta pesquisa, percebo o vento como a língua em uso e o processo material ‘ajustar’ como as técnicas e os métodos que foram sendo aplicados a este labor, *a priori* exaustivo, mas ao mesmo tempo animador, com o intuito de entender mais sobre a área da surdez, dos discursos dos Surdos e das LS, principalmente no que tange ao processo de tradução e sua estrutura.

Desta forma, este capítulo foi organizado com a intenção de apresentar os procedimentos metodológicos que corroboraram para a elaboração desta pesquisa, desde sua caracterização, o *corpus* selecionado, os contextos que permearam estas escolhas, bem como os participantes e as ferramentas computacionais utilizados de modo a contribuir com este trabalho. Além disso, também mostro os procedimentos de tradução e análise em uma perspectiva descritiva do percurso metodológico.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Constitui-se uma pesquisa de cunho sócio-semiótico, segundo Halliday e Matthiessen (2004), ao perceberem a língua como um fenômeno rico e multifacetado composto por uma gama de significação que estabelece conexões que indicam a função do texto em significar e revelar o que é falado ou escrito. Enquadra-se igualmente em um aspecto léxico-gramatical, visto que as análises serão realizadas a partir da tradução de elementos linguísticos (Sinais) utilizados por educandos Surdos do ensino médio, com o intuito de compreender as avaliações inerentes ao subsistema de Atitude elaborado por Martin e White (2005).

A esse respeito, Vian Jr. (2014) destaca que o modelo analítico sistêmico-funcional sugere uma perspectiva holística, contextual, nas relações socioculturais em que os participantes envolvidos a partir do uso da léxico-gramática constituem representações significativas para atingir a finalidade da comunicação.

Complementarmente, à luz da perspectiva de Doürnyei (2007), destaco o caráter paradigmático-quantitativo-qualitativo deste trabalho, levando em consideração: a) a racionalização dos dados; b) um *design* no tratamento do *corpus*, marcado nesta pesquisa pelos métodos de

análise em LSF, ferramentas computacionais ELAN 5.0 e *WordSmith Tools* 7.0 e c) a qualidade desses métodos neste caso. Utilizo uma metodologia baseada no processo investigativo da LSF, como aponta Almeida (2008, p. 59) retomando Santos (1996), “Na análise linguística de base sistêmica é possível a presença de hipóteses referentes às intenções e motivações que geram a escolha de um elemento léxico-gramatical em detrimento de outro em um contexto social específico”.

Sendo assim, concordo com Doürnyei (2007) sobre a necessidade de que, ao usar o método qualitativo, torna-se imprescindível manter o caráter dialógico entre a coleta e a análise dos dados, a fim de, como ele mesmo afirma, estabelecer uma “qualidade de ajuste”, tendo esta, portanto, uma **natureza flexível e emergente** (DOÜRNYEI, 2007, p.124), que o autor aponta como heterogênea. Neste sentido, o caráter quantitativo foi um padrão norteador que delimitou as ocorrências léxico-gramaticais pelo número de frequência, tornando possível revelar uma amostragem dos itens mais avaliativos presentes nestes discursos filmados.

Para a coleta de dados, foi utilizado o gênero entrevista (DOÜRNYEI, 2007), em que ora o pesquisador assume o turno de fala, ora o entrevistado assume o papel de falante, produzindo algum tipo de resposta, seja negativa ou positiva, ao inquérito que lhe está sendo feito. Como o discurso a ser analisado é especificamente de Surdos utentes de Libras, optei por filmar e para este procedimento utilizei o telefone celular Samsung Galaxy j7 prime, câmera 13 mpx, qualidade full HD.

Trata-se, portanto, de uma entrevista semi-estruturada, pois contou com a aplicação de um questionário pré-organizado (Anexo 1). Porém, de acordo com as respostas dos entrevistados, foram surgindo novas perguntas em um modelo “aberto” e “exploratório”, como pontua Doürnyei (2007, p.136). Dito de outro modo, haviam questões norteadoras, mas, conforme o discurso dos participantes, foram consideradas outras perguntas que acabaram por ser elaboradas no ato da entrevista, com o intuito de investigar como estes alunos avaliam: a) o ambiente escolar, b) o processo de ensino-aprendizagem oferecido a eles, c) suas relações com os outros (professor, TILS e colegas) e a língua, seja a de sinais ou a portuguesa.

4.2. CONTEXTOS

4.2.1. CONTEXTO DE CULTURA

Este trabalho visa ampliar os conhecimentos sobre a Avaliatividade inerente à relação dos Surdos no contexto da escola comum, sob a perspectiva da educação inclusiva pública,

visto que todos esses alunos têm a Libras como língua oficial de uma comunidade minoritária, que utiliza como canal de comunicação uma estrutura visoespacial (QUADROS; KARNNOP, 2004) e que foi reconhecida oficialmente a partir da Lei 10.436/2002.

4.2.2. CONTEXTO DE SITUAÇÃO

Sob a perspectiva acima citada, surge o interesse em verificar a situação em que se encontram esses Surdos inseridos no 3º (terceiro) ano do ensino médio, já que estão na linha final do processo educacional público brasileiro na capital, mais especificamente na região metropolitana de Goiânia-GO, em detrimento a outras regiões do estado que basicamente não contam com três grandes estímulos para o desenvolvimento da LS, que são: o convívio entre seus pares, devido à Associação dos Surdos de Goiânia – ASG; o apoio do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, que desenvolve trabalhos do ensino de Libras como L1 para Surdos em seu AEE e o ensino como L2 para professores e comunidade ouvinte; e, como último ponto, ser a única cidade que, desde o ano de 2009, conta com um curso de formação presencial para professores de LS com o curso de licenciatura em Letras: Libras.

4.3. COLETA DE DADOS

Foi realizado um levantamento bibliográfico, a fim de estabelecer um panorama dos estudos relacionados à Libras, bem como pesquisas voltadas para a área da LSF, tanto no Brasil quanto no estado de Goiás. Para isso, utilizo a base de três agências de fomento: o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, o banco de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES e o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações – TEDE, através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, que está vinculada ao Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Goiás – o SIBI. Também, o Repositório Institucional UFSC – RI, além de outros materiais, sejam livros impressos ou digitais.

A partir daí, foram realizadas visitas a dez (10) unidades selecionadas, com a devida documentação para que se iniciasse o processo investigativo de pesquisa. Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada, que foi filmada e eles (os dados), traduzidos em LP. Esse registro faz-se necessário devido às características gesto-visuais estabelecidas nas construções dos discursos enunciados pelos sujeitos participantes da/na pesquisa.

Para subsidiar os exercícios de análises e as transcrições dos dados da pesquisa, foram organizadas e selecionadas as imagens, com o auxílio da ferramenta de anotação de arquivos de áudio e vídeo Anotar Linguístico EUDICO – ELAN versão 5.2, desenvolvida pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística, que permite de forma gratuita e mais precisa pausar, cortar imagens e ainda desacelerar os movimentos das filmagens, o que possibilita uma maior eficácia no levantamento de dados, como afirma Freitag (2014).

4.3.1 ELEMENTOS EXPERIENCIAIS NEGATIVOS E POSITIVOS

Vale, portanto, pontuar alguns elementos que me fizeram reorganizar e readaptar tanto cronológica quanto metodologicamente a pesquisa. A escolha por explicitar esses elementos, nesta metodologia, se deu a fim de expressar algumas frustrações e dificuldades que o pesquisador poderá enfrentar quando se envolve em um processo investigativo. Inicialmente, faz-se necessário entender o papel fundamental das submissões ao Comitê de Ética, pois visa dar segurança tanto ao pesquisador quanto ao pesquisado (quando envolve seres vivos), porém, sob um olhar mais aprofundado sobre a plataforma de submissão de trabalhos, encontrei algumas falhas⁷¹.

Neste sentido, o primeiro ponto que destaco se deve ao fato de que o Comitê de Ética não possui os aparatos específicos para pesquisas da área de humanas, sobretudo estudos que se relacionam à linguagem, mas sim a itens que contemplam as áreas das ciências biológicas e áreas como engenharia, em que há invenções, patentes e outros.

Houve dificuldades orçamentárias, devido ao fato de não me enquadrar em pré-requisitos básicos exigidos pelos editais de bolsa oferecidos pela instituição a que me filiei; assim, todo o custeio com viagens, alimentação e transporte para as visitas *in loco* foram de minha responsabilidade. Outro fator que, por vezes, limitou este trabalho foi o fator tempo, pois foi necessário acomodar e conciliar a pesquisa às horas de serviço, sem qualquer tipo de licença.

Outro ponto que julgo ser pertinente destacar foi o caráter desafiador relacionado à pesquisa de campo, pois, muitas vezes, não encontrei os Surdos nas escolas às sextas-feiras e, a partir das visitas, pude observar que, na maioria das vezes, esses alunos são liberados das aulas, caso professores apliquem determinadas atividades ou até mesmo se os TILS faltam ao serviço por motivos outros. Diante dessa realidade, há casos inclusive de evasão escolar por parte dos educandos Surdos que utilizam a Libras como sua L1.

⁷¹ Ênfase que são minhas impressões enquanto pesquisador.

Mas nem tudo foram farpas e espinhos. É necessário destacar os pontos positivos que auxiliaram na promoção desta pesquisa. Em primeiro lugar, destaco a presteza de algumas pessoas em poder fornecer dados por parte da Subsecretaria Metropolitana de Educação do Estado de Goiás – SUME, que com muita presteza disponibilizaram uma lista com informações sobre os educandos matriculados no ensino médio da rede estadual. Isto foi de extrema relevância, pois permitiu um rápido mapeamento das escolas que estes Surdos estavam frequentando.

Outro fator que merece destaque foi a abertura dada por parte de alguns diretores e coordenadores, que me acolheram e disponibilizaram inclusive salas e/ou bibliotecas das escolas para que as filmagens acontecessem, sem que houvessem maiores ruídos ou perturbações. Saliento, ainda, o papel dos TILS, que em algumas ocasiões incentivaram os Surdos a participar das entrevistas, sem almejar algum fim lucrativo.

Além disso, torna-se imprescindível e pontual o papel da família, principalmente dos pais e responsáveis por alunos Surdos menores de idade que participaram desta coleta de dados. Sem essa autorização, muitos dados poderiam ser perdidos e/ou não analisados.

Ademais, a disposição dos estudantes Surdos menores ou maiores de idade, que buscaram contribuir com a pesquisa e se deixaram filmar, contribuindo, para o levantamento do *corpus* desta pesquisa.

E ainda, apesar dos contratempos, entendo que as entrevistas que compõem este *corpus* são de grande valia para os estudos de Avaliatividade relacionados às pessoas com surdez e sua inserção no meio escolar, pois servem como uma espécie de retrato que imprime as experiências vividas por estes alunos que aceitaram participar desta pesquisa.

4.4. O *CORPUS*

O foco da pesquisa é a análise de traços de Avaliatividade nos discursos dos Surdos e a verificação como, em Libras, esses sujeitos expressam suas experiências visuais, sociais, culturais, identitárias e linguísticas vividas no contexto educacional ‘inclusivo’. Obtenho, os itens gramaticais que são utilizados para realizar avaliações na linguagem e possíveis respostas de solidariedade que ocorrem ou são mais recorrentes dentro de um grupo social Surdo, o que permitirá estabelecer a categorização destes elementos de acordo com as interpretações a partir dos discursos desses participantes.

4.4.1. PARTICIPANTES: aspectos gerais

Inicialmente, os participantes desta pesquisa foram selecionados a partir de dois princípios, sendo eles: ser, respectivamente, Surdo e ser usuário de Libras (independentemente do nível linguístico). Juntamente com outros: ser matriculado na rede estadual de ensino, ou seja, colégios e escolas públicas, cursar o ensino médio em qualquer um dos três períodos (matutino, vespertino ou noturno), além de considerar também qualquer modalidade de ensino, seja regular, progressão ou Educação de Adultos, Jovens e Adolescentes – EAJA, na região metropolitana de Goiânia-Goiás.

Devo salientar que essa escolha não se deu de forma aleatória, pois, ao entrevistar estes alunos, intenta-se averiguar suas várias experiências obtidas no percurso educativo enquanto educandos e cidadãos em formação.

Outro fator relevante que cito é o fato de que, na região metropolitana da capital de nosso estado, estabelecem-se as 3 (três) instituições mais renomadas quanto às questões relacionadas a Libras e a surdez, sejam instituições particulares ou públicas. São elas: (1) Associação dos Surdos de Goiânia – ASG, fundada em 1975; (2) Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, que, em outubro de 2005, foi regulamentado pelo documento de autorização nº 1.132/2005 do Conselho Estadual de Educação – CEE/Goiás e pela Resolução nº 046, de 6 de julho de 2006; (3) Sistema Educacional Chaplin, criado por volta dos anos 80. Além do curso de Letras: Libras oferecido pela UFG, desde 2009, de forma presencial.

Isso implica que, nessa região (metropolitana), a Libras tem maior efervescência em detrimento a outras regiões do estado de Goiás, que conta somente com o trabalho de equipes de inclusão nos 246 municípios⁷² e 40 (quarenta) regionais estaduais⁷³.

4.4.2. PARTICIPANTES: aspectos delimitadores e específicos

A pesquisa *in loco* ocorreu após a aprovação do Comitê de Ética. Inicialmente, visitei a SUME, onde recebi uma lista contendo: as escolas e/ou colégios que ofertavam o ensino médio em que haviam Surdos matriculados, seus respectivos TILS, endereços e telefones para contato. A lista totalizava a quantidade de 10 (dez) escolas e/ou colégios públicos.

⁷² Informação retirada do site: <<http://projetogoiias.blogspot.com/p/lista-de-municipios.html>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

⁷³ Informação retirada do site: <<https://site.seduce.go.gov.br/coordenacoes-regionais/>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

Logo após, fui a campo para apresentar esta pesquisa tanto para os diretores, quanto coordenadores, TILS e Surdos possíveis participantes. Porém, somente em 5 (cinco) dos estabelecimentos de ensino consegui coletar os dados, em horários que perpassavam os turnos matutino, vespertino e noturno.

A fim de manter o sigilo acerca da identidade dos participantes, utilizei a letra ‘S’ maiúscula (que vem da palavra ‘Surdo’) e atribuí números de 1 (um) a 5 (cinco) para identificar cada um dos discursos a serem analisados. Têm-se, portanto, as seguintes nomenclaturas dispensadas aos entrevistados que compõem o *corpus* de cunho quantitativo deste trabalho: S1, S2, S3, S4 e S5.

Outros elementos atuam como fatores periféricos, como: sexo M (masculino) e F (feminino), se possuem ou não alguma deficiência⁷⁴, se são fluentes em Libras, se conseguem expressar com autonomia suas impressões sobre o mundo que os cerca e o ambiente escolar em que estão inseridos, sendo este último fator delimitante para a seleção dos dados. A seguir, apresento essas informações em uma tabela.

Tabela 1: Participantes Entrevistados para Compor o *Corpus*.

Participantes	Sexo	Outras deficiências	Fluente em LS
S1	M	Não	Sim
S2	F	Não	Sim
S3	M	Sim	Sim
S4	M	Não	Sim
S5	F	Sim	Não

Legenda: S - participantes, M - masculino, F - feminino, Sim - possui, Não - não possui, Vermelho - Participante desconsiderada.

Fonte: Elaborada pelo autor.

4.5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.5.1. TRANSCRIÇÃO DE DADOS: uma problemática recorrente na construção das trilhas

Desde muito cedo, linguistas que se engendram pela área dos estudos de línguas visoespaciais em seu cerne já encontram a primeira aguilhoada, pois “não existe um sistema

⁷⁴ Nessa pesquisa, parto da premissa cultural-identitária segundo a qual não vejo o surdo como uma pessoa que possui inabilidades quanto ao seu desenvolvimento linguístico-cognitivo.

de escrita de línguas de sinais que seja amplamente aceito e que possa servir de base para o desenvolvimento de um sistema de transcrição apropriado” (McCLEARY, VIOTTI, LEITE, 2010, p. 268), ou seja, as LS constituem-se línguas ágrafas. Isso concatenará em uma situação muito específica dessa modalidade de língua, em que seus usuários nativos utilizam a escrita de outra língua e que também poderá ser realizada em um canal comunicativo diferente, o oral-auditivo.

Pressupõe-se, a partir desse contato, que o Surdo desde a mais tênue idade comunica-se em sinais, ou seja, desenvolve uma comunicação segundo os princípios visuais das LS e sua escrita na verdade acompanha o sistema de uma língua oral. Entretanto, “não há um sistema de escrita de libras com ampla aceitação, nos moldes do alfabeto utilizado pelas línguas orais” (PAIVA et al., 2016, p. 13).

Compilar dados em LS tornou-se um desafio ao qual vários linguistas têm-se destinado a elaborar e propor modelos de análise. Dito isso, volto, portanto, ao início dos estudos em que os pesquisadores se ocupavam em descrever língua seguindo as formas de uso. Para tal processo investigativo, lança-se mão das tecnologias, como afirmam McCleary, Viotti e Leite (2010, p. 263):

A transcrição de dados linguísticos é uma questão que vem sendo discutida nos estudos de língua em uso desde que as primeiras tecnologias para registro de sons começaram a ser utilizadas por pesquisadores, na primeira metade do século XX.

Desse modo, houve a necessidade de recorrer aos sistemas de transcrição linguística. Porém, advindos dessa especificidade linguística, os autores apontam três elementos que subjazem e se constituem problemáticas, no que tange ao ato de registrar graficamente os léxicos dessa língua, pois:

i) a transcrição exige do pesquisador uma observação minuciosa e contínua dos dados “crus”, disciplinando o trabalho de análise de tal maneira que o pesquisador passa progressivamente a enxergar aspectos linguísticos que até então lhe passavam despercebidos; ii) o processo de transcrever a língua por meio de símbolos discretos e limitados promove uma “redução” ou simplificação dos dados, exigindo uma padronização, independente do nível de detalhamento do sistema usado; iii) na divulgação de resultados para a comunidade científica, a escrita (seja ela impressa ou digital) ainda é, de longe, o instrumento mais utilizado em todo o mundo, justamente pela simplificação e padronização que atinge. (McCLEARY, VIOTTI, LEITE, 2010, p. 266).




As singularidades e especificações inerentes às LS tornam as atividades relacionadas aos sistemas de transcrição linguística, em coadunação com os autores acima citados, “particularmente complexas” (McCLEARY, VIOTTI, LEITE, 2010, p. 268), pois é o próprio

pesquisador quem atua ativamente sobre o que registra e como registra os dados coletados. Por esse motivo, sirvo-me da LSF, a fim de estabelecer uma relação analítica que contemple tanto os termos léxico-gramaticais das LS quanto, de certa forma, amenizar os problemas que se estabelecem na transposição de uma língua à outra.

[...] Trata-se de uma teoria de descrição gramatical, uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso. Mas, para além de ser uma teoria de descrição gramatical, razão pela qual adquire muitas vezes a designação mais restrita de Gramática Sistémico-Funcional (GSF), ela fornece também instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para a análise de textos, pelo que, adicionalmente, pode ser encarada como um modelo de análise textual. (GOUVEIA, 2009, p. 14).

Para as análises em LS, geralmente, o modelo de organização dos dados que se tem é o que está ilustrado na figura abaixo. Vale a pena explicitar que podem haver variações estéticas, porém, o padrão comumente estabelecido é este:

Figura 24: Imagens⁷⁵ de um Modelo Usual de Análise em LS.

a)			
b)	EU	OUVIR	NÃO
c)	Não ouço!		

Fonte: <<https://pt.slideshare.net/lemesilvana/curso-de-libras-1-aula-2028328>>.

No modelo acima exposto, o item **a)** evidencia que é possível identificar a realização dos 5 (cinco) parâmetros e que os pesquisadores tendem a eleger um recorte imagético mais nítido e representativo do Sinal a ser analisado. O que, nesta pesquisa, não será evidenciado, segundo dois fatores: 1) manter a integridade e sigilo dos participantes, com o objetivo de evitar determinados constrangimentos dos mesmos em relação às suas relações interpessoais escolares, já que o caráter negativo foi evidenciado em todos os discursos; 2) por lidar com um dos sistemas semânticos-discursivos, opto por servir-me da tradução para a LP, o que acaba por transparecer a condição discursiva da LS.

Outro item muito discutido por McCleary, Viotti e Leite (2010) é o uso de glosas – termo utilizado para designar a relação Sinal/palavra no processo de tradução –, pois tendem a estabelecer uma redução dos fenômenos existentes nas LS, principalmente por questões

⁷⁵ Imagens de domínio público.

associadas à modalidade linguística e ao uso de um canal comunicativo diferente entre as línguas glosadas, além do caráter simultâneo das línguas visoespaciais. Porém, sob um ponto de vista tradutório – como os autores referendados – opto por utilizar a glosa, atribuindo uma significação em equivalência a uma palavra da LP, principalmente no uso do programa *WordSmith Tools 7.0*, como se pode notar no item **b)**, ou seja, a relação que se dará é Sinal/palavra na construção glóssica desta pesquisa.

Para fins acadêmicos, utilizarei, portanto, dicionários e glossários que têm um caráter bilíngue e até mesmo trilingue, como *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe*, elaborado por Capovilla e Raphael (2001), *Aprenda Libras com Eficiência e Rapidez*, escrito pelos autores Veloso e Maia Filho (2009). Ressalto que, como podem ocorrer discrepâncias na execução do Sinal, usarei a versão mais atual dicionarizada. Além do *Dicionário Libras – Acessibilidade Brasil*⁷⁶.

Entendo que alguns Sinais poderão não ocorrer nas fontes de pesquisa impressas. Por isso, adotei por traduzir esses elementos a partir de uma construção sintática contextual usando minha experiência como TILs e falante das duas línguas. Essa forma de notação será utilizada como um modo de sistematizar os Sinais que aparecem nos discursos que farão parte do *corpus* desta pesquisa. De acordo com McCleary, Viotti e Leite (2010, p. 267),

Entretanto, para a apresentação e análise de trechos de discurso espontâneo ou semiespontâneo, o sistema de glosas simples é bastante limitado. Por mais criativos que sejam os recursos utilizados para a complementação das informações trazidas pelo sistema de glosas, na maioria das vezes, os fenômenos sob análise acabam por não ser registrados de forma sistemática, prejudicando a sustentação empírica dos trabalhos.

O excerto acima aponta, segundo os autores, falhas quanto ao uso das glosas. Por isso, como representado em **c)**, o que se costuma ter em trabalhos que indicam o ponto de vista discursivo é a narrativa de tradução livre. Ao entender que no ato de traduzir o que se encontra é uma certa dificuldade, pois os atos de tradução tendem a depender das experiências de quem se envolve no processo e podem variar quanto aos elementos que compõem a sentença, “São informações presentes no discurso original que vão continuar a escapar de análise sistemática enquanto não estiverem registradas em algum tipo de transcrição ou descrição formal” (McCLEARY, VIOTTI, LEITE, 2010, p. 267).

Esse tipo de técnica se propõe a preencher uma das lacunas existentes, quando há a utilização das glosas como notação. Também pode, dependendo do intuito da pesquisa, aparecer de forma única na compilação dos dados, como em Romanhol (2018, p. 49): “no

⁷⁶ Disponível em: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/>. Acesso em: 8 ago. 2017.

caso dos participantes surdos, optou-se pela tradução livre, não literal, da Libras para o Português escrito, buscando preservar ao máximo as ideias e dizeres do sinalizador, visto a distinção de modalidade e gramática entre estas línguas”.

Além disso, justifico que o uso tanto das glosas quanto das traduções desempenham um caráter recíproco que contribui com a utilização de ferramentas e programas digitais para o entendimento da discursividade presente em uma língua que ainda não possui um consenso de notação ou de registro específico, mas que dispõe de propostas de registro, como elucidam Silva et al. (2018). Sobre essas notações destaco algumas propostas de escrita em LS: SingWriting – SW 1974, criado pela dinamarquesa Valerie Sutton e introduzido como escrita de LS no ano de 1996; Escrita de Língua de Sinais – ELiS, elaborada por Mariângela Estelita de Barros e tem sua construção iniciada em 1997/2007; Sistema de Escrita da Libras – SEL, desenvolvida por Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira em 2009/2011 e Escrita Visogramada das Línguas de Sinais – VisoGrafia, organizada por Claudio Alves Benassi em 2016/2017.

Dessarte, mais à frente, mostrarei as ferramentas que auxiliaram na tradução dos dados para LP: ELAN 5.2 e o programa *WordSmith Tools* 7.0, que assessorou no mapeamento das análises quantitativas e qualitativas, empregando ferramentas como *Word List* e suas duas interfaces, a *frequency* e a *alphabetical*, além do *Concordance*.

4.5.2. TRADUÇÃO SOB A PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A LSF sugere uma tradução que envolve o eixo paradigmático e semiótico, entendendo as diferenças léxico-gramaticais existentes entre língua fonte e língua alvo. As orações, ou ainda, os termos linguísticos perpassam o nível das **escolhas** (MORINAKA, 2010) e podem ser descritos sob uma perspectiva de aproximação entre as línguas envolvidas neste processo, pois “permitem a aproximação dos diferentes sistemas linguísticos de várias perspectivas: de baixo, de cima, de lado, em torno e além da oração” (MORINAKA, 2010, p. 83).

Assim sendo, a significação, para a LSF, é construída a partir das produções textuais em uso e que se consolidam por meio da interação, em que os interlocutores empregam as metafunções pensadas por Halliday (1994) com o objetivo de evidenciar as escolhas linguísticas do falante/escritor e que acabam por revelar determinados padrões existentes na utilização da léxico-gramática.

A linguagem, a partir de uma perspectiva sistêmico-funcional, não tem uma orientação sintagmática, mas paradigmática, isto é, as ‘escolhas’ que são colocadas em primeiro plano em oposição às outras disponíveis no sistema revelam a forma como as pessoas usam a linguagem como expressão e interação. É uma gramática de escolhas. Quando falantes/escritores produzem um texto, as metafunções mesclam-se à léxico-gramática da linguagem através do qual o significado é construído. (MORINAKA, 2010, p. 77).

Nessa perspectiva, Udaya Ravi (1997) sobre os atos de tradução aponta: a) nível textual, em que o tradutor faz as conversões do textos utilizando as relações de equivalência da língua fonte para a língua alvo, de acordo com o contexto da sentença; b) nível referencial, no qual as sentenças não são vistas de forma isolada e, para o autor, o profissional deve se preocupar com a intenção e com o objetivo de suplementar o nível linguístico; c) o nível coesivo, que funciona como uma espécie de amarração dos níveis anteriores, utilizando, para tal, os conectores, o que atribui um caráter mais orgânico à tradução. “Assim, a estrutura segue a linha de pensamento que determina a direção no texto” (UDAYA RAVI, 1997, p. 27, tradução minha)⁷⁷.

E nas palavras de Halliday e Matthiessen (2004, p. 21),

Quando passamos a analisar a gramática, descobrimos que a estrutura de cada unidade é uma configuração orgânica, de modo que cada parte tem uma função distintiva em relação ao todo; e que algumas unidades podem formar complexos, sequências iterativas trabalhando juntas como uma única parte. A gramática é a unidade central de processamento da linguagem, a força motriz onde os significados são criados. (tradução minha).⁷⁸

Sob esse prisma, os autores usam o termo **agnação** para o que tange às práticas tradutórias e indica a inter-relação de significação baseada em uma rede de escolhas do falante/escritor em um padrão de relacionamento sistêmico, que

Em outras palavras, o eixo dominante é o paradigmático: os componentes fundamentais da gramática são conjuntos de características contrastantes que definem mutuamente. Explicar alguma coisa não consiste em afirmar como ela está estruturada, mas em mostrar como ela está relacionada a outras coisas. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 31, tradução minha).⁷⁹

⁷⁷ Thus the structure follows the train of thought that determines the direction in the text. (UDAYA RAVI, 1997, p. 27).

⁷⁸ When we come to analyse the grammar, we find that the structure of each unit is an organic configuration so that each part has a distinctive function with respect to the whole; and that some units may form complexes, iterative sequences working together as a single part. Grammar is the central processing unit of language, the powerhouse where meanings are created. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 21).

⁷⁹ In other words, the dominant axis is the paradigmatic one: the fundamental components of the grammar are sets of mutually defining contrastive features. Explaining something consists not of stating how it is structured but in showing how it is related to other things. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 31).

No caso da minha pesquisa, as técnicas utilizadas foram baseadas na noção de tradução semântica e comunicativa de Newmark (1988), sendo que a tradução semântica é usada para textos ‘expressivos’ e a comunicativa, para textos ‘informativos’ e ‘vocativos’. Pois, segundo ele, estes métodos atuam com precisão (*accuracy*) e economia (*economy*).

A **tradução semântica** é pessoal e individual, segue os processos de pensamento do autor, tende a sobre-traduzir, persegue nuances de significado, mas objetiva a concisão, a fim de reproduzir o impacto pragmático. A **tradução comunicativa** é social, concentra-se na mensagem e na força principal do texto, tendo sub-traduzir, ser simples, claro e breve, e está sempre escrito de forma natural e estilo engenhoso. (NEWMARK, 1988, p. 47-48, tradução minha e grifos meus).⁸⁰

Portanto, nesta pesquisa, opto por estabelecer o processo analítico, pautado em traduções, visto que “os sistemicistas se ocupam de repensar os conceitos de tradução e de equivalência, buscando descrever e comparar textos e sistemas” (JESUS, 2012, p. 287). Destaco, ainda, a **perspectiva contrastiva**, que, segundo a autora, tem permeado a ocupação dos sistemicistas brasileiros, não somente entre as línguas, outrora características de textos traduzidos.

Houve, também, reajustes tradutórios mediante o procedimento de verificação da relação entre os vídeos das entrevistas e as traduções, tanto por minha parte (pesquisador) e do parecer de uma professora de Libras bilíngue ouvinte formada no curso de Letras: Libras.

É fundamental salientar que foram usados alguns símbolos para compor as marcações de análise, como: o símbolo (...), que indica a supressão de sentenças não avaliativas anteriores ou posteriores ao recorte apresentado; a função **negrito**, que evidencia o termo que sugere alguma espécie de avaliação inerente ao subsistema de Atitude; as marcações feitas com sublinhado, que mostram quem ou o que está sendo avaliado; o colchete [], que explicita o elemento avaliativo de Atitude, que foi observado nas orações selecionadas.

Além dos seguintes símbolos: @ – indica que houve variação quanto ao gênero, que, nos discursos, que foram marcados ou mantidos indeterminados; (s) – expressa a relação de singularidade e pluralidade; () – quando aparecem outros termos, que poderiam ser traduzidos com a mesma lexia, ou seja, apresentam o mesmo sentido, apesar da forma na tradução ser diferente.

⁸⁰ Semantic translation is personal and individual, follows the thought processes of the author, tends to over-translate, pursues nuances of meaning, yet aims at concision in order to reproduce pragmatic impact. Communicative translation is social, concentrates on the message and the main force of the text, tends to under-translate, to be simple, clear and brief, and is always written in a natural and resourceful style. (NEWMARK, 1988, p. 47-48).

A seguir, há uma tabela constituída por abreviações destes elementos atitudinais avaliativos, que foi elaborada por Martin e White (2005) e traduzida por Almeida (2008, p. 72), que estarão indicados entre os colchetes, logo após a evidenciação da avaliação, no capítulo seguinte.

Tabela 2: Lista de Classificações e Abreviações do Subsistema de Atitude.

Tipos da Atitude	Abreviações
<i>Atitude positiva</i>	+
<i>Atitude negativa</i>	-
<i>Afeto: felicidade</i>	Felicidade
<i>Afeto: infelicidade</i>	Felicidade-
<i>Afeto: segurança</i>	Segurança
<i>Afeto: insegurança</i>	Segurança-
<i>Afeto: satisfação</i>	Satisfação
<i>Afeto: insatisfação</i>	Satisfação-
<i>Julgamento: normalidade</i>	Normalidade
<i>Julgamento: capacidade</i>	Capacidade
<i>Julgamento: tenacidade</i>	Tenacidade
<i>Julgamento: veracidade</i>	Veracidade
<i>Apreciação: reação</i>	Reação
<i>Reação impacto</i>	Reação-impacto
<i>Reação qualidade</i>	Reação-qualidade
<i>Apreciação: composição</i>	Composição
<i>Composição equilíbrio</i>	Comp-equilíbrio
<i>Composição complexidade</i>	Comp-complexidade
<i>Apreciação: valoração</i>	Valoração

Fonte: Almeida (2008, p. 72).

4.5.3. SISTEMA DE NOTAÇÃO ELAN: uma ferramenta a favor do pesquisador de LS

Inicialmente, vale salientar que a partir da década de 70 o Instituto Alemão Max Plant – MPI desenvolve pesquisas em psicolinguística e se lança em uma área multidisciplinar englobando pesquisadores vinculados à antropologia, linguística, psicologia, neurociência, genética, ciência da computação e tecnologia de arquivamento desses dados que foram sendo coletados ao longo dos anos.

Seu grupo técnico – GT** se lançou a estudos que necessitavam de alta precisão para identificar reações psicológicas. Atualmente, esse grupo se ocupa com uma infraestrutura que contém laboratórios de realidade virtual e dispositivos que permitem o rastreamento ocular.

Nos anos 90, o operador técnico Peter Wittenburg entendeu que havia a necessidade de armazenar os dados coletados para serem usados posteriormente, inclusive por outros grupos de pesquisa. Nesse sentido, observou que o grupo de pesquisa relacionado à linguagem e cognição contava com filmagens e gravações advindas de várias partes do mundo

e que essas mídias continham traços culturais singulares, além do registro de línguas únicas e até mesmo desconhecidas.

Em 1999, o GT** foi convocado a participar de um Projeto de Documentação de Línguas Ameaçadas – DOBES⁸¹, uma vez que dado o caráter perecível das fontes coletoras dos dados viu-se a necessidade de utilização dos meios digitais, o que impulsionou o desenvolvimento de um *software* e outras ferramentas e serviços na *web*, que permitem a seus usuários criar e gerir suas próprias coletâneas de acordo com sua pesquisa, o que acabou culminando na participação do grupo, nos anos 2000, da Sociedade Internacional para a Linguística de Inglês – ISLE⁸².

Como resultado dessa empreitada, cria-se o Arquivo Tecnológico de Língua(gem) – TLA⁸³, um repositório de serviços e aplicativos disponíveis a um clique do pesquisador. É neste *site* que se encontra para baixar uma ferramenta de notação de áudio e vídeo chamada Anotador Linguístico EUDICO⁸⁴ – ELAN, que será utilizada para organizar e iniciar as análises dos dados coletados. A versão escolhida foi a 5.2, compatível com *windows*, que foi lançada em 4 de abril de 2018, mas há no endereço eletrônico outras versões e modos de compatibilidade.

ELAN é especificamente projetado para a análise de linguagem, linguagem de sinais e gestos, mas pode ser usado por todos que trabalham com corpora de mídia, ou seja, com dados de vídeo e/ou áudio, para fins de anotação, análise e documentação. (TACCHETTI, 2017, p. iv, tradução minha).⁸⁵

Essa ferramenta, como explicitado em seu manual, se baseia na tríade: a) define tipos e trilhas, b) seleciona os intervalos de tempo e c) torna possível inserir notações. Por esses motivos, a seleção dos dados em uma língua visoespacial tem se beneficiado da ELAN. Outra facilidade é que o idioma da interface virtual pode ser baixada diretamente em LP e esse ponto permite ao pesquisador maior agilidade na hora de realizar as análises de seus dados coletados.

⁸¹ DOCUMENTATION OF ENDANGERED LANGUAGES. Disponível em: <<http://dobes.mpi.nl/>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

⁸² International Society for the Linguistics of English (ISLE). Disponível em: <<http://www.ucl.ac.uk/english-usage/isle5//>>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

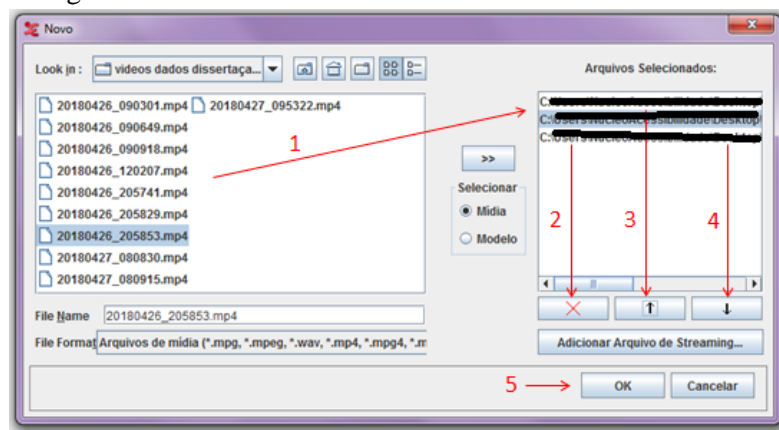
⁸³ Language Archiving Technology. Disponível em: <<https://tla.mpi.nl/home>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

⁸⁴ EUDICO Linguistic Annotator. Disponível em: <http://www.mpi.nl/corpus/manuals/manual-elan_ug.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2018.

⁸⁵ ELAN is specifically designed for the analysis of language, sign language, and gesture, but it can be used by everybody who works with media corpora, i.e., with video and/or audio data, for purposes of annotation, analysis and documentation. (TACCHETTI, 2017, p. iv).

A partir de agora mostrarei como foi o uso da ELAN neste trabalho, a fim de corroborar com o procedimento de tradução entre línguas que se formam por modalidades diferentes, uma visual e outra oral. Vejamos de forma sequencial a ordem desta metodologia, para que fossem elaboradas as transposições léxico-gramaticais entre as línguas.

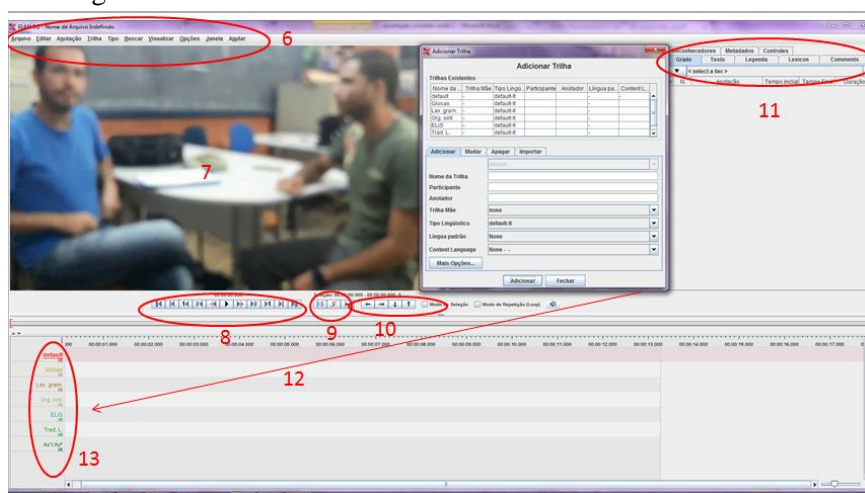
Figura 25: Início dos Procedimentos Utilizando o ELAN 5.2.



Fonte: ELAN 5.2.

Ao abrir a ferramenta ELAN 5.2, é necessário, como se vê em (1), selecionar as pastas que contêm os vídeos a serem analisados, que são transportados para outra coluna através da tecla do meio na seleção ‘mídia’; caso o pesquisador queira excluir o vídeo selecionado, basta clicar na tecla ‘X’, como se vê no item (2). Já as teclas (3) e (4) servem para selecionar os vídeos tanto para cima quanto para baixo, respectivamente, de acordo com a necessidade da pesquisa, ou do que se quer explorar. O botão ‘OK’ em (5) indica a conclusão da ação de seleção e, a partir daí, abre-se uma nova tela, que será explicitada na figura a seguir.

Figura 26: Tela de Análise de Vídeos da Ferramenta ELAN 5.2.



Fonte: ELAN 5.2.

A barra (6) comporta o menu principal, onde o pesquisador pode realizar operações primárias da ferramenta, como, por exemplo, escolher as pastas que já foram arquivadas, elaborar trilhas de tradução ou legendagem, realizar anotações, dentre outros comandos. Já no item (7), nota-se a tela principal, onde a gravação em vídeo pode ser visualizada. Em (8), há os controles inferiores, que auxiliam o trabalho de edição, funcionando como uma espécie de menu secundário, que possibilita ao pesquisador explorar inúmeras vezes o mesmo trecho de análise e permite, também, o *Bullet Time*⁸⁶. No tópico (9), os itens compõem uma espécie de ferramenta que permite selecionar os intervalos que o pesquisador julgue pertinentes à sua pesquisa.

A tecla de marcação (10) permite recuar ou avançar apenas os comentários inseridos ao longo das trilhas. No item (11), está situada a barra de controles de metadados, espaços para fazer comentários, identificar os léxicos, entre outros dispositivos que ajudam o pesquisador a aprofundar o caráter descritivo do vídeo analisado. No ponto (12), verifica-se a aba de elaboração das trilhas de transcrição ou de tradução (isso depende do objetivo do pesquisador). Em (13), são visualizadas as trilhas de tradução, que também podem ser editadas ao longo do processo de tradução.

Em suma, há ainda muitos outros itens da ferramenta ELAN 5.2 que podem beneficiar as pesquisas em LS, porém, nesta pesquisa, os instrumentos de trabalho utilizados foram expostos acima, com a finalidade de exercer com diligência uma tradução dos discursos dos participantes Surdos.

4.5.3.1. WORDSMITH TOOLS VERSÃO 7.0

Elaborado por Mike Scott e publicado pela *Lexical Analysis Software* e *Oxford University Press*, desde 1996, o programa *WordSmith Tools* tem como objetivo primário indicar o desempenho das palavras de um determinado *corpus*, segundo a frequência de suas ocorrências. No ano de 2017, foi disponibilizada sua última versão, 7.0. Este programa é constituído por 3 (três) ferramentas, sendo elas: a *Keyword* (Palavras-Chave), a *Wordlist* (Lista de Palavras) e a *Concord* (Concordância). Utilizo, nesta pesquisa, as duas últimas ferramentas mencionadas.

Para que o programa reconheça o formato do arquivo digital, primeiramente, é necessário salvá-lo em um formato (*.txt), ou seja, texto sem formatação denominado

⁸⁶ Modalidade de efeito especial de câmera lenta popularizada pelo filme *Matrix* (1999). O efeito faz praticamente parar o tempo para obter-se uma visão detalhada do movimento de personagens e/ou objetos em período de tempo extremamente curto. O termo foi retirado de: <<http://www.Playdeprata.Com.Br/Dicionario-De-Videos/>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

“Documentos de Texto”, pois este programa só consegue decodificar esse padrão de arquivo, sendo este o primeiro passo para sua utilização.

Figura 27: Ferramentas do Programa *WordSmith Tools 7.0*.



Fonte: Programa Computacional *WordSmith Tools 7.0* (SCOTT, 2017).

Para os fins desta pesquisa, o *corpus* em LS foi traduzido para LP. A ferramenta *Wordlist* auxiliou na classificação dos itens léxico-gramaticais, como os processos, os epítetos, atributos, adjuntos modais, entre outros. Isso me serviu para selecionar os excertos a serem analisados qualitativamente. Na *Wordlist*, apesar de haverem outras formas de listagem, utilizei somente a frequência (*frequency*) e ordem alfabética (*alphabetical*), como serão mostradas adiante.

Figura 28: Tela do *WordSmith Tools 7.0* para a ferramenta *Wordlist*.

N	Word	Freq.	%	Texts	% Disp...ion	Lemmas	Set
1	EU	29	5,87	1	10...0	0,90	
2	E	21	4,25	1	10...0	0,90	
3	ME	19	3,85	1	10...0	0,74	
4	QUE	16	3,24	1	10...0	0,67	
5	NÃO	15	3,04	1	10...0	0,81	
6	ENTENDO	13	2,63	1	10...0	0,80	
7	DE	12	2,43	1	10...0	0,75	
8	É	12	2,43	1	10...0	0,72	
9	A	11	2,23	1	10...0	0,67	
10	MAS	8	1,62	1	10...0	0,81	
11	OS	8	1,62	1	10...0	0,62	
12	COM	7	1,42	1	10...0	0,74	
13	ELES	7	1,42	1	10...0	0,55	
14	POR	7	1,42	1	10...0	0,66	
15	AS	6	1,21	1	10...0	0,58	
16	EXEMPLO	6	1,21	1	10...0	0,67	
17	O	6	1,21	1	10...0	0,67	
18	OUTROS	5	1,01	1	10...0	0,40	

Fonte: Programa Computacional *WordSmith Tools 7.0* (SCOTT, 2017).

Já a função *Concord* foi utilizada para a elaboração das análises qualitativas, pois o principal objetivo do comando concordar (*concordance*) é apresentar as palavras em suas sentenças, ou seja, a posição contextual em que elas aparecem. Portanto, se uma palavra for selecionada na *Wordlist*, torna-se possível saber o lugar em que ela está inserida por um contraste de cores. A ferramenta permite, também, evidenciar por cores diferentes os itens léxico-gramaticais que se apresentam antes ou depois da palavra selecionada.

Figura 29: Tela do *WordSmith Tools 7.0* para a Ferramenta *Concord*.

N	Concordance	Set	Tag	Word	#	Sent	Para	H...	H...	Sect	Sect
1	que faz brincadeiras, provocam muito, eu não gosto e deixo eles pra lá. Mas há	EU		17	0	16	0	16		0	16
2	ou eles me podem me perguntar. Caso eu tenha alguma dúvida, é possível eu	EU		40	2	3	0	39		0	39
3	eu tenha alguma dúvida, é possível eu entender claramente. Atividades,	EU		46	2	9	0	45		0	45
4	e outros temas eles me perguntam e eu entendo, mas o outro grupo que fica	EU		58	3	11	0	57		0	57
5	, mas o outro grupo que fica brincando, eu não quero nem saber dessas coisas,	EU		67	3	20	0	66		0	66
6	nem saber dessas coisas, é feio! Pois eu preciso ter foco e entender de forma	EU		77	4	3	0	76		0	76
7	clara, mas isso varia. - Por exemplo, eu gosto mais da professora de língua	EU		92	5	5	0	91		0	91
8	faltar e a professora me perguntar, eu entendo com pouca clareza. Por	EU		150	8	16	0	...		0	...
9	, quando me ensinam matemática eu não entendo, eu não sei, então fico	EU		161	9	8	0	...		0	...
10	ensinam matemática eu não entendo, eu não sei, então fico pedindo para me	EU		164	9	11	0	...		0	...
11	para me ensinar novamente porque eu não entendi e eles (os professores)	EU		175	9	22	0	...		0	...
12	sempre me ensinam. - Por exemplo, eu leio e não entendo, daí meus amigos	EU		188	10	5	0	...		0	...
13	apoiam sobre como fazer, me explicam, eu entendo e começo a escrever, mas	EU		206	10	23	0	...		0	...
14	de forma simplificada. - Não! - Quando eu leio a prova as vezes é difícil eu não	EU		247	14	4	0	...		0	...
15	Quando eu leio a prova as vezes é difícil eu não entendo não, então a intérprete	EU		255	14	12	0	...		0	...
16	tem muita dúvida sobre os sinais, então eu a ensino e ela entende claramente. -	EU		297	15	18	0	...		0	...
17	claramente. - Por exemplo. as vezes eu tenho muitos amigos. porque na	EU		309	16	7	0	...		0	...

Fonte: Programa Computacional *WordSmith Tools 7.0* (SCOTT, 2017).

Retomo e esclareço que, utilizando a ferramenta *Wordlist*, do programa *WordSmith Tools 7.0*, foram selecionadas as 15 (quinze) ocorrências de cunho avaliativo ou que sugerem algum tipo de avaliação de forma indireta e que apareceram com maior frequência, sendo identificadas no discurso dos participantes desta pesquisa.

Torna importante salientar que elementos léxico-gramaticais como as preposições e possíveis artigos⁸⁷ não foram contabilizados. Essa exclusão se justifica por questões voltadas à área de tradução. Isso quer dizer que esse tipo de classe não é contemplada em uma língua visoespacial, neste caso, a Libras e, portanto, só aparecem quando são transpostas para línguas orais-auditivas por alguma interpretação/tradução.

Outro ponto que destaco é a presença da partícula **me** como pronome pessoal átono do caso oblíquo, que foi contabilizado (no processo de tradução) por indicar a direcionalidade dos processos expressos pelos participantes da pesquisa, processos que também são conhecidos como verbos com concordância, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 117).

⁸⁷ um@s foi considerado nas listas partindo do preceito que pertence à classe dos numerais e não dos artigos indefinidos.

Quadro 02: Dados Selecionados por Participantes a partir da Ferramenta *Word List*.

S1: quantitativo de ocorrências.

Ocorrências	Frequência	Porcentagem
Eu	51	3,78%
Não	36	2,67%
me	25	1,85%
Ela	22	1,63%
Professora	18	1,33%
Difícil	16	1,19%
Intérprete	14	1,04%
Libras	13	0,96%
Língua	12	0,89%
Muito	12	0,89%
Bem	11	0,81%
Então	10	0,74%
Mas	10	0,74%
Tenho	10	0,74%
Gosto	9	0,67%

S2: quantitativo de ocorrências.

Ocorrências	Frequência	Porcentagem
Não	33	4,84%
Eu	21	3,08%
Me	13	1,91%
Bom	9	1,32%
Comunicação	9	1,32%
Eles	9	1,32%
Legal	9	1,32%
Apoio	8	1,17%
Mas	8	1,17%
Boa	7	1,03%
Difícil	7	1,03%
Falta	7	1,03%
Fico	7	1,03%
Intérprete	7	1,03%
Ouvintes	7	1,03%

S3: quantitativo de ocorrências.

Ocorrências	Frequência	Porcentagem
Eu	29	5,87%
Me	19	3,85%
Não	15	3,04%
Entendo	13	2,63%
Mas	8	1,62%
Com	7	1,42%
Eles	7	1,42%
Exemplo	6	1,21%
Outros	5	1,01%
Uma	5	1,01%
Claramente	4	0,81%
Ela	4	0,81%
Forma	4	0,81%
Grupo	4	0,81%
Há	4	0,81%

S4: quantitativo de ocorrências.

Ocorrências	Frequência	Porcentagem
Eu	27	3,90%
Língua	14	2,02%
Não	13	1,88%
Palavras	10	1,45%
Me	9	1,30%
Pois	9	1,30%
Com	8	1,16%
Entendo	8	1,16%
Mas	8	1,16%
Uma	8	1,16%
Comunicação	7	1,01%
Difícil	7	1,01%
Outras	7	1,01%
Ele	6	0,87%
Isso	6	0,87%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Usei, também, o programa *WordSmith Tools* para investigar a frequência dos itens lexicais mais ocorrentes em todos os discursos, a fim de delimitar um padrão geral que me auxiliasse nas análises do sistema semântico-discurso de Avaliatividade.

Quadro 03: Padrão Geral por Quantitativo de Ocorrências.

Ocorrências	Frequência	Porcentagem
Eu	128	3,98%
Não	97	3,01%
Me	66	2,05%
Com	41	1,27%
Ela	37	1,15%
Língua	34	1,06%
Mas	34	1,06%
Difícil	32	0,99%
Uma	31	0,96%
Entendo	27	0,84%
Libras	27	0,84%
Intérprete	26	0,81%
Professora	25	0,78%
Pois	23	0,71%
Palavras	22	0,68%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Porém, o que percebi quanto aos dados indicados por esse tipo de amostragem é que a ferramenta utilizada desconsidera as alterações de desinências modo/temporal e número/pessoal dos processos. Para tal feito, considerei usar outra ferramenta do programa *WordSmith Tools 7.0* denominada *alphabetical*. Esse instrumento permitiu reconfigurar a lista de ocorrências, o que ocasionou no surgimento de novos itens avaliativos devido à incidência dos processos, já que foram consideradas as desinências citadas anteriormente.

Figura 30: Ocorrências Flexionadas por Tradução.

N	Word	Freq.	%	Texts	%Disp...	ion	Lemmas	Set
137	ELA	22	1,63	1	10...	0	0,61	
138	ELE	6	0,44	1	10...	0	0,45	
139	ELES	3	0,22	1	10...	0	0,51	
140	EM	8	0,59	1	10...	0	0,54	
141	ENQUANTO	1	0,07	1	10...	0		
142	ENSINA	5	0,37	1	10...	0	0,40	
143	ENSINANDO	1	0,07	1	10...	0		
144	ENSINAR	2	0,15	1	10...	0	0,35	
145	ENSINO	1	0,07	1	10...	0		
146	ENTÃO	10	0,74	1	10...	0	0,58	
147	ENTEDE	2	0,15	1	10...	0	0,35	
148	ENTENDEMOS	1	0,07	1	10...	0		
149	ENTENDER	1	0,07	1	10...	0		
150	ENTENDEU	1	0,07	1	10...	0		
151	ENTENDIA	1	0,07	1	10...	0		
152	ENTENDO	3	0,22	1	10...	0	0,30	
153	ENTRE	1	0,07	1	10...	0		
154	ENTREÇA	1	0,07	1	10...	0		

Fonte: Dados retirados do *corpus* desta pesquisa e do uso do programa *WordSmith Tools*.

Para delimitar essas outras ocorrências, foi estabelecido um novo padrão para a seleção dessas entradas, que consistiu da seguinte forma: a) ponto de corte, a saber, a partir dos 15 (quinze) termos mais frequentes (como vistos acima) e a menor porcentagem foi considerada como quantitativo para determinar as novas ocorrências que integraram as tabelas a seguir, b) as desinências foram consideradas, c) as formas que sofreram substantivação também foram agrupadas dentro do mesmo bloco de somatória, d) caso a porcentagem tenha alterado o nível de ocorrência ou ainda uma nova ocorrência se estabeleceu, foram acrescentadas nas tabelas e para marcar esse tipo de situação foi usada a cor de fonte vermelha, como serão apresentadas posteriormente.

Quadro 04: Dados Quantitativos Selecionados por Participantes a partir da Ferramenta *Alphabetical*.

S1: Quantitativo de ocorrências 'Por Sinal'.

Ocorrências	Por Sinal	Porcentagem
Eu	51	3,78%
Não	36	2,67%
Me	25	1,85%
Ter	24	1,77%
Ela	22	1,63%
um@ (s)	20	1,47%
Professor	19	1,41%
Bom	19	1,41%
Difícil	16	1,19%
Intérprete	15	1,11%
Muito	15	1,11%
Ficar	14	1,04%
Gostar	13	0,96%
Ir	13	0,96%
Libras	13	0,96%
Língua	12	0,89%
Surd@ (s)	11	0,81%
Então	10	0,74%
Mas	10	0,74%
me@	10	0,74%

S2: Quantitativo de ocorrências 'Por Sinal'.

Ocorrências	Por Sinal	Porcentagem
Não	33	4,84%
Eu	21	3,08%
Bom	18	2,64%
Comunicação	14	2,06%
Me	13	1,91%
Apoiar	13	1,91%
Ter	13	1,91%
Surdo	10	1,47%
Ficar	10	1,47%
Legal	9	1,32%
Eles	9	1,32%
Mas	9	1,32%
um@ (s)	8	1,17%
Difícil	8	1,18%
Intérprete	7	1,03%
Ouvintes	7	1,03%
Conseguir	7	1,03%
Falta	7	1,03%

S3: Quantitativo de ocorrências ‘Por Sinal’.

Ocorrências	Por Sinal	Porcentagem
Eu	29	5,87%
Entender	21	4,24%
Me	19	3,85%
Não	15	3,04%
Ter (Haver)	12	2,42%
Quê@ (s)	9	1,82%
Claro@	9	1,82%
Mas	8	1,62%
Com	7	1,42%
Um@s	7	1,42%
Eles	7	1,42%
Pergunt@	7	1,42%
Exemplo	6	1,21%
Muit@	6	1,21%
Pois	5	1,01%
Forma (s)	5	1,01%
Ensinar	4	0,81%
Grupo	4	0,81%
Ela	4	0,81%
Professor@	4	0,81%
Significado(s)	4	0,81%
Veze	4	0,81%

S4: Quantitativo de ocorrências ‘Por Sinal’.

Ocorrências	Por Sinal	Porcentagem
Eu	27	3,90%
Língua	14	2,02%
Não	13	1,88%
Ter (Haver)	13	1,88%
Um@s	13	1,88%
Entender	12	1,68%
Pois	11	1,59%
Palavra(s)	11	1,59%
Só (Apenas)	11	1,59%
Difícil	10	1,45%
Quê@ (s)	10	1,45%
Me	9	1,30%
Com	8	1,16%
Comunicação	8	1,16%
Mas	8	1,16%
Explicar	7	1,01%
Claro@	7	1,01%
Precisar	7	1,01%
Isso	6	0,87%
Escrever	6	0,87%
Ele	6	0,87%

Fonte: Elaborado pelo autor.

A motivação para que a ferramenta *alphabetical* fosse utilizada desse modo encontra-se no cerne da estrutura da língua traduzida, em que nesse procedimento (a tradução) um mesmo Sinal pode, devido ao contexto sintático de uso do falante de uma língua pautada em uma estrutura visoespacial, que pode pertencer ao grupo dos processos ou ao conjunto dos sintagmas nominais (QUADROS; KARNOPP, 2004). Portanto, tornou-se necessária também a alteração do nome de uma das colunas, que recebeu o título de ‘Por Sinal’.

Quadro 05: Padrão Geral por Quantitativo de Ocorrências ‘Por Sinal’.

Ocorrências	Por Sinal	Porcentagem
Eu	128	3,98%
Não	97	3,01%
Me	66	2,05%
Ter (Haver)	61	1,88%
Um@s	48	1,49%
Entender	47	1,46%
Bom	42	1,31%
Com	41	1,27%
Difícil	39	1,21%
Ela	37	1,15%
Mas	36	1,12%
Língua	34	1,06%
Outr@(s)	29	0,90%
Professor@	28	0,87%
Libras	27	0,84%
Só (Apenas)	27	0,84%
Muit@	27	0,83%
Intérprete(s)	27	0,84%
Comunicar	24	0,74%
Surd@(s)	24	0,75%
Clar@	23	0,71%
Pois	23	0,71%
Palavra(s)	23	0,71%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa última tabela cataloga os elementos mais avaliativos que ocorreram na tradução para a LP, considerando a flexão inerente aos processos em LS que são representados pela forma verbal na léxico-gramática da LP. Deste modo, pôde-se constatar a presença de novos itens avaliativos que não apareceram nas tabelas/nos quadros, quando utilizada apenas a *WordList* e é a partir dessa tabela que os dados selecionados foram considerados para a realização das análises que seguem no próximo capítulo.

Outro fator que considero ser relevante é que, para o recorte desta pesquisa, foram considerados apenas elementos lexicais evidentes nas LS. Posto isso, não considero os processos relacionais (SER e ESTAR) e caso ocorra, nas análises, algum processo dessa categoria é porque ele tem uma forma manual de representação, uma vez que os processos citados anteriormente dependem, nas LS, do contexto enunciativo, sendo necessárias pesquisas futuras para a compreensão desse tipo de processo. Como visto no capítulo 2, a estrutura da língua sinalizada, além do caráter simultâneo de realização, também apresenta a sequencialidade, discutida em menor grau na área dos estudos de LS. A seguir, apresento as análises baseadas no sistema semântico-discursivo da Avaliatividade.

CAPÍTULO 5

ANÁLISES DE DADOS

Se você enxergar o que está por trás de todas as coisas, sem exceção, então tudo se tornará transparente para você.

Sir Clive Staples Lewis

Neste capítulo, inicio as análises do *corpus* selecionado segundo a LSF, mais especificamente me dedico sobre o sistema de Avaliatividade e o subsistema de Atitude e suas categorias e/ou subcategorias, conforme Martin e White (2005), Almeida (2008, 2010a, 2010b), Vian Jr. (2009, 2012), entre outros, como já descrevi no capítulo 3 (três) deste trabalho. E também retomo as perguntas elaboradas de forma semiestruturada, filmadas e realizadas nas entrevistas com os educandos Surdos, a fim de respondê-las seguindo esta corrente teórica, com o objetivo de compreender os contextos experienciados por esses indivíduos que possuem outra língua, que não a LP.

A partir deste processo analítico de base sistêmico-funcional, busco, identificar a presença da cultura Surda (STROBEL, 2007, 2008) e suas identidades (PERLIN, 2003, 2006), ao considerar os contextos de cultura e situação, como indica Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), o que possibilitou evocar e, para além disso, ecoar os discursos Surdos antes silenciados, pelo que Bauman (2004) também classificou como ‘audismo’.

Ao promover estas discussões, intento entender como e quais desafios os Surdos têm enfrentado ao estarem inseridos em um sistema de ensino ‘inclusivo’, pois, percebendo a realidade enfrentada cotidianamente por estes, como aponta Strobel (2007), o povo Surdo me instigou a pesquisar sobre o olhar do outro, ou seja, o ser Surdo (PERLIN, 2003), quais suas percepções e consequentemente suas avaliações quanto às relações interpessoais (afeto, julgamento e apreciação) e que fazem os Surdos (des)territorializar, (re)territorializar e territorializar, como aponta Canclini (2015).

Posto isso, este capítulo se subdivide em duas partes maiores, levando em consideração as análises quantitativas e qualitativas (DÖRNYEI, 2007). Busco, sob a ótica sistêmico-funcional, detectar no *corpus* selecionado as avaliações que expressam a interpessoalidade decorrente do contado dos Surdos com o ambiente escolar.

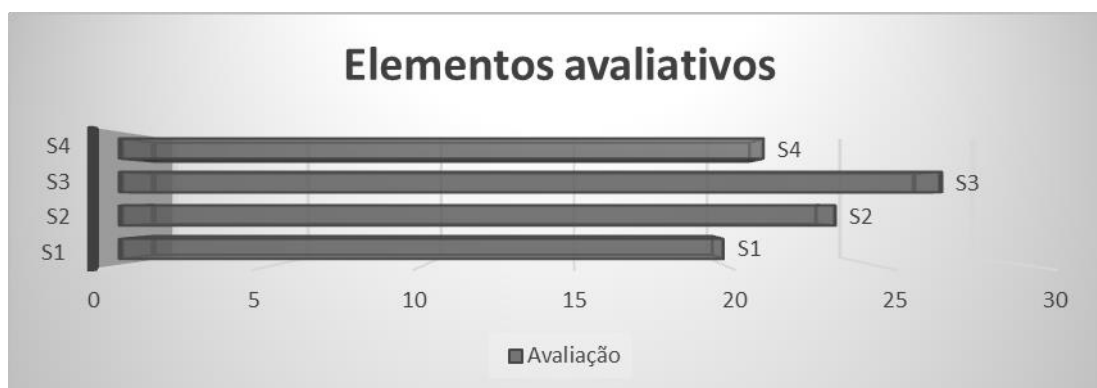
5.1. PANORAMA QUANTITATIVO DA PESQUISA

Este tópico trata dos aspectos gerais quantitativos que estabeleceram o ponto de partida para que as análises qualitativas sejam desenvolvidas. Estas serão destacadas no item a seguir, onde esmerilo os discursos como artifício de compreender pormenorizadamente as relações interpessoais que os Surdos terceiranistas estabelecem em seu convívio escolar e como eles o avaliam.

No gráfico a seguir, em que utilizo a ferramenta *WordSmith Tools 7.0* empregando os discursos Surdos no item *Wordlist*, pode-se constatar que as ocorrências dos elementos mais avaliativos não acontecem em mesmo nível numérico-percentual. Esse tipo de análise fornece os seguintes dados: mesmo com a quantidade igual de seleção dos itens léxico-gramaticais mais avaliativos por entrevistado, sendo os 15 (quinze) primeiros, a avaliação nos discursos não ocorrem de forma igualitária, onde, num total de 958 (novecentos e cinquenta e oito) itens léxico-gramaticais, estes educandos Surdos expressaram suas opiniões acerca do espaço escolar, das relações com professores, TILS e colegas, além das atividades que lhes são oferecidas e suas relações com a LP.

Depreendo, que os papéis sociais das pessoas Surdas, ou seja, seus lugares de fala tendem a ser complexos e influenciados pelo posicionamento do sujeito Surdo perante a vida social, o que comprova/marca a individualidade e complexidade da atuação desse sujeito nas diversas esferas da sociedade que participa, como se pode notar nas análises qualitativas.

Gráfico 1: Indicativo de Porcentagem dos Elementos Avaliativos nos Discursos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro ponto que realço são as ocorrências dos elementos léxico-gramaticais EU, NÃO e ME, no *ranking* das 3 (três) primeiras ocorrências indicadas pelos participantes S1, S2 e S3. Já em S4 estes dados sofrem alteração estando os itens acima relacionados permeados nas 5 (cinco) primeiras posições por léxicos como LÍNGUA e PALAVRA, onde também se pode

depreender a preocupação e o *status* de relacionamento dos Surdos com sua L2. Como se observa abaixo:

Quadro 6: Primeiras Ocorrências Avaliativas no Discurso dos Surdos por ‘Frequência’.

S1: quantitativo de ocorrências.

Ocorrências	Frequência	Porcentagem
Eu	51	3,78%
Não	36	2,67%
me	25	1,85%

S2: quantitativo de ocorrências.

Ocorrências	Frequência	Porcentagem
Não	33	4,84%
Eu	21	3,08%
Me	13	1,91%

S3: quantitativo de ocorrências.

Ocorrências	Frequência	Porcentagem
Eu	29	5,87%
Me	19	3,85%
Não	15	3,04%

S4: quantitativo de ocorrências.

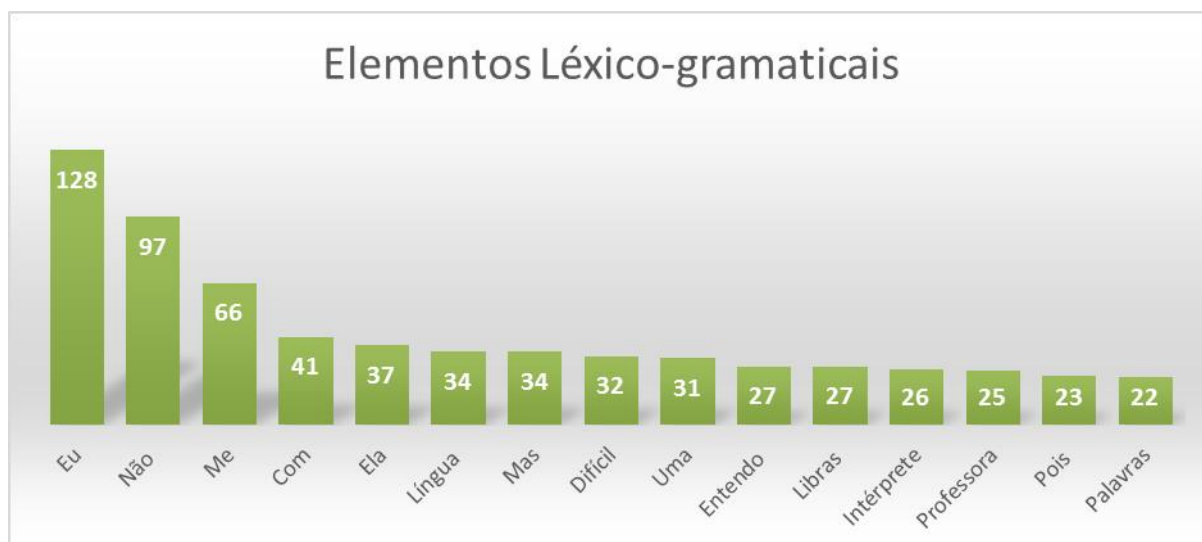
Ocorrências	Frequência	Porcentagem
Eu	27	3,90%
Língua	14	2,02%
Não	13	1,88%
Palavras	10	1,45%
Me	9	1,30%

Fonte: Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *WordList*.

Sob um aspecto geral, surgem componentes léxico-gramaticais no discurso destes entrevistados que sugerem a avaliação, são eles: pronomes que indicam avaliação do outro e autoavaliação (EU, ME e ELA); substantivos simples que marcam os participantes discursivos (LÍNGUA, LIBRAS, PALAVRAS, PROFESSORA e INTÉRPRETE); conjunções (COM, MAS e POIS); processos mentais em primeira pessoa que também sinalizam a autoavaliação (ENTENDO); o adjunto modal de polaridade negativa (NÃO) de forma explícita e que expressa a negatividade nos discursos dos entrevistados, posto que Halliday e Matthiessen (2004, p. 22, tradução minha) concluem que “no sistema de POLARIDADE os termos são positivos e negativos”⁸⁸; além disso, o uso do epíteto (DIFÍCIL) com efeito de polarização negativa e o léxico (UMA) que aparece como numeral demarcando a quantidade ou como pronome indefinido contribuindo para a indeterminação dos participantes e/ou das circunstâncias.

⁸⁸ in the system of POLARITY whose terms are positive and negative (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 22).

Gráfico 2: Elementos Léxico-Gramaticais (*WordList*).



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *WordList*.

Porém, constatei que estes elementos selecionados por meio da *WordList* não supriam de forma satisfatória a seleção do *corpus*, devido às características viso-espaciais das LS (língua em que os discursos foram produzidos) e traduzidos. Este empasse se deu basicamente por um eixo central de discussões que levam em conta a diferença entre as modalidades linguísticas da LP e a Libras.

Por este motivo, houve a necessidade de refletir sobre estas disparidades léxico-gramaticais entre as línguas e repensar formas de manusear o *WordSmith Tools 7.0*, como já apresentado na metodologia desta pesquisa. Para a finalidade desta análise, relembro que a flexão verbal se constitui diferentemente nas línguas orais em relação às LS.

Por conseguinte, como já exposto, a utilização dos dados estatísticos da lista alfabética (*alphabetical*) da *WorList* me serviu para identificar as possíveis flexões verbais presentes no ato da tradução. Nas entrevistas, a forma visual dos Sinais pressupõe o conceito de ‘agnação’ na LSF, onde um único Sinal pode, no ato tradutório, principalmente no que tange à flexão verbal da LP, receber as desinências modo-temporal e número-pessoal, que alteram a forma da palavra (determinada pelo tradutor pelo princípio da equivalência) de acordo com o contexto e a ordem discursiva em que o entrevistado profere visualmente os termos léxico-gramaticais em sua própria língua, ou seja, a Libras.

Posto isso, volto ao *ranking* obedecendo à ordem das ocorrências anteriores – EU, NÃO e ME – na elaboração da tabela dos itens que são mais avaliativos ou que projetam a avaliação. A partir da lista *alphabetical*, elaborei, uma outra coluna em substituição à coluna ‘Frequência’; passo a denominar a coluna ‘Por Sinal’, que leva em consideração não somente

a tradução do termo, mas todos os itens léxico-gramaticais que foram realizados pelo mesmo Sinal e que na LP assume outras flexões.

Quadro 7: Primeiras Ocorrências Avaliativas no Discurso dos Surdos ‘Por Sinal’.

S1: Quantitativo de ocorrências ‘Por Sinal’.

Ocorrências	Por Sinal	Porcentagem
Eu	51	3,78%
Não	36	2,67%
Me	25	1,85%

S2: Quantitativo de ocorrências ‘Por Sinal’.

Ocorrências	Por Sinal	Porcentagem
Não	33	4,84%
Eu	21	3,08%
Bom	18	2,64%
Comunicação	14	2,06%
Me	13	1,91%

S3: Quantitativo de ocorrências ‘Por Sinal’.

Ocorrências	Por Sinal	Porcentagem
Eu	29	5,87%
Entender	21	4,24%
Me	19	3,85%
Não	15	3,04%

S4: Quantitativo de ocorrências ‘Por Sinal’.

Ocorrências	Por Sinal	Porcentagem
Eu	27	3,90%
Língua	14	2,02%
Não	13	1,88%
Ter (Haver)	13	1,88%
Um@	13	1,88%
Entender	12	1,68%
Pois	11	1,59%
Palavra(s)	11	1,59%
Só (Apenas)	11	1,59%
Difícil	10	1,45%
Outr@ (s)	10	1,45%
Me	9	1,30%

Fonte: Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *alphabetical*.

Deste modo, em S1, não foram verificadas mudanças nos graus de avaliação dos itens lexicais citados acima. Porém, constato que há alterações nas ocorrências avaliativas dos demais participantes, como em S2, que utiliza o epíteto (BOM) com polaridade positiva, devido às experiências relacionais de satisfação, mas que na maioria das vezes está vinculado ao adjunto modal de polaridade negativa (NÃO), explicitando desta forma os graus interpessoais de insatisfação. Outro termo que foi evidenciado é (COMUNICAÇÃO) de forma também negativa, sendo acompanhado dos termos (NÃO TEM e FALTA), o que indica o isolamento comunicativo dos Surdos ante a comunidade escolar, como aponto no próximo item.

Em S3, o processo mental cognitivo (ENTENDER) ganha destaque em segundo lugar no *ranking* dos elementos mais avaliativos. Isso mostra a construção de significação linguística do participante tanto em graus de polaridade negativa ou positiva, denuncia a

mudança de papéis existente entre educando e TILS⁸⁹, além das autopercepções quanto ao sujeito aluno, onde ele (o entrevistado) expressa que precisa ter foco e tem dificuldades relativas ao ensino e às metodologias a ele dispensados, como veremos no próximo subtítulo.

Logo, é no discurso elaborado por S4 que a maior alteração se efetua, pois entre EU, NÃO e ME surgem 8 (oito) novas unidades léxico-gramaticais, sendo elas: o processo relacional possessivo TER (HAVER) com polaridade negativa quando S4 refere-se à metodologia e à ausência de outros Surdos no ambiente escolar, ou seja, isolamento linguístico, social e cultural. Ademais, promove a afirmação quanto às dúvidas relacionadas ao conteúdo ministrado e aprendido, e, por outro lado, também marca a busca por inserção e tranquilidade quanto às relações interpessoais e novas experiências dentro do ambiente escolar. Usa o artigo indefinido e numeral (UM@S) para realizar o julgamento das relações estabelecidas com outros alunos e o TILS, também utiliza esse termo para expressar Apreciação quanto à LP e aos atos comunicativos.

Noto que também sobressai o processo mental cognitivo (ENTENDER), tanto como autoavaliação quanto como avaliação de terceiros, seja por dificuldade ou por níveis de facilidade principalmente em avaliações vinculadas às disciplinas e à língua. A conjunção coordenativa conclusiva e explicativa (POIS) indica o diálogo, mesmo que com limitações linguísticas, com número limitados de colegas ouvintes, a ausência da Libras e falhas comunicativas devido ao desconhecimento dos outros educandos sobre LS.

O substantivo (PALAVRA(S)) indica as avaliações quanto à LP, mas também se depreende que o Surdo percebe a necessidade do aprendizado de sua L2 e tem a preocupação com o desenvolvimento das habilidades linguísticas para a LP na modalidade escrita. Porém, o epíteto (DIFÍCIL) está sempre empregado junto a esse termo; além disso, (DIFÍCIL) promove e qualifica as relações interpessoais ocorrentes entre o educando entrevistado e o ambiente que o cerca.

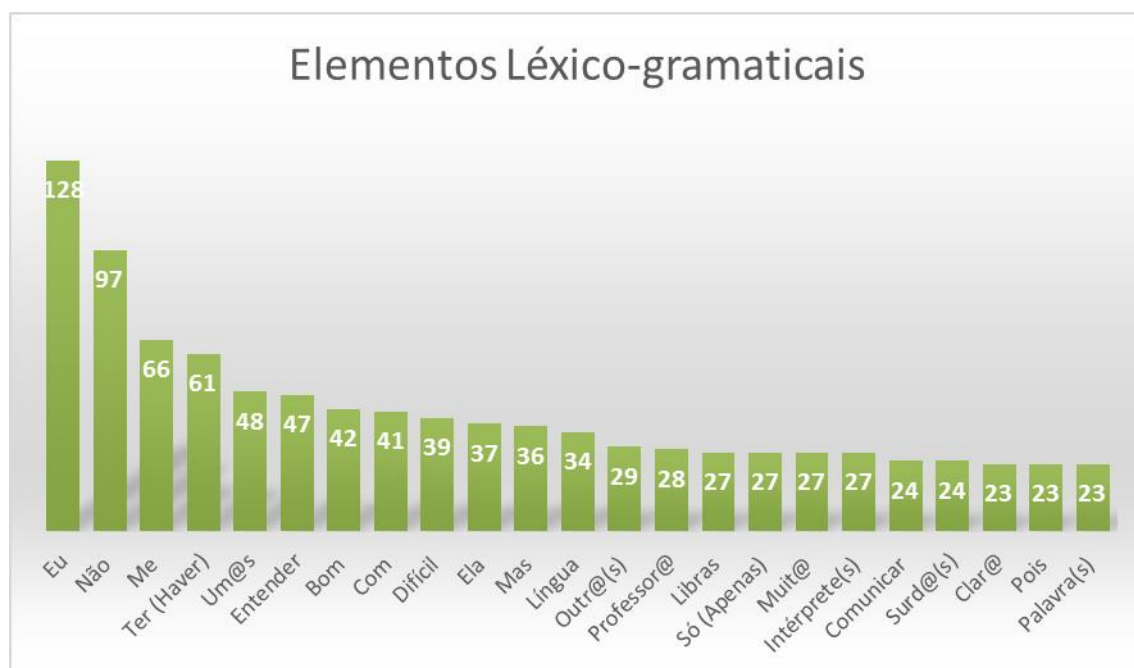
Já o adjunto modal de intensidade (SÓ (APENAS)) clarifica a ligação do participante com a LP e as outras disciplinas, ou seja, Apreciação e o pronome indefinido (OUTR@(S)), apesar de estar vinculado ao termo anterior, estabelece inclusive uma situação de mudança comportamental-metodológica, como veremos adiante, no que se refere ao elo entre os colegas e o ensino da Libras.

Em vista disso, segue o gráfico 03, que contempla o número de ocorrências e os itens léxico-gramaticais que foram, no geral, contabilizados ‘Por Sinal’, utilizando a ferramenta

⁸⁹ Ao considerar essa sigla, não considero a atuação de Surdos-intérpretes. O conceito de TILS que utilizo é o do profissional ouvinte que intermedia o serviço de tradução/interpretação por duas línguas distintas, sendo elas a língua oral (LP) e a Libras (LS).

alphabetical e considerando no ato tradutório da Libras para LP a relação Sinal e flexão de palavras, como já exposto na metodologia.

Gráfico 03: Elementos Léxico-Gramaticais (*alphabetical*).



Fonte: Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *alphabetical*.

Neste gráfico, como no gráfico 2 (dois), também continua a ocorrência de: pronomes pessoais do caso reto, do caso oblíquo e de pronomes indefinidos (EU, ME, ELA e OUTR@S), que projetam autoavaliações e avaliações de terceiros; (NÃO) adjunto modal de polaridade. Aparece ainda o processo mental cognitivo (ENTENDER), tanto autoavaliativo quanto de avaliação dos outros; porém, surgem processos, como o processo relacional possessivo (TER (HAVER))⁹⁰ e processo verbal do tipo atividade-fala (COMUNICAR), que nos discursos dos entrevistados são acompanhados pelos epítetos (FALHA e FALTA) ou ainda pelo termo (NÃO CONSIGO), mostrando, a polaridade negativa que perpassa estes discursos. Já o adjunto modal de intensidade (SÓ (APENAS)) tende a indicar as escolhas léxico-gramaticais que apontam julgamentos e apreciações em relação à língua e à convivência no ambiente social escolar.

Além de substantivos e pronomes que marcam participantes nas orações (LÍNGUA, PROFESSOR@, LIBRAS, INTÉRPRETE(S), SURD@S e PALAVRA(S)), bem como os epítetos (BOM, DIFÍCIL e CLAR@) que, respectivamente, marcam: a) a relação de

⁹⁰ O que observei nesta pesquisa foi que os processos relacionais vinculados ao SER, na Libras, tendem a ser diluídos no discurso, devido à simultaneidade das LS. Por este motivo, foram contabilizados apenas processos relacionais lexicalizados como o TER.

positividade e negatividade segundo os preceitos da polarização discursiva; b) a relação dos Surdos com a LP ou a Libras, as metodologias e as avaliações ofertadas a eles pelos professores; c) o nível de entendimento vinculado às informações que lhes são disponibilizadas metodologicamente, ou no que tange à comunicação entre os interlocutores que têm contato com o Surdo.

O léxico (UM@S) é destacado como número ou artigo indefinido e neste ensejo também não revela autoavaliações, somente avaliação com o outro, seja no papel interativo ou metodológico. Já o intensificador (MUIT@) manifesta estas avaliações, enquanto o uso da conjunção coordenativa adversativa (MAS) indica o contraste estabelecido nas formas de relação entre os interlocutores, o que permite compreender a ambiguidade existente nas esferas sociais como um todo e especificamente na escolar, em que os Surdos se inserem. E a preposição (COM) marca a interpessoalidade e sinaliza os julgamentos e as apreciações inerentes ao discurso destes educandos.

5.2. ANÁLISES QUALITATIVAS DE AVALIATIVIDADE⁹¹

Este espaço foi reservado para o desenvolvimento das análises qualitativas desta pesquisa, que foram subdivididas em 4 (quatro) macro categorias, que são respectivamente: Afeto: autoavaliações emocionais, Autojulgamento: experiências sociais de autopercepção, Apreciação e as avaliações de terceiros.

Neste sentido, as Autoavaliações – nas quais me detenho na sequência – corroboram para compreender os papéis socioculturais que os Surdos assumem diante da realidade escolar, bem como o espaço educacional conquistado pelas comunidades Surdas atualmente.

5.2.1. AFETO: autoavaliações emocionais⁹²

Os excertos a seguir mostram as avaliações de afeto dos Surdos na esfera social e seus sentimentos vinculados ao sistema de ensino-aprendizagem, ao núcleo familiar retomando o processo autoreflexivo das discussões alinhadas à vida comunitária escolar e à emoção experienciada no modelo à luz da perspectiva inclusiva em que estão inseridos. Segundo Martin e White (2005, p. 46, tradução minha), é onde “encontramos a gama usual de

⁹¹ As nomenclaturas para análise dos elementos léxico-gramaticais foram baseadas e/ou retiradas de Fuzer e Cabral (2014).

⁹² Apesar de constar nos excertos outras avaliações, para os fins deste *corpus* e por questões metodológicas, como a composição das macro categorias, analiso somente os termos que forem apresentados em negrito.

metáforas gramaticais (HALLIDAY, 1994), incluindo realizações nominalizadas de qualidades (alegria, tristeza, tristeza) e processos (tristeza, soluços, constrição em sua garganta)”⁹³.

Vejam os exemplos (01), em que o educando Surdo relata e exprime seu envolvimento quanto ao desafio de sua instrução e esforço pessoal para aprender:

Exemplo 01

S1: Eu amo estudar e tenho interesse. [felicidade+]

Nota-se que, quando questionado sobre o processo de ensino-aprendizagem, a autoavaliação empregada é afetiva na forma intensificada ao utilizar o processo mental emotivo (**amo**). Fuzer e Cabral (2014, p. 57) abordam que “as orações emotivas, também chamadas afetivas, expressam graus de sentimento ou afeição”, o que nesta sentença analisada é reforçado pelo processo relacional possessivo (**tenho**) flexionado léxico-gramaticalmente na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, que, juntamente com o processo material (**estudar**), expressam o sentimento do educando *emoter*⁹⁴ em relação à sua vida escolar, o que acaba por indicar Felicidade. Sob este ponto de vista, concordo com Martin e White (2005, p. 49), quando postulam que “o conjunto de significados de In/Felicidade é provavelmente o primeiro a se lembrar quando pensamos em emoções”⁹⁵ (tradução minha), além de remeter a uma polaridade positiva sinalizando o grau de Segurança que pode ser também comprovado pelo uso do atributo (**tenho interesse**).

Depreende-se, portanto, a partir deste excerto, que o Surdo entrevistado inserido no ambiente escolar tende a gostar de adquirir novas informações, o que promove seu processo de ensino-aprendizagem. Isso também se observa no exemplo (02):

Exemplo 02

⁹³ we find the usual range of grammatical metaphors (Halliday, 1994), including nominalised realisations of qualities (joy, sadness, sorrow) and processes (grief, sobs, constriction in his throat). (MARTIN; WHITE, 2005, p. 46).

⁹⁴ “O afeto pode ser codificado em uma estrutura desse tipo tratando o ‘**emoter**’ como avaliador, e o gatilho da emoção, se recuperável, como avaliado. Isso faz sentido se interpretarmos o avaliador como a pessoa que está sentindo alguma coisa (seja emulando, julgando ou apreciando), e a avaliada como a pessoa, coisa ou atividade que está sendo reagida”. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 72, tradução minha e grifo meu).

Affect can be coded in a framework of this kind by treating the emoter as appraiser, and the trigger of the emotion, if recoverable, as appraised. This makes sense if we interpret the appraiser as the person who is feeling something (whether emoting, judging or appreciating), and the appraised as the person, thing or activity that is being reacted to. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 72).

⁹⁵ the un/happiness set of meanings is probably the first to come to mind when we think about emotions (MARTIN; WHITE, 2005, p. 49).

S4: Eu **sinto** que **parece bom estudar** [Felicidade+], **experimental e ver** [Reação-impacto+] o ambiente, gostei, pois eu preciso aprender as palavras e me desenvolver, tanto em matemática quanto em outras disciplinas (...).

S4 utiliza o processo mental perceptivo (**sinto**) que, associado ao processo relacional atributivo (**parece**) e ao epíteto (**bom**), sugere uma autoavaliação implícita ao se equivar ao ato de gostar ‘eu gosto’, pois, como reconhece Rodrigues (2015, p. 81), “nesse caso, o significado estará ancorado no contexto”. Relacionando, o sentimento do educando ao processo mental cognitivo (**estudar**) designa avaliação por afeto do tipo Felicidade.

Posto que “as orações mentais cognitivas não remetem propriamente aos cinco sentidos, mas trazem o que é pensado à consciência da pessoa” (FUZER; CABRAL, 2014, p.57), o que reflete em uma Apreciação de Reação impacto pelo uso dos processos mentais perceptivos (**experimental e ver**), que evidenciam o sentimento do educando quanto ao ato escolar de adquirir conhecimento por meio de seus esforços pessoais para ampliar seu desenvolvimento cognitivo diante da realidade escolar, como se verá nas próximas categorias. Por conseguinte, Rodrigues (2015, p. 84) reitera que “A reação está relacionada à afeição. Diz respeito à forma como o falante reage diante de algo”.

Exemplo 03

S2: Fico sozinha não me comunico com os ouvintes há uma falta de comunicação pois eles oralizam, é difícil! Eu não entendo o que eles oralizam falta essa comunicação, seria melhor em Libras. Eu fico extremamente nervosa. **Eu me sinto muito triste**. [Felicidade-]

Exemplo 04

S4: Me sinto sozinho, isso parece ser difícil para mim, pois falta comunicação com outros Surdos, fico sozinho. **Eu sofro**, entende? [Felicidade-]

Nos fragmentos que compõem os exemplos (03) e (04), exploro a relação que se dá entre o Surdo participante desta pesquisa e o ambiente escolar, quando em (03) a entrevistada afirma que não há comunicação e os ouvintes ficam a oralizar e anulam o uso da Libras com a aluna Surda, ocasionando na exclusão da educanda em seu meio de ensino-aprendizagem.

O sintagma nominal composto pelos pronomes pessoais do caso reto e oblíquo, respectivamente (**eu e me**) revelam a reafirmação da autoavaliação de afeto demonstrada pelo uso do processo mental perceptivo (**sinto**) em 1ª pessoa do singular do presente do

indicativo⁹⁶. Além disso, em (03), o intensificador (**muito**) indica o grau deste sentimento associado ao epíteto (**triste**), que indica avaliação por afeto do tipo Infelicidade, evidenciando a polaridade negativa do discurso, pois, de acordo com Almeida (2010a, p. 46), “os epítetos acrescentam qualidades e podem ser do tipo experiencial ou atitudinal”.

No exemplo (04), destaco o uso do processo mental emotivo ‘sofrer’ flexionado em 1ª pessoa do singular (**sofro**), que denota o caráter negativo relacionado às experiências do Surdo entrevistado na escola e denuncia sua situação limítrofe quanto ao uso da Libras e também seus sentimentos quanto à LP.

Neste sentido, conhecer as palavras, escrevê-las de acordo com a léxico-gramática de uma língua oral-auditiva evidencia a falha do sistema de inclusão, onde a realidade deste Surdo inserido nesta instituição de ensino em classe comum culmina na baixa autoestima e em um ensino precário e desmotivador para este educando, que, muitas vezes, se sente isolado tanto nas relações com os colegas quanto com o professor. O que explicita igualmente o nível de Infelicidade do educando Surdo, posto que, para Almeida (2010b, 105), esta questão de afeto

diz respeito a emoções relacionadas ao coração, tais como tristeza, ódio, felicidade e amor. Esses sentimentos abrangem as emoções, envolvendo formas de sentimentos felizes ou tristes e a possibilidade de direcioná-los para o fenômeno de gostar ou não gostar.

Já o exemplo a seguir expressa o nível de In/Satisfação, um dos subtipos de afeto segundo o qual, seguindo os passos de Martin e White (2005), a autora Almeida (2010a, p. 105) considera que “Essas emoções lidam com o sentimento de alcance ou frustração em relação às atividades em que está engajado, incluindo papéis como participantes/espectadores da ação”.

Exemplo 05

S1: Quando mudei para Libras (escola) via Surdos iguais a mim eu gostei, comecei a usar Língua de Sinais e minha autoestima melhorou, eu gostava ia ao CAS frequentemente e como eu sou **muito curioso** a minha Libras foi melhorando (...). [Satisfação-]

No exemplo (05), o intensificador (**muito**) e o epíteto (**curioso**) indicam uma autoavaliação de afeto por In/Satisfação. Assim, “ao indicar uma qualidade, o epíteto refere-se à propriedade objetivo do objeto ou a uma expressão de atitude subjetiva do falante em relação a esse objeto ou coisa” (ALMEIDA, 2010a, p. 46). Isto aponta uma autorreflexão do

⁹⁶ Por uma questão de tradução, quando o participante expressa algum tipo de avaliação marcada pelo uso do pronome pessoal do caso reto em 1ª pessoa do singular (EU), no tempo presente do indicativo, estará subentendido doravante nas análises.

educando Surdo quanto ao seu ciclo de aprendizagem, além de demonstrar, nesta interlocução, o comprometimento pessoal na tentativa de sanar suas inabilidades associadas à sua própria língua de instrução em que foram depreendidos esforços pessoais para sanar seu *déficit* linguístico.

A partir desta ocorrência, pode-se depreender que os entrevistados Surdos têm ocupado espaços, outrora possuídos por práticas ‘normalizantes’, o que expressa a necessidades de (re)pensar os métodos ainda utilizados na educação sob a perspectiva da inclusão. O ato de buscar seu desenvolvimento – não apenas escolar, mas também de língua – reflete a carestia dos processos de instrução ofertados pelas escolas brasileiras. Como aponta Strobel (2007, p. 23), “Esta representação ouvintista ainda está presente atualmente, muitas vezes a sociedade quer que os surdos sejam “curados”, direcionando-os para a ilusão da esperança da ‘normalização’”. De outro modo, o espaço antes pensado para ouvintes oferece ao educando Surdo, como se percebe pelos excertos, uma restrição de seu papel social, além de percebê-lo por sua diferença e não pelo desenvolvimento potencial de suas habilidades visuais.

Estas discussões têm sido pauta dos estudos vinculados à área da surdez, projetam ações de militância Surda a favor do bilinguismo para Surdos e criação de escolas que tenham em seu cerne este método em que a Libras é mantida como língua de instrução e a LP é considerada em sua modalidade escrita.

Exemplo 06

S2: Eles só oralizam, nos falta comunicação. Então, eu como única surda fico sozinha, não consigo não. Eu me sinto **triste, nervosa e angustiada**. (...). [Felicidade-]

Os epítetos (**triste, nervosa, angustiada**), em (06), denotam a situação desfavorável que os Surdos participantes desta pesquisa enfrentam ante suas interações comunicativas entre os grupos ouvintes que se inserem no cotidiano escolar. Esse tipo de sentimento pertence ao conjunto das avaliações por afeto do tipo Infelicidade, em que a educanda expõe, em seu discurso, a negatividade de seu papel social enquanto Surda e utente de uma língua minoritária em relação a uma maioria que partilha experiências orais no espaço em que está inserida, tornando-o desafiador, complexo e desmotivador para sua formação como cidadã.

Exemplo 07

S2: Eu não entendo o que eles oralizam falta essa comunicação, seria melhor em Libras. Eu fico **extremamente nervosa**. [Felicidade-]

No exemplo (07), o adjunto modal de Intensidade (**extremamente**) revela e caracteriza a força da polaridade negativa existente a partir da tensão linguística, cultural e social entre as comunidades ouvintes e Surdas. Mais estritamente, esse tipo de declaração indica a anulação das necessidades básicas de comunicação deste povo (povo Surdo), o que evidencia o epíteto (**nervosa**), demonstrando também afeto por Infelicidade. Pelo que Fuzer e Cabral (2014, p. 117) indicam, os adjuntos modais “são palavras ou grupos que podem indicar polaridade, modalidade, temporalidade e modo propriamente dito”.

Exemplo 08

S4: Eu não consigo, há uma falta de comunicação, a língua portuguesa é difícil. [Segurança-]

Exemplo 09

S1: É difícil, ela (língua portuguesa) é importante, mas **não gosto muito** (...). [Satisfação-]

O exemplo (08) denota autoavaliação por afeto e compõe o conjunto de Insegurança por meio do processo mental desiderativo flexionado em 1ª pessoa do singular (**consigo**), o que externa a falta de comunicação do indivíduo utente de uma língua viso-espacial com a maioria ouvinte falante de outra língua oral-auditiva, a LP, pois se encontra ao lado do adjunto de Polaridade (**não**). Nessa perspectiva, Almeida (2010b, p. 105) expressa que a “In/Segurança: esse conjunto de sentimentos cobre as emoções relacionadas ao bem-estar social”.

Isso, por sua vez, indica a negatividade explícita empregada no discurso deste educando matriculado e frequente no ensino-médio. Além disso, sobre as categorias dos processos que tornam possível expressar afeto, Almeida (2010b, p. 102-103) declara que

Para analisar a estrutura que realiza o afeto é preciso identificar os tipos de sentimentos envolvidos. Existem sentimentos que são parecidos com uma onda ou um ímpeto de emoção. Nesse caso, os processos comportamentais são utilizados para construir o afeto no discurso. Outros sentimentos são como um tipo de predisposição mental e, dessa forma, são os processos mentais e relacionais que se encarregam de expressar esse sentimento.

Desse modo, observa-se, em (09), que a mesma carga negativa é associada ao processo mental emotivo (**gosto**) pelo adjunto modal de Polaridade (**não**) combinado ao intensificador (**muito**), que marcam a espinhosa relação LP não apenas como língua, mas também como disciplina da grade curricular e que acaba limitando o ensino dos Surdos, em que estes, diferentemente dos ouvintes, se autoavaliam por uma Insatisfação quanto à situação de incompreensão devido às barreiras linguísticas, culturais e metodológicas, pois não têm a LP

como primeira língua. Neste sentido, percebe-se a gradação lexicalizada dos sentimentos, que, segundo Almeida (2010b, p. 104), pode ser expressa “desde os sentimentos menos intensos até os mais intensos acontecem devido ao fato de que as emoções oferecem lexicalizações que seguem uma escala que varia em uma intensidade baixa, média e alta”.

Os entraves enfrentados pelos Surdos selecionados e entrevistados, desde sua inserção no ensino básico, fazem com que, como se vê nos fragmentos selecionados, na etapa final estes tenham algum nível de aversão a essa língua (LP) como disciplina, já que esta não é sua língua de uso, indicando a LP como uma segunda língua em que todos os participantes não têm domínio, o que influencia também nas relações interpessoais, como veremos a seguir.

Exemplo 10

S4: Me **sinto sozinho**, isso parece ser **difícil** para mim, pois falta comunicação com outros Surdos. [Segurança-]

Ainda em (10), pode-se verificar que S4 emprega o processo mental perceptivo (**sinto**) indicando implicitamente a solidão, ou seja, uma emoção negativa advinda, como já exposto, dessa tensão linguística existente entre Surdos/ouvintes, o que configura em uma autoavaliação por afeto e que exterioriza um grau de Insegurança.

Esse tipo de evento também é evidenciado pelo uso do processo relacional atributivo (**parece**) associado ao epíteto (**difícil**), que expressa a intensidade avaliativa da limitação deste educando Surdo, quanto reflete sobre sua própria inserção junto aos outros colegas ouvintes, que usam a LP para se comunicar.

Exemplo 11

S1: Antigamente eu não conhecia Libras era muito triste eu ficava em casa **sozinho** enquanto os outros conversavam e eu ficava **calado, era ruim**. [Segurança-]

No exemplo (11), os epítetos (**sozinho, calado e ruim**) caracterizam a negatividade presente no discurso de S1 quanto à sua interação e experiência familiar, o que reafirma a análise escrita acima, marcando uma avaliação por afeto do tipo Insegurança.

Observa-se, principalmente no trecho selecionado, que este educando passa por situações de isolamento, distanciamento e apagamento, desde sua participação em seu grupo social primário, que é a família. Esse tipo de ocorrência acaba por projetar, a falta de interação e socialização, como evidenciado por S1.

Isso insere o Surdo em um processo de marginalização, em que o não-comunicar acarreta prejuízos emocionais (baixa autoestima, podendo desenvolver até mesmo depressão), cognitivos (desenvolvimento psicomotor) e de interlocução (linguístico).

A situação familiar indica, muitas vezes, o prenúncio dos enfrentamentos com que o Surdo deverá lidar em toda sua vida e não apenas no ambiente escolar. Isso se deve ao fato de que muitos destes Surdos nascem em uma família ouvinte, que, na maioria das vezes, desconhece a LS e conta com informações que privilegiam a inabilidade do ser, ou seja, uma visão clínica-patológica do que vem a ser uma pessoa com surdez.

Não obstante a essa realidade, a falta de informação sobre as possibilidades de desenvolvimento destes Surdos tem negligenciado as constituições das comunidades Surdas e seus espaços de interação têm sido restritos à sua presença. Esse tipo de acontecimento faz com que uma comunidade majoritariamente ouvinte não entenda com naturalidade as questões culturais e linguísticas que envolvem o relacionamento de quem utiliza como modo de expressão a LS.

Exemplo 12

S1: Matemática é extremamente fácil, assim como geografia, história e biologia, já física e química são muito difíceis como a língua portuguesa que é bem difícil. **Eu gosto mais das que já falei primeiro, essas eu amo.** [Felicidade]

Exemplo 13

S1: Sim gosto, eu gosto de escrever, mas gosto mais de matemática, geografia e história são fáceis, porém a língua portuguesa é difícil demais, eu não sei! [Felicidade]

Nos exemplos (12) e (13), o processo mental emotivo (**gosto**) também na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, seguido do adjunto modal de intensidade (**mais**), evidencia afeto por Felicidade dos alunos Surdos envolvidos nesta pesquisa, com as disciplinas disponibilizadas pela grade curricular do ensino médio nas instituições de ensino público em detrimento à disciplina de LP e isso implica uma autoavaliação positiva. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 54),

Processos mentais podem indicar afeição, cognição, percepção, desejo. As orações mentais mudam a percepção que se tem da realidade (e não as ações da realidade – as orações materiais é que mudam a realidade). Servem, assim, para construir o fluxo de consciência do falante/escritor.

Posto isso, vale sublinhar que, no exemplo (12), disciplinas como geografia, história e biologia ganham destaque também pelo uso do processo mental emotivo (**amo**) em relação de equivalência ao processo mental emotivo ‘adorar’, associado ao pronome demonstrativo do

gênero feminino pluralizado (**essas**), referindo-se às disciplinas citadas, projetando uma autoavaliação demonstrada pelo pronome pessoal do caso reto (**eu**) e que formam o atributo (**essas eu amo**).

Exemplo 14

S2: Outros vem até mim, porém acabam sempre procurando seus grupos e eu fico **sozinha plantada** [Segurança-] é **ruim**. [Valoração-]

A partir do epíteto (**sozinha**) e da expressão idiomática traduzida como (**plantada**), nota-se, no excerto (14), que a participante se autoavalia por afeto de Insegurança e que, ao utilizar o epíteto (**ruim**), observa-se uma Apreciação de valoração negativa, que decorre do abandono e do isolamento social que S2 experiencia em sua vida escolar. Sob este prisma, é que vale a pena questionar a pedagogia adotada pela perspectiva inclusiva no que tange aos direitos dos Surdos que participam ativamente de uma sociedade majoritariamente ouvinte.

As diferenças linguísticas têm sido o pontapé, ao que se nota, para o distanciamento e inclusive o apagamento desse sujeito Surdo ao longo de sua história e constituição como povo, em que negar sua língua e sua cultura é também negar sua própria existência. Como se vê no exemplo abaixo:

Exemplo 15

S1: (...) a professora era ouvinte escrevia no quadro, não havia intérpretes e eu não entendia, ficava sozinho fazendo as lições, eu era **ingênuo**, **não interagia** com os colegas, eu ficava **calado**. [Segurança-]

Destaco igualmente, em (15), o uso do processo material criativo geral (**fazendo**), que indica a segregação e ainda hoje é vivenciada por estes educandos, uma vez que Fuzer e Cabral (2014, p. 46) esclarecem que “as orações em que se desdobram processos materiais são definidas como orações de ‘fazer e acontecer’, porque estabelecem uma quantidade de mudança no fluxo dos eventos”, o que pode ser reafirmado pelo atributo de polaridade negativa (**não interagia**) e pelo epíteto (**calado**), que expressam a redução de suas interações sociais.

Além disso, a partir do epíteto afetivo (**ingênuo**) expõe-se uma autoavaliação de Insegurança, devido ao fato de o educando não conseguir realizar inferências que projetem a mudança do que está acontecendo na interlocução tanto em sala de aula quanto no ambiente escolar de forma geral.

Exemplo 16

S1: **não tenho** um melhor amigo, **apenas fico calado e sozinho**. [Felicidade-]

Exemplo 17

S2: Eles só oralizam, nos **falta comunicação**. Então eu como **única** surda fico **sozinha**, não consigo não. [Felicidade-]

Exemplo 18

S4: (...) estou **sozinho** (sou o Único). [Felicidade-]

Neste sentido, os epítetos léxico-gramaticais (**sozinh@** e **única**) aparecem como sinônimos nos exemplos (16, 17 e 18) ao expressarem um afeto que evidencia a Infelicidade implícita, gerada por fatores como a inacessibilidade do sistema educacional, bem como a precariedade das relações de interação tanto com o professor e suas práticas quanto com os colegas, ou seja, questões socioculturais que culminam na invisibilidade das necessidades destes educandos perante o processo de ensino-aprendizagem, comprovadas pelo silenciamento exposto pelo epíteto (**calado**) no excerto (16) e pelo atributo (**falta comunicação**) presente no exemplo (17).

Exemplo 19

S2: Eles só oralizam, nos falta comunicação. Então eu como única surda fico sozinha, não consigo não. Eu me sinto triste, nervosa e angustiada é difícil e pesaroso, preciso **ter paciência**. [Segurança-]

O processo relacional possessivo (**ter**), no exemplo (19), contribui para que seja realizada a autoavaliação a partir do termo léxico-gramatical (**paciência**), pois S2, ao utilizar esse elemento, expressa sua Insegurança afetiva no que se refere às falhas comunicativas e à interação com os colegas não utentes de Libras, mas também implica um esforço pessoal para que esse tipo de barreira seja amenizada, o que evidencia o respeito dispensado aos que convivem com a participante e que não conhecem sua língua, indicando o anseio de S2 por uma relação linguística/social eficaz e inclusiva.

Exemplo 20

S1: A professora regente não sabia libras então lutei para que fosse contratada uma nova intérprete **eu fiquei feliz, graças a Deus!** [Felicidade]

No exemplo (20), o pronome pessoal (**eu**) indica uma autoavaliação que designa afeto por Felicidade através do processo relacional atributivo (**fiquei**) flexionado na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo e do epíteto emotivo (**feliz**), quando o entrevistado assinala a inserção da TILS e seus sentimentos de alívio utilizando a interjeição (**graças a**

Deus!), que indica uma intensificação desse sentimento, além de marcar a falta de comunicação existente, pois, segundo o entrevistado, antes a professora não comunicava em sua língua, ou seja, em Libras. Dessa forma, ao receber instrução em sua língua, por meio do TILS, o entrevistado expressa a polaridade positiva no discurso acima analisado.

Exemplo 21

S1: Sim há marcações apontando os erros, daí percebo que errei novamente isso me deixa com sentimento ruim, pois preciso usar os verbos, adjetivos e outros. É difícil eu não consigo escrever, não consigo me expressar no texto tenho essa limitação e meu texto fica pequeno (...) olho para ele (o texto) e tenho muitas dúvidas **é muito chato e eu fico nervoso**. [Felicidade-]

Os epítetos (**chato** e **nervoso**), expressos por S1 no exemplo (21), denotam a Infelicidade por afeto deste educando quanto às suas próprias incertezas, que vão surgindo e acentuando a negatividade discursiva com que ele percebe sua segunda língua. Evidenciam, ainda, a dualidade de inserção dos Surdos em um ambiente escolar que se torna desafiador, pois a língua de instrução, o modelo pedagógico, as metodologias das aulas não se constituem como eficazes na formação deste indivíduo que usa LS.

Pode-se depreender, portanto, que neste trecho essa problemática se torna o eixo central da preocupação do participante entrevistado, em que a limitação é acentuada pelo intensificador (**muito**), onde esse tipo de ocorrência tende a realçar o vínculo entre Surdo/língua oral a partir da inabilidade do sujeito quanto ao uso da oralidade, seja na forma falada e até mesmo escrita. Nesse sentido lhe é cobrado o conhecimento léxico-gramatical de outra língua, que ele não usa e não a tem como primeira.

Exemplo 22

S1: Antigamente eu não conhecia Libras era muito triste eu ficava em casa sozinho enquanto os outros conversavam e eu ficava calado, era ruim. Quando **mudei** para Libras (escola) via Surdos iguais a mim eu gostei, comecei a usar Língua de Sinais e minha autoestima melhorou, eu gostava ia ao CAS frequentemente e como eu sou muito curioso a minha Libras foi melhorando, eu gostei e hoje estou feliz e sorridente não tenho tristeza, estou sempre animado é bom demais. [Felicidade]

Outro ponto que circunda as autoavaliações dos Surdos entrevistados é a sua relação com a própria LS: a Libras, como se observa no excerto (22). O processo material transformativo de intensificação movimento: lugar (**mudei**) expressa a transição do método de ensino em que a Libras torna-se língua de instrução. Os autores Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 86) afirmam que “Ter o próprio surdo como o outro significa buscar nele a possibilidade de que ele mesmo sirva como referente, capaz de informar àquele que olha e se olha, sobre (o que é) a condição *ser surdo*” (grifos do autor).

Neste sentido, autoavaliações positivas intensificadas passam a ser projetadas por meio do processo mental emotivo (**gostei**) e do processo material transformativo movimento: modo (**comecei**), vinculado ao processo material criativo geral (**usar**), ligado ao atributo (**minha autoestima melhorou**), o que salienta o grau afetivo de Segurança. Já os epítetos (**feliz** e **bom**) estão relacionados ao conjunto das avaliações por afeto do tipo Felicidade, intensificados pelos léxicos (**sorridente**, **demais** e **sempre**), além da nominalização⁹⁷ (**animado**) que exacerba o nível da emoção positiva sentida por S1 e do atributo (**não tenho tristeza**), onde o processo relacional possessivo (**tenho**) recebe a negação associada ao sentimento nominalizado (**tristeza**); por esse motivo, apesar da carga semântica ser negativa, tem-se na verdade uma rejeição a esse ideal, o que acaba por impugnar a negação e indica também a Felicidade.

Em suma, os excertos selecionados mostram a autopercepção destes educandos Surdos quanto à vida escolar e aos sentimentos cotidianos que advêm destas relações. Depreende-se, portanto, que os Surdos demonstram de forma positiva (felicidade+ e segurança+) vontade de estudar e progredir na vida escolar, porém alguns fatos vinculados a sua interação interpessoal e/ou linguística revelam graus de infelicidade e insegurança (felicidade- e segurança-). Dito isto, vejamos no próximo item como estes Surdos julgam a si mesmos no processo relacionado aos padrões sociais e comportamentais.

5.2.2. AUTOJULGAMENTOS: experiências sociais de autopercepção

Nesta subseção, analiso questões associadas às opiniões sobre si, ou seja, autojulgamento que os educandos Surdos entrevistados realizam sobre suas próprias experiências sociais e que projetam sua relação com o mundo e comunidades em que estes se inserem. Posto que, “Desse modo, a posição institucional do avaliador e o enfoque no tipo de comportamento do avaliado determinarão a espécie de julgamento empregada” (GUIMARÃES NUNES; CABRAL, 2013, p. 252). Vejamos o exemplo (23) a seguir:

Exemplo 23

⁹⁷ Sobre as nominalizações, Moraes e Barbara (2018, p. 76) explicam que “Segundo a teoria sistêmico-funcional, há duas formas estruturais de se usar a linguagem: a primeira é chamada de congruente, considerada como uma forma habitual, comum de se falar sobre o que se vê ou se percebe pelo mundo, havendo, portanto, uma relação sistemática ou natural entre os termos que se referem aos eventos, aos seus participantes e à sequência dos grupos verbais, nominais, adverbiais ou preposicionais. A segunda é chamada metafórica, considerada mais elaborada que a congruente, tendo uma variação na expressão de um dado significado, podendo ser representado de diferentes modos de expressão”.

S2: Estou bem [Satisfação+] sozinha, **não tem problema** é **muita** falta de comunicação e **exclusão**. [Normalidade-]

Neste exemplo, o ponto que merece destaque é o uso da nominalização⁹⁸ (**bem**), que indica uma autoavaliação de afeto por Satisfação, e do atributo que salienta a negação a partir do processo relacional (**não tem problema**), que mostra uma autoafirmação de S2 diante da incompatibilidade comunicacional entre a entrevistada e o grupo de ouvintes. Para isso ela utiliza o (**muita**) como uma forma de expressar a intensificação e o grau de separação existente entre eles, o que também pode ser observado pela nominalização (**exclusão**). Sobre a nominalização, Morais e Barbara (2018, p. 75) afirmam que “é um recurso poderoso”, indicando um autojulgamento de estima social por Normalidade.

Além disso, a forma expressa, neste item, a falha do sistema educacional vigente, em que o termo citado (**exclusão**) apresenta e nega os princípios da ‘inclusão’. Como aponta Almeida (2010b, p. 53), “O julgamento de estima social envolve admiração e crítica sem implicações legais” e, para Nunes e Cabral (2013, p. 252), “A estima social está mais relacionada com a cultura oral, por meio de conversas comuns e fofocas, por exemplo, e se instaura nas relações sociais do cotidiano, entre família e amigos”.

A escolha léxico-gramatical da participante faz com que se considere olhar para outros rumos, principalmente no que tange às metodologias a serem usadas no ensino dos Surdos que partilham uma língua diferente, a Libras. Neste contexto, torna possível entender que o método inclusivo tem proporcionado uma educação ineficiente, exposta nos excertos selecionados, não atendendo às necessidades que lhe permite desenvolver social e/ou cognitivamente. Isso coloca-os em um ambiente segregador e nada inclusivo.

Como é visto em todas as análises, a flutuação destes educandos entre a realidade em que os interlocutores conhecem a Libras e a língua oral passa por uma série de tensões, que remetem ao ‘audismo’, caracterizado por ações de *bullying*, como será mostrado em categorias subsequentes.

Exemplo 24

S1: Às vezes **respondo errado** e acabo tirando 55, 50, 60, então digo que **sim às vezes eu erro**. [Capacidade-]

⁹⁸ As nominalizações foram traduzidas, respeitando o contexto em que o Sinal em Libras foi realizado e a equivalência do termo léxico-gramatical na tradução semântica e comunicativa do *corpus* desta pesquisa ocorreu.

Já no exemplo (24), quando questionado se entende os enunciados das perguntas e consegue responder, S1 utiliza o processo verbal alvo (**respondo**). Sobre esses tipos de processos, Fuzer e Cabral (2014, p. 72) afirmam que “ajudam na criação do texto narrativo, a fim de tornar possível a existência de passagens dialógicas”. Nesta sentença, aparece acompanhado do epíteto (**errado**) e flexionado em 1ª pessoa (participante oculto), que informa explicitamente o autojulgamento de estima social por Capacidade negativa.

Ainda na mesma sentença de S1 ocorre a reafirmação da narrativa negativa por um elemento léxico-gramatical de polaridade positiva (**sim**), que se conecta ao modalizador de Usualidade (**às vezes**), o que marca a frequência do processo mental cognitivo (**erro**). Isso salienta o julgamento do discente quanto ao seu próprio processo de ensino-aprendizagem, sendo este influenciado implicitamente pela relação linguística que também perpassa as interações deste aluno com o meio em que está inserido, uma vez que, “Ao selecionar o léxico avaliativo quando julgamos algo, partimos de sistemas semânticos, que são realizados léxico-gramaticalmente de forma a reforçarmos, ampliarmos ou minorarmos, reduzirmos, aquilo que avaliamos” (VIAN JR., 2009, p. 113).

Exemplo 25

S1: Quero também visitar a UFG, questionar as pessoas que ali estão sobre suas histórias de vida e **ir** para a faculdade, pois sou capaz. [Capacidade+]

Exemplo 26

S1: [...] quando eu me formar no ensino médio tenho vontade de conhecer o curso de Letras e/ou Letras-Libras, sobre bilinguismo, mestrado, doutorado, pois eu não conheço, tenho curiosidade. [Capacidade-/Satisfação-]

No excerto (25), o uso do processo material transformativo de intensificação de movimento: lugar (**ir**) indica uma projeção de mudança do ambiente educacional, onde S1 infere avançar na ocupação de novos espaços educacionais, ou seja, sair da educação básica, já que este está no último ano dessa formação e pretende se inserir no nível superior de ensino.

Posto isso, ele se autojulga por meio da expressão do epíteto (**capaz**). Neste momento, pode-se perceber a polaridade positiva em seu discurso, que impele uma estima social por Capacidade.

Em (26), o processo mental cognitivo (**conheço**) ligado ao adjunto modal de Polaridade negativa (**não**) é apresentado pelo entrevistado, a fim de elucidar a inexistência de outra realidade educacional, já que ele terá este desafio após se formar no último grau escolar

na educação básica (o ensino médio). Percebe-se um julgamento de estima social por Capacidade negativa, porém esta lhe desperta interesse, o que se comprova pelo uso do epíteto emotivo (**curiosidade**) que se constitui uma autoavaliação de afeto por Satisfação.

Outro ponto que merece destaque é a relação que os entrevistados Surdos inseridos no contexto educacional têm quanto ao uso da léxico-gramática. Nos exemplos a seguir, nota-se as avaliações que estes entrevistados expressam sobre a LP e seu uso em atividades de escrita.

Exemplo 27

S4: (...) já sobre as palavras na hora de realizar as atividades, como a redação eu tenho dúvidas (...). [Capacidade-]

Exemplo 28

S1: (...) É difícil eu não consigo escrever, não consigo me expressar no texto tenho essa limitação e meu texto fica pequeno (...) olho para ele (o texto) e tenho muitas dúvidas é muito chato e eu fico nervoso. [Capacidade-]

Exemplo 29

S1: A ordem das palavras nas frases eu não sei, tenho dúvidas, não consigo. [Capacidade-]

Exemplo 30

S1: (...) o uso das palavras na hora da redação o uso de alguns verbos é forte e pesado, isso me dá um esgotamento mental e eu não consigo, não tenho essa capacidade. [Capacidade-]

Por outro lado, o que se observa, no trecho selecionado no exemplo (27), S4 realiza também julgamento de estima social por Capacidade negativa, porém com a polaridade negativa já que esta se estabelece nos princípios linguísticos no que tange à modalidade escrita da LP. Ao usar o processo relacional possessivo (**tenho**), juntamente com a nominalização pluralizada (**dúvidas**), o entrevistado pressupõe a dificuldade que se estabelece nos momentos em que lhe é exigido utilizar a LP como sua segunda língua.

Logo, em (28) e (29), o mesmo tipo de autoavaliação ocorre. Todavia, S1 também utiliza o termo adjunto modal de polaridade negativa (**não**) vinculado a dois outros processos mentais cognitivos (**conseguir** e **sei**). Destaco que o primeiro processo tem perpassado o discurso de todos os participantes, o que denuncia a situação limítrofe que estes participantes Surdos têm enfrentado, não apenas em unidades escolares isoladas, mas através destes discursos. Pode-se notar que há uma generalização dessa realidade quando se volta o olhar para todo o sistema e suas etapas, visto que “O comportamento humano frequentemente é objeto de julgamento por parte dos diversos segmentos sociais” (CABRAL, 2010, p. 151).

No segundo processo apontado (**sei**), percebe-se a conexão, ou melhor, a falta dessa, quando este educando Surdo expõe a não compreensão de um dos estratos que envolvem a léxico-gramática da LP, o sintático. Isso atesta a lacuna educacional e coloca em xeque os princípios da equidade que tanto se apregoa na educação inclusiva.

Deste modo, pode-se questionar a qualidade do ensino a ele oferecido, já que, em toda sua vida escolar básica, este educando recebeu instrução acadêmica por instituições públicas de ensino. Também partindo deste excerto verifica-se o fracasso pedagógico/metodológico quanto à educação de Surdos. Isso, portanto, nos leva a questionar sobre qual seria o modelo educacional mais eficiente para o povo Surdo brasileiro.

No excerto (30), o atributo (**me dá um esgotamento mental**), o adjunto modal de polaridade (**não**), juntamente com os processos mental desiderativo e relacional, respectivamente, (**consigo** e **tenho**) e o termo (**capacidade**) expressam e evidenciam as dificuldades que o próprio indivíduo avalia a Capacidade negativa frente às questões léxico-gramaticais que não estão vinculadas à sua língua, ou seja, LS.

Estas discussões têm ganhado cada vez mais espaço dentro das comunidades Surdas, que se apropriam de sua identidade Surda devido a sua relação de amistosidade com a LS, como se vê na macro categoria anterior. O exemplo (31) a seguir revela a inferência de S4 sobre essa relação com o texto em LP.

Exemplo 31

S4: Principalmente sobre a língua portuguesa, ele me ensina no dia-a-dia, já sobre as palavras na hora de realizar as atividades como a redação eu tenho dúvidas e ele me ensina cada detalhe, eu pergunto muito sobre o texto e também pergunto como corrigir para que eu vá adquirindo experiência, não é uma cópia do texto dos outros, eu preciso pensar e **ter** essa **experiência**. [Capacidade-]

Nesta sentença, há o autojulgamento de estima social por Capacidade negativa quando o processo material transformativo de extensão por posseção é flexionado no gerúndio⁹⁹ (**adquirindo**), o que reconhece e evidencia uma ação inacabada, ou seja, S4, no exemplo (31), se percebe em um transcurso quanto à sua relação com a LP, ressaltada pelos processos mentais cognitivos (**pensar**), pelo processo relacional possessivo (**ter**) e pelo uso nominalizado do processo mental perceptivo (**experiência**).

Quando se transforma um adjetivo ou um verbo em um nome (nominalização), dando a ele um status de entidade, pode-se medi-lo,

⁹⁹ As formas traduzidas para o gerúndio em LP foram incluídas a partir da observação morfológica das LS baseada nos parâmetros fonético-fonológicos desenvolvidos por Stokoe (1960) e Battison (1974/1978), sob os quais destaco o Movimento (M) e as Expressões Não-Manuais (ENM) pelos seguintes aspectos: a desaceleração do deslocamento do Sinal no espaço de execução e a intensificação dessas expressões.

classificá-lo e fazer generalizações sobre ele. Isso não é um fenômeno do mundo real, mas uma classe de significado. Quando se reconstrói, de um verbo para um nome, o que resulta é um novo tipo de elemento, que combina a categoria de significado de um substantivo e de um verbo. (MORAIS; BARBARA, 2018, p. 79).

A partir dessa afirmação pode-se constatar a diferença linguística inerente aos Surdos entrevistados que estão inseridos na rede básica desde a mais tenra fase de aprendizado. O que se nota nos discursos destes alunos é que seu vínculo com o aprendizado e as disciplinas ganha um aspecto mais intenso devido a sua singularidade comunicativa.

Os fragmentos a seguir destacam a avaliação que os educandos Surdos participantes fazem de si mesmos e como eles se percebem neste processo instrucional. Acabam (re)significando-o com maior valor experiencial, visto que este é composto por disciplinas ministradas de maneira oral, colegas, professores e outros funcionários. Na maioria das vezes, também não sabem e não usam a LS para se comunicar, fazendo com que o ambiente escolar se personifique e se corporifique num *status* de entidade marcada negativamente.

Exemplo 32

S4: Principalmente história, geografia e inglês eu entendo claramente [Capacidade+], e tantas outras, só a língua portuguesa que não, às vezes eu vejo a explicação e os detalhes de cada uma, mas parece que há uma divisão entre a língua portuguesa ela é diferente as palavras são difíceis, mas eu escrevo, e respondo com palavras de formas diferentes. Responder e colocar palavras, é difícil, não me explicam o significado, eu não entendo! [Capacidade-]

Exemplo 33

S4: Eu sinto que parece bom estudar, experimentar e ver o ambiente, gostei, pois eu preciso aprender as palavras e me desenvolver, tanto em matemática quanto em outras disciplinas porque vou fazer o ENEM, então preciso conhecer e aprender mais, pois decorar algumas palavras da língua portuguesa é difícil às vezes, mas gosto de algumas como a matemática, geografia e outras eu aprendo e entendo claramente. [Capacidade+]

Nos exemplos (32) e (33), é encontrado o emprego do processo mental cognitivo (**entendo**), que pode ser marcado tanto positiva quanto negativamente, variando de acordo com as circunstâncias em que a avaliação é proferida, pois, quando o eixo referencial são outras disciplinas que não a LP, o processo acima citado é complementado pelo adjunto modal de Obviedade (**claramente**). Isso exprime implicitamente a facilidade de compreensão deste discente entrevistado sobre sua própria situação de ensino-aprendizagem quanto às demais disciplinas, pelo uso, em (32), do processo mental cognitivo (**aprendo**), mostrando, deste modo, um autojulgamento de estima social por Capacidade positiva.

Porém, em (32), quando a referência é a LP e suas palavras, o uso da negação (**não**) surge acompanhando o processo mental cognitivo (**entendo**). Depreende-se, portanto, no

discurso de S4, que este realiza um autojulgamento de estima social por Capacidade negativa, que também é notada no excerto a seguir:

Exemplo 34

S4: A **principal limitação** é a língua portuguesa, são muitas barreiras (...). Então, isso me depreende um certo trabalho para comunicarmos. A principal barreira é a língua portuguesa só ela. [Capacidade-]

No exemplo (34), os atributos (**a principal limitação**) e (**depreende um certo trabalho**) marcam de forma implícita um autojulgamento de estima social por Capacidade negativa. No primeiro trecho, o participante da pesquisa julga pela nominalização (**limitação**) que o maior obstáculo pessoal que ele enfrenta é o linguístico. Desse modo, de acordo com Almeida (2010b, p. 101), “A avaliação implícita é realizada pelos significados ideacionais. Esses significados podem ser usados para efetuar as avaliações mesmo quando não há o léxico avaliativo”.

Já, no segundo trecho, a nominalização (**trabalho**) indica o comprometimento do educando na tentativa de interação social, o que mostra esforço, vontade e perseverança na conquista dos espaços de fala que a maioria dos Surdos entrevistados e utentes de Libras tem enfrentado nas escolas, por ocasião de sua particularidade linguística.

Exemplo 35

S3: Acho que precisa **ter mais imagens** para que eu **entenda** [Capacidade+] o significado de forma clara, porque eu vejo as palavras e **não entendo** [Capacidade-] os significados, é diferente, é ruim e difícil de entender, por exemplo, eu chego em casa e as palavras que eu não entendo [Capacidade-] pesquisei o significado, para que eu entenda com clareza. [Capacidade+]

Exemplo 36

S2: A língua portuguesa é legal e boa, pois quando eu a **visualizo** no quadro **entendo de forma clara**. [Capacidade+]

Os entrevistados fazem uma autoavaliação implícita ao utilizar o processo mental cognitivo (**entend@**), nos fragmentos (35) e (36), para expressar um julgamento de estima social por Capacidade tanto positiva quanto negativa em relação a sua formação acadêmica e linguística. Neste sentido, eles indicam positivamente a capacidade sob 2 (dois) pontos principais: 1) quanto à metodologia, ao utilizam, respectivamente, o processo relacional possessivo (**ter**) intensificado pelo adjunto adverbial (**mais**) para indicar esta necessidade e o

processo mental perceptivo (**visualiso**) concatenado ao atributo (**de forma clara**)¹⁰⁰; 2) quanto ao esforço pessoal extracurricular empreendido pelo processo material transformativo de operação (**pesquiso**) para suplementar a carência linguística quando à LP.

Nessa perspectiva, Vian Jr. (2009, p. 110-111) afirma que,

Ao considerarmos as formas como ocorrem os mecanismos de avaliação do ponto de vista de sua realização léxico-gramatical, temos uma vasta gama de escolhas disponíveis no sistema linguístico. Podemos, por exemplo, ser mais ou menos intensos, pouco ou muito enfáticos, mais ou menos distantes de nossos interlocutores, muito ou pouco formais.

Por outro lado, a Capacidade negativa pode ser notada pelo uso do adjunto modal de polaridade negativa (**não**), associada ao processo mental acima citado, indicando dessa forma uma autorreflexão sobre o conhecimento dos léxicos da LP por parte de S3. O que culmina, como se verá nos exemplos a seguir, em atritos e distanciamento destes educandos Surdos em relação ao ambiente ouvinte.

Exemplo 37

S3: Por exemplo, há um grupo de alunos nessa escola que faz brincadeiras, provocam muito, eu não gosto e deixo eles pra lá. Mas há outro grupo bom, onde posso perguntar ou eles me podem me perguntar. Caso eu tenha alguma dúvida, é **possível** [Capacidade+] eu entender claramente. Atividades, estudos e outros temas eles me perguntam e eu entendo, mas o outro grupo que fica brincando, eu não quero nem saber dessas coisas, é feio! Pois eu **preciso ter foco e entender de forma clara** [Capacidade+], mas isso varia.

Exemplo 38

S4: Tenho outros amigos com quem mantenho contato e relação (conversa), eu **os entendo** [Capacidade+] é uma relação boa, é prazeroso o que me dá muita emoção (...).

Exemplo 39

S4: eu **reprovei por faltas**, pois havia essa falta de comunicação e pela língua portuguesa. [Tenacidade-]

Os trechos selecionados em (37), (38) e (39) dizem respeito ao autojulgamento dos entrevistados quando a temática principal abordada é o relacionamento interativo com o meio ouvinte. Neste ponto vê-se que, em (37), há uma demarcação clara dos espaços ocupados pelo discente Surdo ante a realidade escolar ‘inclusiva’.

¹⁰⁰ No excerto 36, por uma questão de tradução, o termo (**de forma clara**) foi considerado atributo. Porém, poderia ser de acordo com o conceito de agnação, como já exposto no capítulo 4 desta pesquisa, considerado um adjunto modal de Obviedade (**claramente**). Esse caso pode ocorrer em outros trechos selecionados, mas, para fins de análise, considere-os conforme minha tradução.

Posto isso, o processo mental desiderativo (**preciso**), associado ao processo relacional possessivo (**ter**), acompanhado da nominalização (**foco**) e do processo mental cognitivo (**entender**), vinculado ao atributo (**de forma clara**), mostra um autojulgamento de estima social por Capacidade que S3 relaciona à necessidade pessoal associada a seu processo de aprendizado, porém também aponta um caminho para o isolamento social por não ser compreendido no espaço escolar. Em contrapartida, este fragmento mostra, uma inversão sob a perspectiva dos educandos Surdos em que estes acabam por promover o apagamento e a exclusão do mundo oralista, voltando-se para o uso da Libras como primeira língua e da LP enquanto segunda língua.

Esse tipo de situação revela, por conseguinte, que a partir dessa autoavaliação os Surdos participantes desta pesquisa se descolecionam (CANCLINI, 2011) do mundo ouvinte e se territorializam quanto ao mundo dos Surdos, em um ambiente que promova a LS e que reafirme seu papel social por meio de sua singularidade linguística e não sob as lentes da deficiência ou da debilidade do corpo.

Em (38), o processo mental cognitivo (**entendo**) em 1ª pessoa representa o esforço que o entrevistado exerce ao tentar se inserir em um ambiente, que, outrora, não foi projetado para que ele se relacionasse utilizando a LS. É neste momento, evidenciado pela partícula (**os**), que ocorrem leituras labiais, articulações orofaciais¹⁰¹ e até mesmo LP na modalidade escrita, como veremos em outras macro categorias, o que se caracteriza por autojulgamento de estima social por Capacidade.

Porém, mesmo que o Surdo ainda tente, há o fracasso eminente, como se pode averiguar em (39), em que S4 (o mesmo que afirma anteriormente manter uma relação de entendimento com os colegas ouvintes) destaca uma autoavaliação por Capacidade, ao se expressar por meio do processo material transformativo de operação (**reprovei**) e do atributo (**por faltas**). Isso acentua as avarias ocorrentes em todas as esferas em que este Surdo está inserido e que tenta desenvolver suas potencialidades, não apenas focado na barreira que é a língua, mas também como um ser social se constituindo neste processo como um cidadão pertencente a uma determinada comunidade, seja familiar, escolar, no mercado de trabalho ou quanto ao uso de sua língua, estabelecendo o seu papel social perante aos desafios experienciados, que demonstra um autojulgamento de estima social por Tenacidade.

A partir, dessa macro categoria é possível perceber que os Surdos entrevistados não conseguem se inserir junto à comunidade escolar, principalmente por se autoavaliarem por estima social de Capacidade (Capacidade-) ou de Tenacidade (Tenacidade-) negativa, o que

¹⁰¹ Oraís e faciais.

ocasiona em um isolamento do indivíduo neste espaço. Já a próxima macro categoria visa investigar a relação desses educandos com fenômenos, processos de verificação do conhecimento e outros que competem, segundo Martin e White (2005) e Almeida (2010a), à Apreciação.

5.2.3. APRECIÇÃO: avaliações de ‘coisas’ e fenômenos

Os exemplos a seguir demonstram as apreciações dos entrevistados Surdos sobre as ‘coisas’, sejam elas objetos ou fenômenos, como: a LP, a Libras, a falta de comunicação, as disciplinas, a metodologia, a formação e o relacionamento com os ouvintes. Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 86) apontam sobre a realidade dos Surdos que

A inconformidade dos sujeitos surdos com a condição de deficiência em que sempre foram narrados e posicionados dentro da rede social, somada a possibilidades criadas por algumas instituições – geralmente escolares que se destinavam a educar os deficientes auditivos, gerou sentimentos de inconformidade e de necessidade de luta por outras condições de vida.

E, ao iniciar esta macro categoria, percebe-se que o vínculo destes Surdos com a LP torna-se um ponto central e recorrente em seus discursos. Por este motivo, vamos agora analisar cada um dos eventos elencados acima.

Exemplo 40

S4: (...) as palavras na língua portuguesa são **bem diferentes**. [Valoração-]

No exemplo (40), evidencia-se Apreciação por valoração, quando S4 expressa o epíteto pluralizado (**diferentes**) precedido pelo adjunto modal de intensidade (**bem**), ao ser questionado sobre gostar da LP. Disto depreende-se que o entrevistado perpassa um outro processo de formação linguística que não é o oral-auditivo, ele percebe o mundo a partir de uma língua diferente, que possui uma gramática diferente, já que esta é viso-espacial.

De acordo com os excertos estes entrevistados Surdos, ao serem inseridos no ambiente escolar ‘inclusivo’, ainda não recebem a instrução em LS e isso faz com que eles percebam o ambiente escolar e sua relação com a LP de forma negativa. Além disso, outro ponto que deve ser trazido à voga é o fato de que, na maioria dos casos de surdez, a família não conhece a Libras, gerando, portanto, um atraso e consequente prejuízo linguístico no que tange à aquisição de linguagem pelos Surdos.

Deste modo, esse tipo de afirmação projeta em segundo plano a denúncia sobre a qualidade do ensino tanto da LP quanto da LS. Estes participantes chegaram às séries iniciais sem entender as duas línguas, a primeira por falta de uma metodologia adequada à situação linguística que os Surdos perpassam, que é o aprendizado da LP como segunda língua, e a primeira (LS) pela falta de incentivo familiar e de profissionais formados para lidar com essa particularidade. Vejamos no exemplo a seguir outra Apreciação de um dos entrevistados sobre a LP:

Exemplo 41

S1: É **difícil** [Valoração-] eu não consigo escrever, não consigo me expressar no texto tenho essa limitação e meu texto fica **pequeno** [Comp-complexidade] (...) olho para ele (o texto) e tenho muitas dúvidas é muito chato e eu fico nervoso.

Exemplo 42

S4: A principal limitação é a língua portuguesa, são **muitas barreiras**. Então, isso me depreende um certo trabalho para comunicarmos. **A principal barreira** é a língua portuguesa **só ela**. [Reação-impacto]

Em (41), o uso do epíteto (**difícil**) marca a Apreciação por valoração negativa que S1 realiza sobre a LP, vendo-a como limitadora e, como no exemplo (42), S4 indica uma Apreciação de Reação impacto a partir do atributo (**a principal barreira**) na hora da comunicação entre os Surdos e os ouvintes. Neste mesmo excerto, aparece o intensificador (**muito**) e a nominalização pluralizada (**barreiras**) que evidenciam implicitamente que essa dificuldade em relação à LP não promove apenas obstáculos linguísticos, mas outros fatores que advêm da inserção destes Surdos em um ambiente que não compreende sua identidade linguística e cultural, que, por sua vez, resvala-se tanto na autoestima dos educandos entrevistados quanto na acessibilidade educacional, a qual, pelos fragmentos selecionados, não está ocorrendo de maneira eficaz e eficiente.

Além destes termos, S1 acrescenta uma Apreciação por Composição complexidade ao empregar o epíteto (**pequeno**) para expressar sua relação com o texto escrito em LP e que se observa ter incerteza quanto ao uso léxico-gramatical, às construções sintáticas, às construções semânticas, ficando implícito sua incerteza sobre os níveis de organização textual, como a coesão e a coerência.

Portanto, por meio destes fragmentos, deve-se considerar a validade dos movimentos Surdos, a exemplo da luta por leis específicas de reconhecimento linguístico, como a Lei 10.436/02 e de formação, capacitação e acessibilidade, como o Decreto 5. 626/05. Além de

movimentos a favor das escolas bilíngues, como o “Setembro Azul” em 2011 e até mesmo campanhas nacionais de incentivo à acessibilidade escolar visando considerar a especificidade dos Surdos quando se refere à língua.

Exemplo 43

S1: (...) o uso das palavras na hora da redação o uso de alguns verbos é **forte e pesado** [Valoração-], isso me dá um esgotamento mental e eu não consigo, não tenho essa capacidade.

Exemplo 44

S2: A língua portuguesa é **legal e boa** [Valoração+], pois quando eu a visualizo [Reação-impacto+] no quadro entendo de forma clara.

Exemplo 45

S2: Língua portuguesa é **legal** [Valoração+], **ajuda e apoia a interação** [Reação-impacto+].

Outro ponto que merece ser evidenciado é a distinção quanto ao uso da LP pelos entrevistados Surdos, principalmente no que concerne à escrita. Nos trechos selecionados em (43) e (44), ocorre a Apreciação por valoração, respectivamente, negativa e positiva, que surge através dos epítetos (**forte e pesado**) e (**legal e boa**). Elas exibem implicitamente a relação cultural-linguística de S1, que teve maior contato com seus pares linguísticos e relata a profundidade e a complexidade dos termos léxico-gramaticais da LP; no caso de S2, apesar do contato com outros Surdos usuários da Libras, sempre teve maior convivência com ouvintes, ademais, a entrevistada considera a LP nesta proporção experiencial, devido ao fato de a professora da disciplina se comunicar em Libras e expor a língua, que é oral-auditiva, de forma visual, como a participante revela, utilizando o processo mental perceptivo (**visualizo**) evidenciando uma Reação impacto positiva.

Ainda, se esclarece o desempenho do papel de facilitador da LP nas relações sociais, como comenta S2, no exemplo (45). Ao usar o atributo (**ajuda e apoia a interação**), a entrevistada manifesta o caráter de acessibilidade que o conhecimento desta língua fornece a ela e aos demais Surdos que estão inseridos no meio ouvintista, o que sinaliza também uma Reação impacto positiva.

Exemplo 46

S1: Então a professora se retrai me pede desculpa, fala que está tudo bem e que posso entregar o texto mais resumido, ela lê, diz que entendeu e coloca uma nota **como se estivesse bom**, eu me calo, mas sei que é um texto curto. [Comp-complexidade]

S1, no exemplo (46), percebe a fragilidade de sua produção textual, que pode ser vista a partir dos epítetos (**resumido** e **curto**), sendo o primeiro intensificado pelo uso do adjunto modal de intensidade (**mais**), e pondera que se cala perante a autoridade da professora sobre a qualidade de seu texto, o que é expresso pela modalização de probabilidade (**como se estivesse**) e o uso do epíteto (**bom**), indicando uma Apreciação por Composição complexidade. Conforme Fuzer e Cabral (2014, p. 114), “a modalização ocorre em proposições, ou seja, quando há troca de informações ou conhecimentos”.

A familiaridade com a LP tem sido, ao que se percebe por meio dos discursos dos entrevistados, muito conflituosa; principalmente, quando a temática é a disciplina dessa língua, o que levou inclusive à elaboração de uma complementação de cunho pedagógico no atendimento em contraturno nas salas de recurso multifuncional de AEE nas esferas municipais e estaduais do ensino público. Vejamos a seguir como estes discentes têm percebido estas disciplinas a partir da Avaliatividade:

Exemplo 47

S4: (...) **decorar** [Reação-impacto-] algumas palavras da língua portuguesa **é difícil às vezes** [Valoração-], **mas gosto** [Reação-impacto+] de algumas como a matemática, geografia e outras. Eu aprendo e entendo claramente.

Exemplo 48

S4: Principalmente história, geografia e inglês eu **entendo claramente** [Capacidade+], e tantas outras, **só** [Capacidade-] a língua portuguesa que não, às vezes eu vejo a explicação e os detalhamentos de cada uma, **mas parece que há uma divisão entre** [Comp-equilíbrio] a língua portuguesa **ela é diferente** [Comp-complexidade] as palavras são difíceis [Valoração-], mas eu escrevo, eu e respondo com palavras de formas diferentes [Comp-complexidade], responder e colocar palavras, **é difícil** [Valoração-], não me explicam o significado, eu não entendo!

As experiências dos Surdos participantes desta pesquisa com as disciplinas, como se nota nos exemplos (47) e (48), perpassam a LP no que se refere ao nível léxico-gramatical, ou seja, as palavras. Nos excertos, a Apreciação por valoração das palavras, da mesma maneira que a LP, é expressa pelo epíteto, no singular ou pluralizado (**difícil, difíceis**), que, em (47), aparece acompanhado do adjunto modal de Usualidade (**às vezes**).

Outro tipo de Apreciação encontrada neste trecho, é a Composição complexidade, externada pelos atributos (**de formas diferentes**) e (**ela é diferente**), que compõem uma avaliação do entrevistado quanto à sua singularidade linguística enquanto Surdo e que utiliza a LS. Tal expressão tende a uma delimitação territorial (abstrato) que faz com que as

identidades Surdas se tornem complexas a partir da construção de seu papel social linguisticamente orientado.

Posto isso, o entrevistado, em (47), utiliza a conjunção adversativa (**mas**) com o objetivo de expressar que nem todas as disciplinas são complicadas e difíceis, o que pode ser observado pelo processo mental emotivo (**gosto**), que marca a Reação impacto positiva quanto às outras disciplinas.

Além disso, o processo mental cognitivo (**decorar**) utilizado por S4, nesse exemplo, salienta uma Apreciação de Reação impacto negativa, o que nos leva a questionar o método de instrução por meio de uma língua oral-auditiva e esse tipo de situação tem promovido discussões sobre a melhor metodologia de ensino para Surdos em nível nacional.

Análogo a este empasse, no excerto (48), S4 também delibera, ao utilizar o atributo (**mas parece que há uma divisão entre**), sobre a disparidade existente entre a LP como disciplina em relação às demais, externando uma Composição equilíbrio. Sob este ponto, atente-se que os exemplos selecionados apresentam a falta do ligame no que concerne às avaliações entre as disciplinas.

Já o uso do processo mental cognitivo (**entendo**) associado ao adjunto modal de Obviedade (**claramente**), no exemplo (48), indicam um autojulgamento de estima social por Capacidade, em que o educando evidencia esta avaliação sobre as disciplinas que mais lhe parecem fáceis de ser compreendidas e estudadas. Porém, contrário a isso, o entrevistado implicitamente julga também sua Capacidade de compreensão da LP a partir do adjunto modal de Intensidade (**só**) e do adjunto modal de Polaridade (**não**), imprimindo quanto a essa disciplina um discurso negativo.

Exemplo 49

S1: Matemática é **extremamente fácil** [Valoração+], assim como geografia, história e biologia, já física e química são **muito difíceis** [Valoração-] como a língua portuguesa que é **bem difícil**. [Valoração-]

Exemplo 50

S1: É **difícil** [Valoração-], ela (língua Portuguesa) é **importante** [Reação-qualidade], mas não gosto muito (...).

Exemplo 51

S1: **Fáceis demais** [Valoração+] (outras disciplinas), **apenas** a língua portuguesa e a química são **difíceis**. [Comp-equilíbrio]

Exemplo 52

S4: (...) **gosto só** [Reação-impacto] de matemática, geografia e história, apenas dessas três, das outras **mais ou menos**. [Comp-equilíbrio]

Em (49), percebe-se o uso de intensificadores para sinalizar a relação de S1 com as disciplinas, sendo eles (**extremamente, muito e bem**), que estabelecem o nível da avaliação em que pelo uso do epíteto (**fácil**) indica compreensibilidade da matemática, devido à exatidão das regras e da forte carga visual que compõe esta disciplina (gráficos, símbolos etc.), já física e química aparecem qualificadas pelo epíteto pluralizado (**díficeis**) e LP, em último lugar, desponta o maior grau evidente de dificuldade pelo uso do epíteto (**difícil**), o que explicita a Apreciação por valorização negativa.

Em seguida, no exemplo (50), têm-se os epítetos (**difícil**), que diz respeito à Apreciação por valorização da LP, e (**importante**), evidenciando a Reação qualidade, que, neste caso, apesar da complexidade da língua oral, S1 a vê como imprescindível à sua formação escolar.

Contudo, no excerto (51), quando questionado sobre suas opiniões (avaliação) referentes às disciplinas, S1 as expressa a partir do epíteto pluralizado (**fáceis**), seguido do intensificador (**demais**), indicando a polaridade positiva desta Apreciação por valorização, porém, quando o assunto é a LP, o entrevistado utiliza o adjunto modal de intensidade (**apenas**) para equiparar esta disciplina com outra. Isso é observado pelo uso pluralizado do epíteto (**díficeis**), o que remete a uma Apreciação por Composição equilíbrio.

Também se pode perceber, como no item (52), uma Apreciação por um vínculo afetivo, quando S4 utiliza o processo mental perceptivo (**gosto**) associado ao adjunto modal de intensidade (**só**) para marcar especificamente as disciplinas pelas quais este educando tem mais interesse. Nota-se que há a recorrência da matemática, já mencionada por S1, e de disciplinas como geografia e história, que também contêm um aspecto visual mais ativo (mapas, figuras etc.), explicitando uma Reação impacto.

Já quanto às outras disciplinas, o educando expressa avaliação pelo uso da modalização de probabilidade (**mais ou menos**), salientando a proporção de sua afinidade no que diz respeito a estas, manifestando a Composição equilíbrio.

Posto isso, outro aspecto avaliativo por Apreciação que sobressai nos discursos dos entrevistados Surdos é o comunicativo, pelo qual esses educandos expressam a forma como têm ocorrido as interações neste ambiente escolar, como se observa nos excertos a seguir:

Exemplo 53

S1: Ter interesse é **difícil** [Valoração-], pois há uma **falta** [Reação-impacto] de comunicação e **não é clara** [Comp-complexidade] para mim, por exemplo, o uso das palavras na hora da redação o uso de alguns verbos é forte e pesado, isso me dá um esgotamento mental e eu não consigo, não tenho essa capacidade.

Exemplo 54

S4: Eu não consigo, há uma **falta** [Reação-impacto] de comunicação, a língua portuguesa é difícil. [Valoração-]

Exemplo 55

S4: Sim, seria melhor, pois manteríamos diálogos, hoje com essa falta de comunicação estou sozinho e isso é o pior, se estivesse junto com os Surdos e esse número aumentasse era melhor, mas não tem! No ano passado havia mais dois Surdos e eles passaram e se formaram e eu reprovei por faltas, pois havia essa **falta** [Reação-impacto] de comunicação e **pela** [Comp-equilíbrio] língua portuguesa.

Nos 3 (três) exemplos acima, os entrevistados explicitam, pelo uso do epíteto (**falta**), uma Avaliação de Reação impacto, apontando a incompreensão tanto nas relações interpessoais com os professores quanto com os colegas ouvintes com os quais os Surdos têm contato diário.

Já quanto às questões voltadas para o entendimento da LP, que, em (53), é exposto por meio do atributo (**não é clara**), formado por um adjunto modal de polaridade negativa (**não**) e o epíteto (**clara**), e promove uma Avaliação por Composição complexidade, o educando expressa a limitação linguística quanto à LP e implicitamente ele também faz uma avaliação negativa sobre a forma como essa língua está lhe está sendo ensinada, posto que não é sua língua de uso.

Em (53) e (54), ainda é expressa pelo epíteto (**difícil**) uma Avaliação por valoração sobre esse assunto, bem como, em (55), há o uso da contração prepositiva (**pela**)¹⁰² que estabelece uma Avaliação por Composição equilíbrio. Neste sentido, por meio dos discursos dos entrevistados, vem à tona a evidência da necessidade de mudança nas práticas didático-pedagógicas concernentes à educação de Surdos, posto que a ineficácia do ensino tem perpassado não somente o âmbito escolar, mas também o linguístico-cultural e identitário desse povo, que se encontra em uma espécie de limbo metodológico. É um impasse no qual o desfecho parece não ter vias para ocorrer, pois, de fato, as discussões sobre as políticas educacionais para a população Surda quase não avançaram após a homologação da Lei 10.436/02 e do Decreto 5.626/05.

¹⁰² Tornou-se (**pela**) no processo de execução da tradução, pois o Sinal realizado foi o adjunto modal de Tipicidade (**também**), mas que possui o mesmo valor avaliativo de Avaliação analisado.

Ainda sob o mesmo prisma da comunicação, surgem questões associadas ao vínculo destes entrevistados quanto ao uso de uma língua viso-espacial, neste caso a Libras. Com base nos fragmentos selecionados seguidamente, observemos:

Exemplo 56

S1: Quando mudei para Libras (escola) via Surdos iguais a mim eu gostei, comecei a usar Língua de Sinais e minha autoestima melhorou, eu gostava ia ao CAS frequentemente e como eu sou muito curioso a minha Libras foi **melhorando** [...]. [Reação-impacto+]

Exemplo 57

S3: Eu acho que sim, com a Libras **é possível estabelecer uma relação de ajuda mútua** nesse grupo (que participo). [Reação-impacto+]

Exemplo 58

S4: **Uso sempre** Libras, eu gosto sim! [Reação-qualidade+]

Em (56), o uso do epíteto (**melhorando**) flexionado no gerúndio revela o caráter processual de aquisição da LS que só se efetivou após o educando ser transferido para outra unidade escolar que usava a Libras como língua fonte de instrução para Surdos. Tem-se, portanto, nesta avaliação uma Reação impacto positiva.

No exemplo (57), para S3, a Libras é vista pelo participante como um elo para constituir algum tipo de relação e/ou interação com o ambiente que o cerca. Essa afirmação modalizada pode ser explicitada pelo emprego do adjunto modal de probabilidade (**é possível**) adicionado ao processo mental desiderativo (**estabelecer**) que está acompanhado do atributo (**uma relação de ajuda mútua**), que projetam uma Reação impacto positiva.

Já no trecho (58), quando questionado sobre a que língua recorre para comunicar e se expressar, S4 pondera – através de termos léxico-gramaticais como o processo material de operação flexionado em 1ª pessoa (**uso**) ligado ao adjunto modal de usualidade (**sempre**) – que a Libras é sua primeira escolha linguística, indicando, a Reação qualidade inserida explicitamente em seu discurso.

Após analisar as questões comunicativas, outro tópico que ganha destaque é a avaliação que os entrevistados expressam sobre sua formação escolar e sobre os métodos utilizados para medir o desenvolvimento acadêmico, como suscitado nos exemplos abaixo:

Exemplo 59

S2: As provas são difíceis e pesadas [Comp-complexidade-], **é ruim** [Valoração-], mas falam que não poderei ter apoio, o apoio é bom. [Reação-qualidade]

Exemplo 60

S3: Quando eu leio a prova, **as vezes é difícil** [Comp-complexidade-] eu não entendo não (...). [Capacidade-]

Exemplo 61

S3: Acho que **precisa ter mais** [Comp-complexidade-] imagens para que eu entenda o significado de forma clara [Comp-complexidade+], porque eu vejo as palavras e não entendo os significados, **é diferente** [Reação-qualidade-], **é ruim e difícil de entender** [Reação-impacto-], por exemplo, eu chego em casa e as palavras que eu não entendo **pesquiso o significado** [Reação-impacto+], para que eu entenda com clareza.

Exemplo 62

S2: Vejo que preciso aprender é **difícil** e **ruim**. [Valoração-]

Os entrevistados S2 e S3 exprimem suas impressões sobre as provas, que funcionam como uma espécie de balança indicando e selecionando quais educandos estão aptos ou não academicamente. No exemplo (59), surgem os epítetos pluralizados (**difíceis** e **pesadas**) que expressam uma Apreciação de Composição complexidade, o que, em (60), aparece modalizado pelo adjunto modal de usualidade (**às vezes**) externando a Apreciação por valoração explícita nestes discursos.

Ocorre, ainda, na sentença (60) proferida por S3, por meio do uso do adjunto modal de polaridade (**não**) intensificado pela repetição após o processo mental cognitivo flexionado em 1ª pessoa (**entendo**), uma Reação impacto em que este discente indica a incompreensão deste modelo de exame e que implicitamente perpassa o conhecimento da LP na modalidade escrita. Isso, como já observei, constitui em uma barreira limitadora que impulsiona a baixa autoestima desse discente, além de reafirmar este indivíduo como incapaz, o que, na maioria dos casos, engessa a prática pedagógica não permitindo o desenvolvimento pleno de suas capacidades cognitivas enquanto Surdo.

Esse tipo de situação é evidenciada pelo fragmento (61), em que o educando S3 usa o processo mental cognitivo (**entender**) associado aos epítetos (**diferente, difícil e ruim**) para marcar a negatividade e, respectivamente, uma Apreciação de Reação qualidade e Reação impacto quanto ao conhecimento dos significados das palavras em LP. É destacado, por meio deste, a fragilidade educacional metodológica que ele enfrenta, apesar de dispensar esforços extracurriculares para sanar esse *déficit*, representado aqui pelo uso do processo material de operação flexionado em 1ª pessoa (**pesquiso**) e da nominalização (**significado**), o que aponta a Reação impacto vinculada a esse discurso.

Além disso, no excerto (62), S2 considera a desvantagem quanto ao aprendizado e a partir dos epítetos (**difícil** e **ruim**) expõe a aversão a este processo, expressando uma Apreciação por valoração negativa, o que, em (59), revela sentir a necessidade de um apoio pedagógico, inclusive, na hora em que a prova é aplicada. Segundo a entrevistada, esse tipo de acompanhamento ocorre durante todo seu processo de ensino-aprendizagem e que no momento da aplicação dessas provas lhe é retirado o direito ao apoio. Neste sentido, ela afirma por meio do epíteto (**bom**) a positividade dessa prática no que concerne ao aparato metodológico para seu aprendizado e isso explicita a Reação qualidade.

Outro aspecto que pode ser abordado quanto às práticas metodológicas é o uso de apoio (material) visual, sendo este um dos princípios da pedagogia visual¹⁰³ para Surdos e que se reflete na utilização, em (61), dos atributos (**de forma clara**) e (**precisa ter mais**), este último intensificado, que revelam a percepção de S3 sobre sua necessidade didático-pedagógica devido à sua singularidade cultural e linguística, o que denota uma Composição complexidade, sendo, respectivamente, positiva e negativa.

Quanto ao último item apreciativo que destaco, está voltado para a temática que se delinea a partir das relações dos Surdos com os outros, ou seja, como estes entrevistados avaliam a interação com os demais colegas ouvintes que partilham cotidianamente as venturas e desventuras da sala de aula e do ambiente escolar.

Exemplo 63

S1: Eu tive sorte essa professora me ensina diretamente em Libras, ela também informou aos demais: – ele é Surdo! O que voltou a atenção dos ouvintes para mim, então alguns deles começaram a se aproximar, cumprimentar, eu fiquei calado e retribuía, fui ensinando alguns sinais e **aos poucos o processo de interação foi acontecendo com algumas falhas**, e foi **melhorando**, mas não com todos apenas com dois colegas (...). [Reação-qualidade-]

Exemplo 64

S4: Tenho outros amigos com quem mantenho contato e relação (conversa), eu os entendo é uma relação boa [Valoração+], **é prazerosa** [Reação-impacto] o que me dá muita emoção. (...).

O que se nota é que os Surdos querem e tentam manter as relações interpessoais, como se pode observar nos exemplos (63) e (64). S1, em (63), utiliza o processo (**acontecendo**) flexionado no gerúndio para indicar a ação processual inacabada e lenta pelo uso do epíteto (**aos poucos**) e que se torna uma trajetória marcada por insucessos evidenciados pelo uso do

¹⁰³ Formação pedagógica que prima pelo uso de equipamentos ou materiais de cunho visual e que visa estabelecer uma prática de ensino para Surdos baseada em um estímulo das potencialidades desses alunos a partir da visão.

atributo (**com algumas falhas**), mas, apesar dos percalços linguísticos e culturais, as interações foram se desenvolvendo, em que se manifesta a Apreciação por meio do epíteto flexionado também no gerúndio (**melhorando**) e caracteriza uma Reação qualidade.

Já S4 avalia estas relações interpessoais pelo uso do epíteto (**boa**), que expressa uma Apreciação por valorização e (**prazerosa**), uma Reação impacto, visto que essa interação do entrevistado junto aos ouvintes se dá a partir da falta de seus pares linguísticos e da tentativa de inserção social que, como se pode observar no excerto (64), são implícitas: a) as práticas de leitura labial e b) a projeção das articulações sonoras por parte do Surdo, que se desvela de sua cultura e língua caminhando rumo ao território ouvinte na premissa de uma interação social, mas que por outro lado lhe permite o não isolamento pelos quais perpassam Surdos não-oralizados, visto que “Ninguém duvida das “coisas boas” que devem ser aprendidas na escola, mas muitos podem duvidar do que é feito e aprendido em um espaço não-escolarizado de encontros surdos” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 96).

Posto isso, vejamos que a próxima macro categoria está associada às percepções destes educandos Surdos sobre os participantes desse processo interativo dentro do ambiente escolar conhecido como inclusivo. Sob este aspecto, os entrevistados avaliam professores, TILS e colegas, estes últimos, por sua vez, de um modo geral e não apenas restritos à sala de aula.

5.2.4. AVALIAÇÃO DE TERCEIROS: relações interpessoais em cheque

Como exposto, a formação desta macro categoria se deu a partir da seleção de trechos dos discursos Surdos traduzidos em LP e que põem em voga as avaliações destes educandos quanto à interação experienciada no ambiente formador escolar, ou seja, as relações interpessoais que, como indicadas neste subtítulo, serão postas em cheque.

Após a escolha de cada excerto, percebi determinados padrões de Avaliatividade de Martin e White (2005). Concernente a essa percepção, dividi as avaliações em grupos menores, com o objetivo de compreender a realidade de Surdos goianos e como eles avaliam os ouvintes com quem estão sempre em contato. Por meio desta amostra, foram formados os seguintes subgrupos: a) Avaliações quanto ao professor; b) Avaliações voltadas para o TILS e seu trabalho; c) Avaliações relacionadas aos colegas.

5.2.4.1. AVALIAÇÕES QUANTO AO PROFESSOR

Sob as lentes da LSF de Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004), Fuzer e Cabral (2014), Martin e White (2005), entre outros, ao abordar essa temática, busco observar a relação advinda desses papéis sociais (aluno/professor) e, para além disso, a dicotomia (Surdo/ouvinte) em que as línguas usadas são diferentes, uma oral-auditiva e outra viso-espacial, como apontado no capítulo 2 desta pesquisa por Quadros e Karnopp (2004). Vejamos as análises a seguir:

Exemplo 65

S1: Antes eu estudava em um ambiente inclusivo com surdos e ouvintes, a professora era **ouvinte** [Normalidade+] escrevia no quadro, não havia intérpretes e eu **não entendia** [Capacidade-], ficava sozinho fazendo as lições, eu era ingênuo, não interagia com os colegas, eu ficava calado.

Exemplo 66

S1: A professora regente **não sabia Libras** [Capacidade-], então **lutei** [Tenacidade+] para que fosse contratada uma nova intérprete eu fiquei feliz, graças a Deus!

Nos exemplos (65) e (66), S1 emite sua avaliação de julgamento de estima social por Normalidade quanto à docente a partir do epíteto (**ouvinte**) explicitamente. Porém, ao utilizar o atributo (**não sabia Libras**), faz um julgamento de estima social por Capacidade, onde discursivamente fica implícito que a professora não era Surda e sim ouvinte. Esse tipo de ocorrência denuncia, ainda, a situação destes Surdos e seu relacionamento com as práticas pedagógicas, que não foram pensadas para atender às necessidades desse povo, que se percebe, muitas vezes, solitário, quando a referência é o ambiente educacional formador e ‘inclusivo’. Como destaca Strobel (2008, p. 62), “Dentro da comunidade surda, os sujeitos surdos não diferenciam um ao outro através de grau de sua surdez, e sim que o tal fulano é “surdo” ou “ouvinte”, pois isto demonstra as suas identidades culturais do pertencimento a comunidade surda”.

Como se vê, no exemplo (65), o uso do processo mental cognitivo (**entendia**) flexionado na 1ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo, por questões de tradução, expressa a relação do educando S1 com o sistema denominado ‘inclusão’. O que se pode concluir é que este entrevistado, mesmo sob esse novo olhar educacional, tem limitações quanto ao processo de ensino-aprendizagem; grande parte disso é que esse sistema educacional vem se mostrando cada vez mais ineficaz quando ao seu propósito como se verifica neste exemplo que, indica, um autojulgamento de estima social por Capacidade.

Neste sentido, o não reconhecimento das LS como uma língua, como foi preconizado e difundido no mundo após 1880, no Congresso de Milão na Itália, repercute até os dias

atuais, quando uma comunidade majoritariamente ouvinte passa a desconhecer a língua sobretudo de quem vive por mais de 12 (doze) anos inserido em um ambiente de formação que é denominado inclusivo.

Surge a luta entre as comunidades, não aquela com armas, mas sim silenciosa, marginalizante, excludente e apagadora de uma minoria linguística que, no contexto escolar, foram cerceados muitas vezes a uma vida solitária e sem comunicação ou comunicação restringida ao TILS.

Por esse motivo, o povo Surdo se levanta e luta por seus direitos, como apregoa a constituição, pela educação de qualidade. Esse movimento de se levantar e defender sua língua é percebido, em (66), pela expressão do processo material transformativo de operação (**lutei**) em 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo e indica um autojulgamento positivo de estima social por Tenacidade.

Exemplo 67

S1: Ela eu não entendo bem [Capacidade-] (...) A interação com a professora regente **é difícil, não é fácil**. [Valoração-]

Esse exemplo leva a uma relação complexa, como aponta o entrevistado S1, ao usar o epíteto (**difícil**) do atributo (**não é fácil**) indicando uma Apreciação por valoração, que revela as barreiras diárias que os Surdos enfrentam no meio escolar. Além disso, nota-se que essa relação é tão precária que o próprio educando afirma (**não entendo bem**), ao destacar o processo mental cognitivo (**entender**) acompanhado do adjunto modal de polaridade negativa (**não**) e o intensificador (**bem**), exteriorizando um julgamento negativo de estima social por Capacidade.

É vital enfatizar que o Julgamento, como um sistema de posicionamento atitudinal, é, por definição, formatado pela situação cultural e ideológica em que opera. Assim, haverá sempre a possibilidade de um mesmo evento receber diferentes Julgamentos, de acordo com a posição ideológica da pessoa que o faz. (IKEDA, 2010, p. 173).

Neste quesito, vale destacar o distanciamento ocasionado pela barreira linguística, o que coloca este educando Surdo segregado e isolado, impossibilitando seu desenvolvimento enquanto cidadão participante de uma sociedade que sobrevive com as diferenças continuamente, contudo, não está preparada para aceitar e conviver com as particularidades dos Surdos e das LS, como se vê a seguir.

Exemplo 68

S1: (...) eu escrevo **forma autônoma** [Comp-complexidade+] de acordo com a Libras e entrego para a professora regente, ela lê e **não entende muito bem** [Capacidade-] a ordem das palavras de minha apropriação Surda da escrita [Comp-complexidade+], ela **tenta** fazer uma tradução das frases para sua leitura [...] e ela lê **meio sem jeito** me **ensina** [Tenacidade-] a ordem das palavras eu **acho muito difícil** [Comp-complexidade-], (...) A professora regente de língua portuguesa não é fácil não é difícil. [Capacidade-]

Na fala de S1, em (68), o emprego do atributo (**forma autônoma**) enfatiza a escrita do Surdo e sua emancipação quanto às regras complexas da léxico-gramática da LP, que neste caso ficam em segundo plano, uma vez que o educando expõe a influência da LS em sua produção. Isso se deve a inúmeros fatores, como a falta de profissionais capacitados para trabalhar com os Surdos usando a LS, a precariedade das práticas metodológicas quanto ao ensino da LP para Surdos, a falta de formação linguística e pedagógica continuada para os professores da educação básica, o preconceito sociocultural com os Surdos e a falta de ambientes escolares que desenvolvam as potencialidades linguísticas destes educandos Surdos em contato com seus pares utentes de Libras, o que revela uma Apreciação por Composição complexidade.

As muitas pedagogias que se exercem no interior da escola voltam-se para a pedagogização e normalização da comunidade surda gestada em seu interior. Nessa pedagogização, os comportamentos dos surdos são balizados por referenciais aceitos pela própria escola como adequados e, no mais, para serem adotados em um tempo e grupo social. (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 93).

Pode-se comprovar, no exemplo (68), que essa dificuldade relacional eminente entre o docente e discente, é sentida por S1 ao utilizar a expressão do adjunto modal de polaridade (**não**) justaposto ao processo mental cognitivo (**entende**) e acompanhado da modalização de Probabilidade (**muito bem**), que indicam julgamento por estima social de Capacidade negativa. Já o uso do atributo (**meio sem jeito**) e do processo mental cognitivo (**ensina**) produz um julgamento de estima social por Tenacidade, além da modalização por Probabilidade evidenciada pelo atributo (**não é fácil não**), que destaca o caráter negativo desse discurso, em que a intensificação é representada léxico-gramaticalmente pelo epíteto (**difícil**) que marca o bloqueio linguístico do outro (professor), quando este estabelece contato com o texto escrito por um Surdo que tem uma relação de segunda língua com a LP. Deste modo, nas produções textuais surdas, nota-se que o padrão linguístico tende a ser influenciado pela LS, sendo esta um artefato cultural Surdo, como afirma Strobel (2007, 2008 e 2009), e que expressa um julgamento de estima social por Capacidade.

Verifica-se que S1 produz, ainda, autoavaliação a partir do pronome possessivo (**minha**) em que o entrevistado se territorializa junto a seus pares linguísticos ao utilizar o atributo nominalizado (**apropriação Surda da escrita**), demonstrando Apreciação de Composição complexidade, além de declarar, pelo uso do processo mental cognitivo flexionado em 1ª pessoa (**acho**) e do epíteto intensificado (**muito difícil**), uma Apreciação de Composição complexidade quanto a seu conhecimento léxico-gramatical de uma língua oral, LP, que não se vincula à Libras por se considerar os aspectos simultâneos, gramaticais e visuais dessa língua.

Porém, quando a Libras é utilizada no processo de ensino-aprendizagem, o que se percebe é algum tipo de afinidade constituída, seja pela relação aluno/TILS/professor ou pelo conhecimento do docente, como se pode observar nos excertos (69), (70) e (71) a seguir.

Exemplo 69

S4: Pergunto para o intérprete e ele repassa ao professor regente e el@ me ensina de forma clara [Valoração+]. **Às vezes tenho um pouquinho de dificuldade em entender.** [Capacidade-]

Exemplo 70

S2: Mas o ensino de Libras **tem ajudado na relação de apoio mútuo com a professora de português** [Reação-impacto], eu preciso, é legal. Mas ela **ainda parece ter medo.** [Segurança-]

Exemplo 71

S3: (...) eu **gosto mais** [Felicidade+] da professora de língua portuguesa, das disciplinas de gramática e redação, das professoras química e matemática somente dessas, já as outras **é mais ou menos.** [Comp-equilíbrio] (...) a professora de língua portuguesa e gramática **sabe um pouquinho de Libras.** [Capacidade+]

No exemplo (69), ao avaliar explicitamente as práticas metodológicas pelo uso do processo mental cognitivo (**ensina**) e como este lhe é oferecido, o entrevistado S4 utiliza o atributo (**de forma clara**)¹⁰⁴, indicando uma Apreciação por valoração, que de forma implícita também delibera uma espécie de julgamento positivo por estima social de Capacidade vinculado à professora e sua competência no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Mas, se até agora as avaliações dessa relação docente/discente foram negativas, o que fez com que estas se tornassem positivas?

Para responder a essa pergunta, percebo que é necessário evidenciar alguns aspectos, como o trabalho do TILS e suas experiências tradutórias/interpretativas junto ao educando, pois, durante as aulas, atua como uma ‘ponte’ entre as duas línguas. Porém, ao usar o adjunto

¹⁰⁴ Tornou-se (**de forma clara**) no processo de execução da tradução, mas que também pode ser entendido como adjunto modal de Obviedade (**claramente**), que possui o mesmo valor avaliativo da Apreciação analisada.

modal de Usualidade (**Às vezes**), o processo relacional possessivo (**tenho**), atributo (**um pouquinho de dificuldade**), processo mental cognitivo (**entender**), S4 manifesta um julgamento de estima social por Capacidade e expressa a diminuição do grau das barreiras que se sobrepõem em sua formação. Quanto à modulação de inclinação (**mais ou menos**), esta ocorre, para Fuzer e Cabral (2014, p. 115), “em ofertas” e expressa o vínculo do Surdo com os outros docentes revelando que outras disciplinas não são tão complexas com a LP, sugerindo, uma Composição equilíbrio.

Vale também salientar, a partir deste excerto, as desventuras dessa atuação, visto que os TILS acompanham estes Surdos em todas as disciplinas propostas na grade curricular de determinada série. Esse tipo de situação pode ser questionada pelo princípio da polivalência profissional, em que este profissional tem a responsabilidade de desenvolver, de forma empírica, habilidades e conhecimentos em todas as áreas do conhecimento, ocasionando em certos entraves, como a falta de formação e os conhecimentos terminológicos específicos de cada uma dessas disciplinas.

Outro aspecto que observo é quanto ao ensino da Libras em salas de aula que este educando está matriculado, que destaco ser uma medida paliativa na tentativa de suprir a falha comunicativa entre Surdos e ouvintes, e que acontece em alguns casos, não sendo este um padrão metodológico componente do currículo escolar, ou seja, ainda não é conteúdo obrigatório da grade curricular.

Na expressão de S2, em (70), o uso do processo relacional possessivo (**tem**) junto ao processo material transformativo de operação (**ajudado**) e o atributo (**na relação de apoio mútuo com a professora de português**) mostra uma Apreciação Reação impacto positiva deste método, em que na maioria dos casos o próprio educando Surdo é convidado a ministrar as aulas.

Esse tipo de prática dá aos educandos Surdos uma visibilidade perante a comunidade ouvinte com que ele interage e ao mesmo tempo sobressalta pontos como a falta de profissional capacitado para ensinar Libras, a função deslocada do TILS, que também pode assumir o papel social de ensino (como se verá no próximo tópico) e a limitação tanto de recursos para que esse tipo de método ocorra quanto do uso e ensino dessa língua, que fica restrita às poucas salas que têm Surdos inseridos (novamente, destaco que esse tipo de ocorrência não é padrão, ou seja, pode ser que tenha uma abertura ou não para que seja aplicada e depende do ponto de vista do professor regente).

Tal realidade projeta, também, um ambiente desafiador para ambos os lados (Surdos/ouvintes), como observado em (70), quando a entrevistada, por meio do adjunto

modal de temporalidade (**ainda**), do processo relacional atributivo (**parece**) e do atributo (**temedo**), expressa uma avaliação de afeto por Insegurança, que advém por parte do outro (ouvinte) ao tentar a comunicação em uma língua que ainda desconhece ou apresenta uma gama superficial de conhecimento lexical.

O último aspecto relevante para a positividade é exposto no exemplo (71) a partir do processo mental emotivo (**gosto**) associado ao adjunto modal de intensidade (**mais**), que demonstra afeto por Felicidade, além do processo mental cognitivo (**sabe**) associado ao atributo (**um pouquinho de Libras**), que expõe julgamento de estima social por Capacidade, o que indica um relacionamento direto entre educador e educando e promove este sentimento intensificado por parte de S3. Isso consubstancia que, ao utilizar a língua de expressão de seu discente, o docente promove o bem-estar e uma crescente alegria, que ocasiona no estreitamento dessa relação, mudando inclusive sua percepção enquanto Surdo sobre a LP. Neste ponto, atrevo-me a dizer que, inclusive, a autoestima do educando se eleva, fazendo com que este se incline a aprofundar seus conhecimentos léxico-gramaticais da LP.

O que também observo é que o envolvimento relacional dado entre docente/discente reflete nas abordagens em sala de aula, assim como nas práticas pedagógicas um caráter dualístico e dicotômico quanto ao uso dessas duas línguas, respectivamente a LP e a Libras, como será exposto nas próximas análises.

Exemplo 72

S2: A professora de língua portuguesa é boa [Capacidade+], **sempre procura** livros e outros materiais, isso é **legal**. [Reação-qualidade+]

Exemplo 73

S3: **Não!** Apenas uma pergunta ou outra sobre a atividade, ela apenas me explica [Capacidade-] **de forma simplificada**. [Comp-complexidade-]

Nota-se, no exemplo (72), que S2 marca implicitamente a conduta da professora, pois, associado ao adjunto modal de Usualidade (**sempre**) e ao processo material transformativo de operação (**procura**), a entrevistada avalia positivamente o interesse pedagógico da docente pelo uso do epíteto (**legal**), explicitamente uma Apreciação de Reação qualidade. Ainda, a discente também realiza o julgamento por estima social de Capacidade através do epíteto (**boa**) quanto à atitude da docente ao buscar suplementar o ensino, quando S2 não entende o conteúdo explicado em sala de aula.

Já no excerto (73), S3 utiliza o adjunto modal de intensidade (**apenas**) e o processo verbal de semiose por indicação (**explica**) para também indicar um julgamento de estima

social por Capacidade, em que o educando expressa a relação mantida com a professora em seu processo de ensino-aprendizagem e o epíteto (**de forma simplificada**) explicitamente é uma Apreciação por valoração quanto às práticas metodológicas de ensino aplicadas pelos docentes no ensino para julgar por estima social de Capacidade negativa e implicitamente a competência quanto a essa ação.

Isso professa e denuncia que estes discentes entrevistados, além de necessitarem de uma complementação de conceitos ligados às áreas de conhecimento, precisam também que os professores entendam seus questionamentos sobre o conteúdo desenvolvido em sala de aula e esperam que o ensino oferecido seja de qualidade, o que apreciam não ocorrer, e é indicado pelo uso do adjunto modal de Polaridade (**Não!**) usado como interjeição para tornar visível essa realidade deficitária.

Esse tipo de ocorrência deve-se muito ao fator linguístico, em que o docente, na maioria das vezes, não compreende seu aluno, repelindo-o e deixando-o a encargo do TILS, que vez ou outra acaba por assumir o papel do professor. Sobre este quesito e a falta de formação continuada em Libras para os docentes, é que se tende a constituir e delegar funções específicas da área da docência para os TILS, onde torna-se comum o discurso ‘el@ é seu alun@’, já que eles conhecem a LS e compreendem a língua que está sendo expressa. Por isso, muitos profissionais da educação inclinam-se a fazer algum tipo de adaptação metodológica, como exponho a seguir.

Exemplo 74

S1: Quando a professora regente de língua portuguesa me entrega a prova, bem é o seguinte, eu não entendo [Capacidade-], pois é **difícil** [Comp-complexidade-] e a intérprete me avisa com antecedência, então, eu combino com a professora regente para que antes eu e a intérprete possamos **ir** juntos a outro lugar e ela me **explica** o conteúdo relacionado à língua portuguesa, eu aprendo e entendo. [Capacidade+]

Em (74), o participante produz um autojulgamento negativo de estima social por Capacidade a partir da junção do adjunto modal de polaridade (**não**) e do processo mental cognitivo flexionado em 1ª pessoa (**entendo**), além da Apreciação de Composição complexidade ao utilizar o epíteto (**difícil**) para indicar a falta de compreensão relacionada às provas de LP que são entregues aos educandos com o objetivo de aferir seu desenvolvimento quanto à língua ensinada.

Entretanto, por meio dessa exteriorização, percebe-se a fragilidade das metodologias aplicadas em sala de aula sem considerar a especificidade dos educandos Surdos matriculados, não apenas no ensino médio, mas em todos os níveis do ensino básico. Verifica-

se, também, que o modelo pedagógico implementado atende à necessidade linguística-cultural-social de uma comunidade majoritariamente ouvinte e que, como se pode comprovar pelo excerto analisado, na maioria dos casos, nega, apaga e marginaliza estes educandos Surdos entrevistados.

É especificamente esse o ponto tratado por Bauman (2004), ao que ele também denomina ‘audismo’, sendo que esta expressão ganha proporções muitas vezes veladas no meio social. É comum para os ouvintes não terem assistência de um profissional como o TILS, em uma simples prova de LP, mas, quando se trata de S1, que deveria ter diariamente esse tipo de suporte, não tê-lo também durante a prova acaba por impedir seu desenvolvimento enquanto ser competente, cidadão proativo e capaz socialmente.

Sob este prisma, o Surdo se depara com um cenário escolar que, ao invés de inclusivo se torna excludente, em que empiricamente ele avança nas tomadas de decisão objetivando seu aperfeiçoamento acadêmico, como se nota pelo uso do processo mental desiderativo (**combino**). Esta manifestação por parte do entrevistado Surdo clarifica a necessidade de o profissional da educação, bem como de os órgãos responsáveis, refletir sobre o modelo educacional para o povo (Surdo) e também acerca da formação desse profissional atuante nas escolas.

Neste sentido, certas adaptações do método expositivo, com base nas afirmações do entrevistado S1, ocasionam nas seguintes problemáticas: a qualidade do ensino oferecido, a responsabilidade do ensino transferida para o TILS. Percebe-se, pelo uso do processo material transformativo de intensificação movimento: lugar (**ir**) e do processo mental cognitivo (**explica**), que o aluno é colocado (com o consentimento do professor) em outro lugar, que não a sala de aula. Esse tipo de acontecimento enfatiza, novamente, a falta de formação, reafirma a exclusão desse educando mediante a comunidade acadêmica escolar e acaba por mostrar que este ambiente não é para esse indivíduo. Este é limitado a uma dependência associada ao TILS, que assume outro papel social (o de professor), uma vez que este, pelo uso da LS, estabelece um vínculo linguístico com este educando Surdo, como garante Quadros (2004, p. 27): “O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído”.

Deste ponto, aparecem, portanto, os autojulgamentos de estima social por Capacidade, os processos mentais cognitivos (**aprendo e entendo**) que marcam positivamente o contexto situacional em que o educando Surdo entrevistado recebe informações sobre a LP, fundamentado em um ensino que utiliza a Libras como língua de instrução. Esse modelo de

ensino baseado no uso da LS sugere uma nova pedagogia, a pedagogia visual, que tem partido do conceito bilingue dos Surdos, do qual compartilho, em que se correlacionam métodos imagéticos e da LS como primeira língua dos Surdos e a LP exigida na modalidade escrita.

Nos excertos a seguir, o que sobressalta é a avaliação dos surdos participantes da pesquisa sobre o uso de imagens em seu processo de ensino aprendizagem.

Exemplo 75

S4: Não! **Não tem** o uso de imagens, **apenas** a escrita em língua portuguesa no quadro-negro. [Comp-equilíbrio]

Exemplo 76

S4: Depende precisa **explicar** o que é essa imagem, sua história e o que **significam** as palavras (...). [Comp-complexidade]

No exemplo (75), S4 avalia o uso de uma metodologia visual que perpassa discretamente o ensino ‘inclusivo’, visto que na maioria dos casos os docentes sequer elaboram ou adaptam o ensino às necessidades visuais e cognitivas de seus educandos Surdos. A utilização de imagens pode ser um recurso facilitador desse processo de ensino-aprendizagem devido à característica viso-espacial da LS. O entrevistado utiliza adjuntos modais, respectivamente, de polaridade (**não**) e de intensidade (**apenas**) uma Avaliação de Composição equilíbrio, que indicam a ausência dessa modalidade metodológica aplicada ao ensino ‘inclusivo’ vigente.

Essa apreciação abre portas para que se discuta a insuficiência das práticas de acessibilidade educacionais, a formação de profissionais da área da LS (pedagogo bilíngue, professor de Libras, TILS e outros), além da formação continuada sobre assuntos que permeiam a educação de Surdos e suas práticas metodológico-pedagógicas.

Ainda, o mesmo entrevistado, pelo emprego do processo verbal de semiose por indicação (**explicar**) e da nominalização (**história**), em (76), aprecia sobre o método que utiliza as imagens como ação principal das práticas de um ensino visual. Neste sentido, ele pondera que não basta apenas a utilização desses recursos visuais de forma aleatória, sem que estejam associados a contextos que evidenciem esse uso.

Dessa maneira, o sentido e o significado dessas imagens podem ser estabelecidos pela união e associação das palavras, ocasionando na compreensão da LP, que tem para ele (S4) um *status quo* de segunda língua, que é observado pelo emprego do processo mental (**significam**) e que indica uma Avaliação de Composição complexidade, em que se torna

inerente o trânsito deste indivíduo Surdo entre as duas línguas, tornando-o um sujeito bilíngue.

No próximo subitem, analiso as avaliações dos entrevistados Surdos quanto ao papel social exercido pelo profissional TILS no que concerne ao contexto educacional sob a perspectiva da inclusão.

5.2.4.2. AVALIAÇÕES VOLTADAS PARA O TILS E SEU TRABALHO

Neste item, me dedico às análises dos discursos dos participantes desta pesquisa relativo ao que eles percebem sobre a atuação do TILS e as interações interpessoais baseadas no contexto escolar. Posto isso, também procuro investigar a constituição do papel social destes profissionais da área de Libras. Nos excertos abaixo, veremos as características e especificidades quanto ao desempenho dos TILS junto aos Surdos matriculados no 3º ano do ensino médio que foram entrevistados.

Exemplo 77

S2: Gosto demais da intérprete, ela é uma professora legal. [Tenacidade+]

Sobre o ofício do ato de interpretação/tradução e seus encargos, Quadros (2004) esclarece que ele perpassa os estratos socioculturais, sendo que estes influenciam as escolhas léxico-gramaticais dos TILS, com o objetivo de aproximar, ‘intimamente’, das significações e equivalência da língua alvo.

Envolve um ato COGNITIVO-LINGÜÍSTICO, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. (QUADROS, 2004, p. 27, grifos da autora).

Percebe-se, portanto, que a partir do uso da nominalização (**professora**), em (77), há a formação de um atributo que exprime alterações das atribuições e responsabilidades do TILS, que passa a exercer a função de educador e não de tradutor, o que, para Quadros (2004), não compõe as características do papel do TILS. A autora observa, ainda, que o ato tradutório que envolve a LS e a LP, ou vice-versa, perpassa os seguintes critérios:

- a) **confiabilidade** (sigilo profissional);
- b) **imparcialidade** (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- c) **discrição** (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- d) **distância profissional** (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- e) **fidelidade** (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito). (QUADROS, 2004, p. 28, grifos meus).

O que referenda esta análise e traz à tona discussões que circundam, “Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula [que] acaba sendo confundido com o papel do professor” (QUADROS, 2004, p. 60), em que se torna possível fomentar debates que envolvem a ética e o papel real desse profissional no contexto educacional.

Uma vez que S2 utiliza o epíteto (**legal**), marca um julgamento positivo de estima social por Tenacidade e este pode ser endossado a partir da declaração da autora, quando aponta que “A criança¹⁰⁵ surda tende a estabelecer o vínculo com quem lhe dirige o olhar. No caso, o intérprete é aquele que estabelece essa relação” (QUADROS, 2004, p. 62).

Isso indica que o TILS assume um papel fulcral no sistema educacional inclusivo, apesar de acumular, seja pelo desconhecimento da LS por parte do docente, seja pelo elo linguístico que o educando estabelece com esse profissional, outra função. Nos exemplos (78), (79) e (80), nota-se esse processo de identificação entre Surdos/professor (TILS).

Exemplo 78

S1: Eu amo matemática especificamente, amo (adoro) estudar muito e com a professora de Libras especificamente é melhor. [Capacidade+]

Exemplo 79

S1: Eu tive sorte [Satisfação+] essa professora me ensina diretamente em Libras [Reação-qualidade], ela também informou aos demais: – ele é Surdo!

Exemplo 80

S2: A intérprete é legal [Tenacidade+], a professora intérprete é muito boa [Capacidade+] e me apoia [Normalidade+], é diferente. [Comp-complexidade-] Eu não fico sem entender [Capacidade+], não é ruim. Interagimos, é bom demais. [Valoração+] A intérprete ensina de forma visual e interativa, sempre me apoiando [Reação-impacto] nas provas e em outras áreas.

¹⁰⁵ Por todos os excertos analisados, percebo que esta fala da autora não pode ser aplicada apenas às crianças Surdas, mas a todo Surdo que se encontra inserido no processo de ensino-aprendizagem que tenha a atuação do TILS. Portanto, onde Quadros (2004) utiliza o termo (criança), subentende-se (Surdos).

No exemplo (78), ao usar o adjunto modal de intensidade (**especificamente**) junto com o epíteto (**é melhor**), S1 produz um julgamento de estima social por Capacidade que expressa o êxito comunicativo, quando o TILS, assumindo o papel de professor, o ensina em Libras, sendo esta sua língua de interação e interlocução social.

Já em (79), o mesmo entrevistado efetua uma autoavaliação, ao empregar o processo relacional possessivo (**tive**) vinculado à nominalização (**sorte**), que revela a condição de o Surdo se sentir privilegiado por receber a instrução em sua língua, marcando, uma avaliação de afeto por Satisfação. Isso se dá porque, outrora, ele experienciou estar em sala de aula sem que lhe fossem oferecidas condições linguísticas que promovessem o aprendizado antes da chegada da TILS, que, ao se inserir no contato com esse entrevistado, também passa a assumir o papel docente.

Essa avaliação é respaldada pelo sistema linguístico-visual, pelo que S1 externa léxico-gramaticalmente a partir da aplicação do processo mental cognitivo (**ensina**) acompanhado, respectivamente, pelo adjunto modal de Usualidade (**diretamente**) e pela nominalização (**em Libras**), formando uma Apreciação de Reação qualidade.

Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. (QUADROS, 2004, p. 60).

Ao expressar sua avaliação no excerto (80), S2 realiza um julgamento de estima social de Tenacidade pelo epíteto (**legal**) e de Capacidade pelo epíteto (**boa**), que foi intensificado pelo léxico (**muito**) e manifesta o vínculo consolidado através da LS e do contato visual, como Quadros (2004) afirma.

Além disso, S2, ainda, produz um julgamento de estima social por Normalidade, ao utilizar o processo mental emotivo flexionado em 1ª pessoa (**apoia**) em coadunação com o epíteto (**diferente**), que também evidencia uma Apreciação de Composição complexidade. Isso explicita a distinção metodológica ministrada aos entrevistados Surdos nas instituições de ensino públicas inclusivas em que estão matriculados, bem como a discrepância entre o ensino executado pelo docente que usa uma língua e uma metodologia de cunho oral, sobretudo no que concerne à LP, em relação ao mesmo procedimento exercido pelo TILS, que utiliza como língua de instrução a LS.

Também, mediante a produção de uma autoavaliação composta por uma modalização probabilidade (**não fico sem entender**), para deferir que S2 compreende a TILS por meio do uso da LS, propicia um autojulgamento de estima social por Capacidade, o que, inclusive pela utilização do adjunto modal de polaridade negativa (**não**) e do epíteto (**ruim**), aprecia

positivamente a situação a que é exposto por uma Apreciação por valoração e o mesmo ocorre quando utiliza o epíteto (**bom**) intensificado pelo item léxico-gramatical (**demais**).

Ao empregar o processo mental cognitivo (**ensina**) e o atributo (**de forma visual e interativa**), o aspecto do método usado pela TILS para ensinar obtém uma avaliação positiva por parte da educanda, pois implicitamente é evidenciado o uso da Libras no processo de instrução, de interlocução e de interação social. Isso foi reforçado pelo adjunto modal de Usualidade (**sempre**) associado ao processo mental emotivo flexionado no gerúndio (**apoando**) e a entrevistada realiza uma Apreciação de Reação impacto sobre o método e o serviço elaborado pela TILS, indicando que “Crianças têm dificuldades em compreender a função do intérprete puramente como uma pessoa mediadora da relação entre o professor e o aluno” (QUADROS, 2004, p. 62).

Exemplo 81

S4: Principalmente sobre a língua portuguesa, ele me ensina [Capacidade+] no dia-a-dia, já sobre as palavras na hora de realizar as atividades como a redação eu tenho dúvidas e ele me ensina cada detalhe [Comp-complexidade], eu **pergunto muito** [Capacidade-] sobre o texto e também pergunto como corrigir [...].

No exemplo (81), S4 usa o processo mental cognitivo (**ensina**) para evidenciar essa relação de professorado absorvido e mantido pelo TILS, externando a turva construção do papel social existente quando a atuação desse profissional perpassa o ambiente educacional, culminando nas reflexões sobre o ato de interpretar e/ou traduzir e nas implicações dessa área específica em que o TILS está inserido, produzindo um julgamento de estima social por Capacidade.

Esse tipo de ocorrência proclama a falta de formação desse profissional, que, na maioria dos casos, desenvolve seu trabalho de forma experimental e envida competência e esforços pessoais para operar este ofício, o que tem sustentado os princípios que margeiam o ato de ensinar, uma vez que o TILS utiliza a LS como meio principal de interlocução com este aluno Surdo.

Ao empregar o pronome indefinido (**cada**) aliado à nominalização (**detalhe**) infere-se que S4 reconhece o desenvolvimento linguístico do TILS referente ao conhecimento das duas línguas, posto que o próprio educando Surdo exerce com dificuldades as regras léxico-gramaticais da LP, que, por conseguinte, é a primeira língua desenvolvida pelo TILS enquanto ouvinte, estabelecendo uma Apreciação de Composição complexidade, que também pode ser evidenciada através da utilização do processo relacional possessivo (**tenho**) vinculado à nominalização pluralizada (**dúvidas**). Já o processo verbal de semiose por

indicação (**pergunta**) que aparece junto ao intensificador (**muito**) indica uma autoavaliação por julgamento de estima social de Capacidade.

Exemplo 82

S1: Ela é nova em Língua de Sinais não sabe muito [Capacidade-], ela fez curso com professores no CAS, o **legal** [Reação-qualidade] é que ela já é formada e mudou [Reação-impacto] de área para atuar como intérprete e **ensinar** Libras. [Capacidade+]

Já, no exemplo (82), o julgamento de estima social por Capacidade é exposto pelo uso do atributo (**nova em Língua de Sinais**), que indica a falta de conhecimento léxico-gramatical da língua e a inexperiência quanto à atuação como TILS, o que é reforçado pelo emprego do adjunto modal de polaridade (**não**) que se encontra vinculado ao processo mental cognitivo (**sabe**) junto ao intensificador (**muito**). Além disso, o uso do processo material criativo (**fez**) e da nominalização (**curso**) evidencia a Apreciação que implicitamente indica o ato de empenhar-se em promover a formação em Libras, o que é qualificado pelo entrevistado Surdo como positivo, através do epíteto (**legal**), quando se refere a essa formação que de forma explícita representa uma Reação qualidade.

Sob este olhar, percebe-se que o participante S1 expressa, positivamente, um julgamento de estima social por Capacidade devido ao fato de haver formação da TILS, quando usa o atributo (**já é formada**) e que, para ele, como se observa, revela um determinado grau de hierarquia no que tangencia o padrão social de autoridade entre formalismo profissional e a informalidade inerente à profissão, já que a profissionalização do TILS ainda constitui-se escassa no estado de Goiás.

Posto isso, a busca por melhores condições profissionais ou que se refiram ao ato tradutório tem partido dos próprios TILS e pode ser compreendido quando o educando expõe sua opinião, a partir do processo material transformativo de intensificação movimento: lugar (**mudou**), denunciando essa situação recorrente nesta área de trabalho. Tem-se, portanto, uma Reação impacto. Já o processo mental cognitivo (**ensinar**) indica a ambiguidade que advém dessa falta de formação, onde o profissional se apropria das responsabilidades metodológico-pedagógicas do docente.

Exemplo 83

S3: A intérprete é uma pessoa boa [Normalidade+], mas ela tem muita dúvida [Capacidade-] sobre os sinais, então eu a ensino e ela entende [Capacidade+] **claramente**. [Valoração+]

Através do atributo (**é uma pessoa**) aliado ao epíteto (**boa**), S3 exprime um julgamento de estima social do tipo Normalidade, em que a avaliação da TILS não perpassa o eixo profissional, outrossim permanece um vínculo afetoso que parece caracterizar um tipo de relação íntima entre o Surdo e este profissional, que, na maioria dos casos entrevistados, surge como referencial de comunicação em LS.

Todavia, pelo uso da conjunção adversativa (**mas**) unida ao processo relacional possessivo (**tem**) e pelo epíteto intensificado (**muita dúvida**), o entrevistado também faz um julgamento por estima social de Capacidade, expressando que percebe a falta do domínio linguístico da TILS, o que evidencia a carência da formação profissional e a pujante necessidade de se elaborar espaços, seja presencial, semipresencial e, por que não, por vias digitais, de formação continuada.

Esse tipo de atividade tem sido uma preocupação do CAS de Goiânia, desde sua fundação em 2005, como órgão estadual responsável pela formação do aprendizado em Libras e de profissionais dessa área, em consonância com o artigo 18 do Decreto 5.626/05, que prescreve em seu “Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III”¹⁰⁶.

Porém, tem avançado de forma tímida, devido à escassez dos recursos financeiros repassados a esta instituição e pela falta de profissionais que possam desempenhar o papel de formadores frente a essa atividade de capacitação. Outro fator limitante para que esse tipo de atividade seja insuficiente dá-se pela extensão da região metropolitana, não sendo possível atender um grande quantitativo de TILS dessa localidade.

E, reiterando o parágrafo acima, se a formação do TILS já encontra dificuldades e barreiras em uma microrregião do estado de Goiás, torna-se necessário, por meio de pesquisas vindouras, investigar essa situação em outras partes do estado em que hajam educandos Surdos matriculados nas escolas e a inserção do TILS nesses outros contextos.

Além disso, em (83), ao utilizar o processo mental cognitivo (**ensino**), o educando assume o papel de docente, devido a essa falta de formação do TILS e passa, portanto, a ensinar os léxicos de sua própria língua a este profissional, o que interfere diretamente na interpretação dos conceitos que estão sendo discutidos oralmente em sala de aula. Isso propicia uma Apreciação de Reação impacto. Nessa perspectiva, Quadros (2004, p. 85) assevera que “considera-se fundamental que o intérprete reveja o seu processo de aquisição da

¹⁰⁶ O inciso terceiro do Decreto 5.626/05 relata: III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. (BRASIL, 2005).

língua de sinais e reflita sobre qual o seu desempenho na tradução e interpretação de uma para outra língua”.

Para o participante Surdo, entretanto, foi reforçado este vínculo linguístico, como se observa pelo emprego que S3 faz do processo mental cognitivo (**entende**) associado ao adjunto modal de Obviedade (**claramente**) e que acaba evidenciando, respectivamente, o julgamento de estima social por Capacidade positiva nesse discurso e uma Apreciação por valoração sobre a ação da TILS, indicando a facilidade de interlocução entre os participantes do diálogo quando a LS é utilizada para essa finalidade.

Exemplo 84

S1: Ela é uma **intérprete legal** [Normalidade+], eu gosto, pois ela tem interesse [Capacidade+] e nessa convivência aos poucos fomos nos conhecendo, até mesmo para eu ter certeza se era uma **boa** [Tenacidade+] pessoa ou **má** [Tenacidade-] e com o passar do tempo fui percebendo que ela era **legal** [Normalidade+], **tem muita preocupação em ajudar os Surdos**, então ela me ajuda [Reação-impacto], eu percebi que ela é uma **boa** intérprete, uma **boa** pessoa, ela é **legal** [Normalidade+] e a Libras dela é **boa**. [Valoração+]

Exemplo 85

S4: Mantemos uma relação de **contato e confiança** [Reação-impacto] baseada na Língua de sinais. Sobre orientações, ele me aconselha [Reação-impacto], eu preciso desse aconselhamento [Tenacidade+], isso é **importante**. [Valoração+]

Essa privação de formação e, por conseguinte, de conhecimento linguístico tem resvalado, como se nota nos exemplos (84) e (85), na interlocução existente entre educando/TILS. S1, ao usar a nominalização (**intérprete**), marca não mais o TILS com a carga da docência, o que evidencia a oscilação do papel social deste profissional, que enfrenta tênues desafios na área educacional e acabara de receber do Ministério de Educação e Cultura – MEC a nomenclatura de “professor-intérprete”, como afirma Quadros (2004, p. 63),

O próprio MEC está procurando formar professores enquanto intérpretes. Isso acontece, pois alguns professores acabam assumindo a função de intérprete por terem um bom domínio da língua de sinais. Nesse caso, esse profissional tem duas profissões: a de professor e a de intérprete de língua de sinais. A proposta do MEC em formar intérpretes selecionando professores da rede regular de ensino objetiva abrir este campo de atuação dentro das escolas.

Neste sentido, o MEC considera a formação de professores para atuar como TILS. Dessa forma, o docente teria uma sala regular de ensino, seja comum, da educação especial ou sala de recursos¹⁰⁷, em seu turno e, em outro período, contra-turno, poderia atuar como TILS.

¹⁰⁷ Salas que passaram a ser denominadas salas de recursos multifuncionais, mais conhecidas como salas de AEE e que foram instituídas pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial – SEESP, dar apoio à

Esse tipo de prática influenciou para que a carreira do TILS fosse compreendida como adicional à função do professor, o que ocasionou principalmente na falta de formação específica para a atuação como tal. Por este ângulo, muitos docentes que aprenderam a Libras enveredaram-se pela área da interpretação e da tradução apenas com o curso básico da língua e se forjaram TILS a partir do empirismo cotidiano de sua investidura de um outro papel social para o qual não foram formados. Como se depreende do exemplo 84, S1, pelo uso do processo relacional possessivo (**tem**) associado ao epíteto (**interesse**), expressa um julgamento de estima social por Capacidade, que destaca positivamente sua percepção quanto ao desafio do desenvolvimento dessa profissional por esforços pessoais, tanto no avanço e aprofundamento das habilidades e competências desse ofício, quanto na projeção de uma relação mais íntima com esse educando.

Isso reforça uma espécie de laço estreito que se torna quase familiar, onde o participante não vê o TILS como um profissional, mas transfere valores sociais primários, como se nota pelo uso do epíteto (**boa**) de polaridade positiva e do epíteto (**má**) de polaridade negativa, que expressam um julgamento por estima social de Tenacidade, e do epíteto (**legal**) pelo qual o entrevistado produz um julgamento de estima social por Normalidade.

Porém, para os Surdos terem uma instrução em uma língua viso-espacial, é tão significativa a presença desse profissional que estabelece, como se observa, uma relação de clientelismo linguístico, ainda hoje. Isso pode ser constatado no discurso de S1 pelo emprego do processo material transformativo de operação (**ajudar/ajuda**). A realidade de muitos Surdos é vinculada à falta de comunicação social e, na maioria das vezes, essa circunstância é observada dentro do próprio ambiente familiar, quando os pais são ouvintes e não têm o conhecimento de LS para estimular uma língua que atenda à especificidade de seu filho Strobel (2008), sendo esta situação inerente ao artefato cultural familiar.

Essa conjuntura resulta em um apego propiciado pela aproximação desses educandos com os TILS, como se constata pela utilização do processo relacional possessivo (**tem**) junto ao epíteto nominalizado e intensificado (**muita preocupação**). Isso ocasiona uma Apreciação de Reação impacto quanto ao ato da TILS em dar assistência ao aluno, o que influenciou a avaliação do Surdo entrevistado quanto à fluência dessa profissional, classificando-a positivamente pelo uso do epíteto (**boa**), uma Apreciação por valorização positiva.

Ressalto, em concordância com a autora que a maioria dos Surdos ingressa no ambiente escolar sem que, de fato, tenha uma apropriação linguística igual aos colegas

ouvintes. Sobre esta questão, mesmo sem a formação adequada para atuar como TILS, o profissional é inserido para ensinar a LS. Tem-se aqui outro fator que contribui para a mutação desse papel social.

O Surdo, por sua vez, compreende como positiva a inserção desse profissional na sala de aula, como se verifica pelo uso do atributo (**legal**) indicando um julgamento por estima social de Normalidade, além de expressar pelo processo mental emotivo (**gosto**) uma autoavaliação explícita de afeto por Satisfação, assinalando uma avaliação afetivamente positiva implícita em relação à TILS, por parte do participante .

Em (85), S4, pelos atributos (**contato e confiança**), exprime a efetivação dessa relação entre Surdo/TILS, sendo permeada e construída pelo uso da Libras enquanto meio de comunicação, o que, para o entrevistado, ocasiona na elaboração de uma intimidade paternalista, em que este profissional inclusive o admoesta sobre outras temáticas que não são de cunho acadêmico, como se percebe pelo uso do processo verbal de semiose por indicação (**aconselha**), implicando, para o Surdo, em uma Apreciação de Reação impacto que resulta na Apreciação por valorização positiva desse tipo de vínculo, expresso pelo epíteto (**importante**). O próprio participante nota essa necessidade, indicando uma autoavaliação a partir da utilização do processo mental desiderativo (**preciso**), produzindo um julgamento de estima social por Tenacidade. Isso é necessário à sua formação, enquanto participante de um meio ouvinte. Strobel (2008, p. 82) afirma que, “De acordo com eles, a cultura ouvinte é superior e vêem seus alunos surdos de forma caridosa e paternalista, que necessitam de auxílio para se desenvolver, pois sozinhos não vão conseguir ou terão mais dificuldades”.

Porém, quando o assunto circunda questões associadas à interpretação de provas ou outra atividade relacionada à verificação da aprendizagem, o que se percebe é que os educandos Surdos ao terem contato com a LP sentem-se na maioria dos casos temerosos quando há a falta desse apoio pedagógico e linguístico proporcionado pela inserção do TILS, como se verá nos exemplos (86) e (87) a seguir.

Exemplo 86

S2: [...] se eu pergunto [Capacidade-] sobre as questões da prova, ficam calados e não me respondem. [Reação-impacto]

Exemplo 87

S3: **Pergunto e entendo** [Capacidade-/+], **mas se a intérprete faltar** e a professora me perguntar, eu entendo com pouca clareza. [Capacidade-]

Segundo os discursos dos entrevistados, em (86) e (87), surgem dois aspectos: 1) a incompreensão das questões elaboradas pelos professores, implicando na falta de interpretação, como se vê pelo uso do processo verbal de semiose por indicação (**pergunta**), que mostra que os educandos Surdos entrevistados possuem não apenas incertezas relacionadas à língua, mas que essas também perpassam os conceitos e conteúdos a eles ministrados. S3, no exemplo (87), expõe e vincula o processo anteriormente citado ao processo mental cognitivo (**entendo**), que revela o dissipar do obstáculo conteudista a partir do uso da Libras para instrução e reflete um autojulgamento por estima social de Capacidade. E 2) o olhar do Surdo sobre sua formação e o nível de familiaridade com a LP, quando lhe é retirada a Libras, língua que, pela atuação do TILS, lhe foi ofertada para que recebesse as informações inerentes ao conteúdo exposto pelo docente.

Porém, o que se observa é que esse tipo de episódio basicamente acontece pelos fatores expressos por S2, em (86), segundo o epíteto (**calados**) associado ao atributo (**não me respondem**), que externa o comportamento do TILS quando há algum exame de verificação do aprendizado em que esse profissional atuante entre as duas línguas ausenta-se de sua função permitindo o contato direto da entrevistada com a LP, o que provoca uma Reação impacto negativa, pois os Surdos não reconhecem os sons e conseqüentemente as palavras em LP. De acordo com Perlin (2003, s/p),

Tudo o que os surdos construímos e significamos pela escrita é transformado pelo intercâmbio e ação mútua com a forma visual. O significado escrito em português surge da ‘diferença’ entre o que visto ou que vem direto da audição de outra pessoa ou do pensamento.

Outro fator que contribui para a incompreensão e a frustração destes Surdo frente as estas atividades é a ausência do TILS em sala de aula, como expresso por S3, em (87), pelo uso da conjunção adversativa (**mas**) próxima ao clítico condicional (**se**) associado ao processo material transformativo de intensificação movimento: lugar (**faltar**), onde o não-comparecimento na função deixa uma lacuna a ser preenchida, adaptada “muitas vezes” pelo docente, que tenta incluir o educando nas atividades propostas. Dessa forma, o entrevistado faz um autojulgamento por estima social de Capacidade (**entendo**) e também aprecia sobre sua compreensão do que está sendo exposto pelo professor, indicando a negatividade dessa situação pelo uso do pronome indefinido (**pouca**) e do epíteto (**clareza**).

Distinto a esses fatores, o serviço de interpretação, segundo Quadros (2004, p. 63), “De modo geral, aos intérpretes de língua de sinais da área da educação é recomendado redirecionar os questionamentos dos alunos ao professor, pois desta forma o intérprete caracteriza o seu papel na intermediação, mesmo quando este papel é alargado”.

Exemplo 88

S3: então a intérprete **me apoia** [Segurança+] com as palavras que **não conheço** [Capacidade-] e ela **me explica o significado** [Reação-impacto], assim entendo [Capacidade+] **de forma clara**. [Valoração+]

Ao utilizar o processo mental emotivo (**apoia**), S3 indica uma relação de afeto por Segurança e expressa, por meio do adjunto modal de polaridade mais o processo mental cognitivo (**não conheço**), uma Apreciação por valoração do conhecimento das palavras em LP, que culmina em um autojulgamento de estima social por Capacidade.

Já o uso do processo verbal de semiose por indicação (**explica**), vinculado à nominalização (**significado**), refere-se a essa percepção de alargamento das funções do TILS, além das atribuições como previsto no artigo 2º da Lei 12.319/10: “Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”. Isso acaba por expressar uma Apreciação da ação da TILS, revelando uma Reação impacto.

Diante do que foi discutido, esse papel social do TILS educacional extrapola notadamente, pelos discursos analisados, as funções desses profissionais se comparar sua atuação em outras áreas e/ou outros contextos. Porém, frente aos desafios inerentes à falta de formação e à extensão das responsabilidades, o TILS educacional tem com persistência atuado como uma ‘ponte’ entre Surdos/ouvintes, principalmente no que tange às práticas educacionais, projetando e dando visibilidade à LS, bem como contribuindo para a formação dos Surdos que participaram desta pesquisa (mesmo que com inúmeras falhas). Isso pode ser visto pela avaliação que o entrevistado S3 faz, quando emprega o atributo (**de forma clara**) para destacar a avaliação do trabalho do TILS, indicando uma Apreciação por valoração que se vincula ao processo mental cognitivo (**entendo**) e produz um autojulgamento por estima social de Capacidade.

Postas as questões acima analisadas quanto à atuação e formação dos TILS e suas facetas, no próximo subitem, vejamos as avaliações que os entrevistados Surdos expressaram sobre a convivência com os ouvintes colegas, que partilham a mesma experiência escolar.

5.2.4.3. AVALIAÇÕES RELACIONADAS AOS COLEGAS

Para a formação deste subitem, foram consideradas as vivências dos educandos Surdos entrevistados que partilham um ambiente escolar que chamo de misto. Ao pensar este ambiente, considere aspectos advindos da relação interpessoal entre pessoas que usam línguas diferentes, uma oral-auditiva (LP) e outra visual (Libras), que não possuem um convívio baseado explicitamente em um poder hierárquico, como ocorreu nos subtítulos anteriores (docente/discente; educando/TILS). “Nota-se que dessa forma a identidade está relacionada tanto aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais, isto é, pode ocorrer nas fronteiras identificatórias entre o próprio sujeito surdo e o sujeito ouvinte” (STROBEL, 2008, p. 89).

Sob essa perspectiva, estas análises partem de uma premissa horizontal em que o Surdo avalia sua inserção escolar/social pelos princípios de um contexto escolar considerado inclusivo, que põe estes indivíduos participantes de uma comunidade visual em uma situação fronteira cotidiana convivendo em um território linguística e predominantemente ouvinte. Vejamos a seguir:

Exemplo 89

S1: Neste convívio, não tenho um melhor amigo **apenas** fico **calado e sozinho**. [Felicidade-]

Exemplo 90

S2: Como **aluna e mulher**, os ouvintes não me chamam para nada, fico sozinha, por que sou Surda. [Normalidade-]

Exemplo 91

S2: Mais ou menos, algumas falas eu entendo [Capacidade+], mas se eu digo que quero conversar em Libras eles não querem têm vergonha e realmente não querem, por isso, se **afastam** e me **excluem**. [Normalidade-]

Nos exemplos (89), (90) e (91), os entrevistados expressam a divisão acentuada existente entre eles e os colegas ouvintes, que tendem a excluir/apagar/anular sua própria presença enquanto Surdos e utentes de uma língua minoritária. Em (89), o uso do adjunto modal de intensidade (**apenas**) marca o apagamento sociocultural experienciado por S1, que por meio dos epítetos (**calado e sozinho**) destaca a exclusão que experiencia em um ambiente que outrora é denominado inclusivo. Isso ressalta a avaliação de afeto por Infelicidade.

Igualmente no excerto (90), as nominalizações (**aluna e mulher**) são empregadas por S2 como epítetos para marcar seu papel social pertencente a este meio educacional, evidenciando consequentemente o fato de estar matriculada como os demais, expressando principalmente seu gênero (feminino). Porém, ao utilizar o atributo (**não me chamam para nada**), a participante explicita a segregação que vivencia nessa, que se torna, atmosfera ouvintista e procede de forma a estabelecer o abandono de indivíduos que não partilham as mesmas experiências orais. Fica, deste modo, a Surda excluída das atividades e relações diárias, como se observa pela aplicação do epíteto (**sozinha**) que é ressaltada pela nominalização (**Surda**), indicando que as tentativas do ambiente inclusivo não garantem ao indivíduo Surdo um poder pleno de tornar-se cidadão de forma igualitária e justa. Tem-se, a partir desse fragmento um julgamento por estima social do tipo Normalidade.

Ainda em (91), a mesma entrevistada expressa uma autoavaliação pelo processo mental cognitivo (**entendo**) de estima social por Capacidade. Já o adjunto modal de Polaridade negativa associado ao processo mental desiderativo (**não querem**) mais o atributo nominalizado intensificado (**têm vergonha e realmente não querem**) sinalizam a relação de Insegurança instaurada pelas diferenças linguísticas, identitárias e culturais que se acomodam a partir das dicotomias oral/visual, ouvinte/Surdo e LP/Libras. Além disso, ao usar o processo material transformativo de intensificação movimento: lugar (**afastam**) e o processo transformativo de extensão acompanhamento (**excluem**), S2 também faz um julgamento sobre as ações de seus colegas por estima social de Normalidade, em que ela é colocada em uma situação de vulnerabilidade social que está para além do poder socioeconômico, mas que se encontra perpassado por fatores de competência e uso de uma língua.

Exemplo 92

S2: **Provocam** [Segurança-] e isso é **ruim**. [Valoração-] É **difícil** [Normalidade-] ser Surda (...).

Exemplo 93

S3: Sim! Isso é verdade fazem **várias brincadeiras**, **zombam de mim** [Normalidade-] e **me provocam**. [Segurança-] Dizem que eu sou **palhaço**, mas eu **não estou nem aí** [Normalidade-], eu **os desprezo**. [Normalidade-]

Exemplo 94

S3: [...] há um grupo de alunos nessa escola que **faz brincadeiras**, **provocam muito** [Segurança-], eu **não gosto** [Satisfação-] e **deixo eles pra lá**. [Normalidade-]

Exemplo 95

S4: Tenho outros amigos com quem mantenho contato e relação (conversa), eu os entendo é uma relação boa, é prazeroso o que me dá muita emoção. Já os outros que **me provocaram várias vezes** [Segurança-], eu os desprezo. [Normalidade-]

Nos exemplos (92), (93), (94) e (95), nota-se a recorrência do processo mental emotivo (**provocam** ou **provocaram**), que expressa uma avaliação de afeto por Insegurança. Isso denuncia as experiências negativas que os educandos entrevistados têm enfrentado diariamente no ambiente dito inclusivo. Essa realidade ouvintista pela qual os Surdos participantes desta pesquisa passam não tem construído ambientes favoráveis à emancipação cidadã. Este processo aparece em (94) intensificado pelo léxico (**muito**), que insere a potência elevada em que esse tipo de situação ocorre. Sendo assim, a opressão ouvinte se opõe à valorização de sua língua e cultura, como aponta Strobel (2008, p. 93):

Então o desafio para o povo surdo é construir uma nova história cultural, com o reconhecimento e o respeito das diferenças, valorização da língua, a emancipação dos sujeitos surdos de todas as formas de opressão ouvintistas e seu livre desenvolvimento espontâneo de identidade cultural.

A participante S2, no exemplo (92), denota pelo uso do epíteto (**ruim**) uma apreciação por valoração negativa sobre a ação pejorativa deferida por seus colegas, além disso autoavalia sua condição Surda emitida pelo epíteto (**difícil**), que demonstra um julgamento de estima social por Normalidade.

Do mesmo modo, S3, nos exemplos (93) e (94), utiliza construções léxico-gramaticais como o pronome indefinido (**várias**) que aparece como adjunto modal de Usualidade junto à nominalização (**brincadeiras**), evidenciando as práticas de *bullying* sofridas pelo entrevistado por ser Surdo e não partilhar experiências orais-auditivas como os demais ouvintes, que o agridem de forma psicológica e promovem a baixa autoestima deste educando Surdo, que se depara não somente com entraves relacionados à língua, mas que sua inserção social/escolar marca a resistência de uma comunidade que, durante o processo histórico, tem suportado a investida ouvintista que a coloca em uma situação real de preconceito, não apenas linguístico, mas identitário e cultural. Segundo Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 87), “O traço ouvinte presente nas narrativas surdas pode ser interpretado como um elemento estruturador de um tipo de identidade surda [...] em que o Surdo se vê forçado a silenciar diante dos ‘ataques’ ouvintes” (grifo meu).

Por esse motivo, a presença dos educandos Surdos entrevistados nos espaços públicos marca a resistência de uma minoria, tanto linguística quanto cultural. Eles passam por descrédito por ainda, em seu convívio social, serem apontados como incapazes. Em (93), percebe-se que, pelo uso do processo mental emotivo flexionado em 3ª pessoa do plural

(**zombam**) e do pronome pessoal tônico do caso oblíquo (**mim**), as marcas negativas advindas da dicotomia (Surdo/ouvinte) e o constrangimento pessoal são reais e experienciados cotidianamente pelo educando (S3), tornando o processo educacional inclusivo em correntes sociais que o povo Surdo tem suportado, com o objetivo de ser e se tornar cidadão pleno.

Ainda pelo uso da nominalização (**palhaço**), o entrevistado expressa a condição pejorativa, humilhante e vexatória que determinado grupo ouvinte lhe atribui. Porém, pelo uso da conjunção adversativa (**mas**) ligada ao atributo (**não estou nem aí**), o participante relata a sua conduta diante da inconveniente postura ouvinte imposta a ele por não estar em consonância com as regras linguísticas, sociais e culturais da maioria, que, neste caso, reafirma sua superioridade por meio da inferiorização do outro, sendo este Surdo. O que, da mesma forma, pode ser referendado pelo emprego do pronome demonstrativo (**os**) junto ao processo mental emotivo (**desprezo**), expressando um julgamento de estima social por Normalidade, que também é exposto por S4 no exemplo (95).

Nota-se, igualmente, que as ações de coação vão ganhando forma a partir do preconceito e do *bullying*, quando o entrevistado assevera, por meio do processo material criativo geral (**faz**) unido à nominalização (**brincadeiras**), que há uma espécie de concorrência que envolve o *status* social e a luta inerente à bipartição comunitária, em que, de um lado, o ouvinte se estabelece enquanto maioria, seja linguística ou cultural e, do outro, o Surdo e suas experiências visuais formam uma minoria.

Em (94), pelo adjunto modal de polaridade ligado ao processo mental emotivo (**não gosto**), o educando produz uma autoavaliação de afeto por Insatisfação, que associado ao atributo (**deixo eles pra lá**), manifesta um julgamento de estima social de Normalidade. Já no exemplo (95), o entrevistado S4 usa o adjunto modal de Usualidade (**várias vezes**) e sinaliza a frequência desse tipo de ação depreciativa por parte da maioria dos colegas ouvintes, que, por conseguinte, constroem e coagem os educandos Surdos colocando-os em uma situação de inferioridade ao vê-los como incapazes e inaptos a pertencerem àquele ambiente.

Desse conflito ao que se pode perceber pelo posicionamento dos entrevistados é que surge dentro das instituições de ensino uma separação comunitária-social, em que, de um lado, desponta um grupo favorável de ouvintes que tentam integrar os Surdos inclusive aprendendo sua língua e, por outro, ergue-se um grupo de ouvintes que os rejeitam, como se observa nos exemplos a seguir.

Exemplo 96

S2: Outros vem até mim, **porém acabam sempre procurando seus grupos** [Normalidade-] e eu fico sozinha plantada, é ruim.

Exemplo 97

S3: Mas há outro grupo **bom** [Tenacidade+], onde **posso perguntar** ou eles **podem me perguntar**. [Capacidade+]

Exemplo 98

S3: Por exemplo, às vezes eu **tenho muitos amigos** [Normalidade+], porque na verdade até que conversamos, **mas se não há entendimento** [Capacidade-] eles **escrevem** [Reação-impacto] aí eu **entendo claramente** [Capacidade+] ou quando há alunos que sabem Libras eu **pergunto a eles** o que os outros estão querendo me dizer, uso **essas duas formas e entendo claramente**. [Capacidade+]

Exemplo 99

S1: **Normal, somos iguais** [Normalidade+] **e isso é bem tranquilo** [Valoração+], eles (ouvintes) chegam e me cumprimentam, dizem oi e **me convidam** para jogar vôlei, é **natural, bom e tranquilo** [Reação-qualidade] eu **gosto**. [Segurança+]

No exemplo (96), S2 usa a conjunção coordenativa adversativa (**porém**) para demarcar a relação que tem com os colegas ouvintes e suas condutas quanto à interação com a entrevistada, onde o termo (**acabam**) também é utilizado como processo material transformativo de extensão acompanhamento e demonstra a ação dos ouvintes em voltar-se, por uma relação linguística e cultural, para o convívio com seus pares utentes de língua oral.

Essa atividade é percebida pela educanda e evidenciada pelo uso do adjunto modal de Usualidade (**sempre**) vinculado ao processo material transformativo de operação (**procurando**), indicando esse locomoção territorial/cultural/linguística em que o Surdo é deixado à margem, sem um sentimento de pertença social, como exposto pelo uso do atributo (**seus grupos**). Isso culmina no afastamento, na recorrente e constante solidão de S2 dentro de um ambiente nomeado inclusivo, mas que precisa exercer e garantir a acessibilidade não apenas na área acadêmica, outrossim, estabelecer a proximidade entre essas comunidades (Surdos/ouvintes), eliminando as barreiras que se alojam em um discurso ‘ouvicêntrico’ (PERLIN, 2006), o que constitui um julgamento de estima social por Normalidade.

Em seu discurso, S3, nos exemplos (97) e (98), utiliza o epíteto (**bom**) e a modalização produzida pelo verbo modal de probabilidade flexionado tanto em 1ª pessoa do singular (**posso**), expressando um julgamento de estima social por Tenacidade, quanto o léxico em 3ª pessoa do plural (**podem**) aliado ao processo verbal de semiose por indicação (**perguntar**). A interação Surdo e ouvinte ocorre a partir da seleção social pelo uso da LS, em que o

entrevistado participa de um determinado grupo que não possui as barreiras limitantes da língua, ou seja, os ouvintes acabaram por aprender a Libras, língua essa que seu colega Surdo se apropria e percebe o mundo. Então, se comunicam em uma língua que não é a primeira língua (oral) deste educando Surdo, o que evidencia o julgamento de estima social por Capacidade positiva.

Além disso, o mesmo entrevistado, pelo destaque do processo relacional possessivo (**tenho**) unido ao atributo intensificado (**muitos amigos**), pondera que, dessa relação de interação com ouvintes usando a LS, consegue consolidar respostas de solidariedade positiva com os ouvintes com os quais ele tem contato e que, mesmo estes não tendo fluência na língua LS, há o esforço de ambas as partes para que a comunicação seja efetiva e aconteça, portanto, tem-se um julgamento de estima social por Normalidade positiva.

Vê-se que, S3 expressa pela conjunção coordenativa adversativa (**mas**), vinculada ao clítico condicional (**se**) mais o atributo nominalizado negativado pelo adjunto modal de polaridade (**não há entendimento**), as barreiras linguísticas não se sobressaem às barreiras atitudinais, posto que, ao utilizar o processo material criativo específico flexionado em 3ª pessoa do plural (**escrevem**), os Surdos se esforçam para ter acesso à comunicação e à informação, mesmo que para isso eles usem a léxico-gramática de uma língua oral, tem-se, uma Apreciação por Reação impacto. Como se percebe pelo processo mental cognitivo com flexão em 1ª pessoa do singular (**entendo**), este educando realiza um autojulgamento, que, associado ao adjunto modal de obviedade (**claramente**), ao processo verbal de semiose por indicação (**pergunto**) e ao atributo (**essas duas formas**), indica uma avaliação de julgamento do tipo estima social por Capacidade.

Já, no exemplo (99), o participante S1 emprega a nominalização que atua como epíteto (**Normal**), que produz uma Apreciação sobre o relacionamento estabelecido entre o entrevistado e os colegas ouvintes. Torna-se importante destacar que as experiências escolares desse participante foram permeadas (em outras etapas de seriação) pelo uso da Libras como meio de instrução, uma metodologia que considerou sua singularidade visual e que possibilitou o acesso do aluno a uma comunidade Surda, sendo possível a S1 partilhar e conviver com seus pares linguísticos, o que, mesmo com a mudança para outro ambiente escolar, não interferiu na alteridade, como se observa pelo uso do epíteto (**iguais**) marcando a avaliação desse participante quanto ao grupo ouvinte em que se insere. Dito isso, ele, por conseguinte, produz um julgamento de estima social de Normalidade, o qual não se sente inferior aos demais colegas ouvintes, mesmo sendo o único Surdo matriculado naquele período escolar.

Ao utilizar o pronome demonstrativo (**isso**) associado ao epíteto intensificado (**bem tranquilo**), o entrevistado faz uma avaliação do tipo Apreciação por valorização das interlocuções e vivências relacionadas à sua inserção nesta esfera escolar/social. Já pelo emprego do processo verbal de semiose por indicação (**convidam**) e dos epítetos (**natural, bom e tranquilo**), que indicam uma Reação qualidade, S1 sinaliza um esforço de determinados colegas ouvintes quanto à aproximação dele enquanto indivíduo Surdo, promovendo, portanto, a inclusão social desse educando neste ambiente escolar. Além disso, S1 revela uma autoavaliação de afeto por Satisfação pelo uso do processo mental emotivo (**gosto**) e isso demonstra uma emoção de caráter do entrevistado, quando este é integrado em algum grupo social, mesmo que não seja entre os seus pares linguísticos.

Deste modo, a inserção social torna-se tão importante para os Surdos, que estes entrevistados, por sua vez, tentam se comunicar não apenas em LS, mas acabam por utilizar seu conhecimento léxico-gramatical da LP na modalidade escrita, porém com uma estrutura que se intercala com a da LS, sendo esta sua primeira língua, como se observa nos excertos abaixo.

Exemplo 100

S3: eu leio e não entendo [Capacidade-], daí meus amigos me ajudam e me apoiam sobre como fazer, me explicam [Reação-impacto], eu entendo [Capacidade+] e começo a escrever, **mas** com **muitas dúvidas**, eles me apoiam muito, várias vezes, pois tenho dúvidas. [Segurança-]

Exemplo 101

S2: **Consigo** [Capacidade+] manter a comunicação através da escrita pois me mostram o que escrevem e eu mostro a eles o que escrevi e para os ouvintes é **bom**. [Valoração+]

Exemplo 102

S4: [...] quando é ouvinte eu entendo [Capacidade+], a comunicação se dá pela escrita no papel, porque manter uma comunicação em Libras com eles é difícil [Reação-qualidade-], **é pouca**. [Valoração-]

Exemplo 103

S4: Eu tenho pouca [Reação-impacto-] relação com um colega, ficamos **mais** [Comp-complexidade+] na escrita, pois **não conversamos em Libras** [Reação-impacto-], **somente pela escrita** e eu entendo claramente. [Capacidade+] Já com outra colega, pensei e comecei a ensinar Libras [Reação-impacto+] para ela e ela gostou [Satisfação+] **em aprender Libras** [Capacidade+], **isso está caminhando**, pois ela quer aprender. [Capacidade+]

No exemplo (100), o discurso promovido por S3, pela utilização do processo material transformativo de operação (**leio**) e adjunto modal de Polaridade (**não**) associado ao processo

mental cognitivo (**entendo**), que aparece tanto na forma negativa, quando este entra em contato direto com a LP, quanto positiva, quando ele, por intermédio dos colegas e da comunicação em Libras, compreende a atividade a ser desenvolvida. Isso revela a presença das duas polaridades nas sentenças por ele realizadas, salientando um julgamento de estima social por Capacidade.

Além disso, o uso do processo material transformativo de operação (**ajudam**) e do processo mental emotivo flexionado em 3ª pessoa do plural (**apoiam**), que, no trecho selecionado também pode vir acompanhado do intensificador (**muito**) e do processo verbal de semiose por indicação (**explicam**), sugerem a inserção social e acadêmica do entrevistado por uma parcela dos colegas¹⁰⁸ que compreendem sua situação Surda de percepção do mundo, ou seja, suas experiências visuais em relação ao meio em que este está se incluindo, expressando, portanto, uma Reação impacto ocasionada a partir da ação dos ouvintes.

Houve destaque para as dificuldades e barreiras que se alojam no campo acadêmico quanto ao entendimento de conteúdos, por meio da aplicação da conjunção coordenativa adversativa (**mas**) junto ao intensificador (**muitas**) e a nominalização pluralizada (**dúvidas**), indicando uma avaliação de afeto por Insegurança que o discente experencia com maior frequência e que pode ser percebida pela utilização do adjunto modal de Usualidade (**várias vezes**).

No exemplo (101), S2 pelo processo mental desiderativo (**consigo**) expressa uma autoavaliação de julgamento por estima social de Capacidade, quando afirma que, por intermédio da escrita em LP, a barreira comunicativa é rompida. Neste sentido, segundo Perlin (2003, s/p),

Estas diferenças que o surdo prova não são bem aceitas. O exercício da autoridade ouvicêntrica continua produzindo efeitos de sujeição ao olhar imediato, coletivo da cultura ouvinte. Esta autoridade cultural requer modos de discriminação cultural.

Esse tipo de situação requer da educanda Surda que ela saia de suas experiências visuais e se enverede pela produção de um sistema linguístico (oral) que ela não tem acesso, mas que lhe permite a aceitação e a inserção social por meio de uma tentativa de compensação, ou seja, na verdade o que se tem ainda é uma prática de se igualar aos ouvintes e estabelecer uma relação de pertença a um grupo social. Este fato chama a atenção, visto que

¹⁰⁸ Destaco que, devido ao tempo e ao recorte desta pesquisa, os fatores que convergiram para que houvesse esse tipo de ação não foram investigados. Faz-se necessária outra atividade de investigação e pesquisa para compreender e identificar o que gera esse tipo de comportamento, uma vez que, nesta pesquisa, a conduta ouvintista – segundo as autoras Perlin (1998, 2003, 2005 e 2006) e Strobel (2007, 2008 e 2009) – foi reconhecida em todas as categorias de análise.

fica subentendido no discurso da entrevistada apenas o esforço unilateral por parte do Surdo em incluir-se, sendo que não é mencionada a propensão de quaisquer participantes do grupo ouvinte em compreendê-la enquanto utente de outra língua que não seja a LP.

Posto isso, S2, através do epíteto (**bom**), insere uma Apreciação por valoração positiva quanto ao fato de usar a escrita de uma língua que não é a sua, projetando e imprimindo uma cultura que não é a sua, mas que possibilita a interação e o convívio neste ambiente escolar.

No exemplo (102), o uso do processo mental cognitivo (**entendo**) por S4 apresenta um autojulgamento por estima social de Capacidade, quando este, em contato com os colegas ouvintes, indica que consegue compreender o que lhe está sendo dado ou solicitado e resulta em uma resposta de solidariedade entre ambas as partes (Surdo/colega ouvinte). Esse tipo de situação, como exposto no excerto anterior por S2, denota a ocorrência atual da ‘normalização’ a que os Surdos, em um ambiente ‘inclusivo’, têm-se submetido, a fim de efetivar algum grau de empatia e de relacionamento com os colegas que não partilham a mesma língua e as experiências viso-culturais destes indivíduos Surdos.

Já pelo uso do epíteto (**difícil**), o participante da entrevista realiza uma Apreciação por Reação qualidade, na qual expõe a complexidade da relação entre ele e seus colegas, quando o assunto é a comunicação em LS, visto que não há algum tipo de reciprocidade linguística em que os ouvintes se interessam em aprender e manter alguma espécie de diálogo em Libras, o que explicita o ‘audismo’ e o consequente apagamento da LS e, para além disso, do papel social do Surdo enquanto um ser capaz. Ainda sobre essa temática, o educando expressa pelo epíteto (**pouca**) uma Apreciação por valoração, que marca sua percepção quanto ao seu lugar como utente de LS como uma língua partilhada por uma minoria.

Também, no exemplo (103), o uso do processo relacional possessivo (**tenho**) ligado ao epíteto (**pouca**) demonstra uma Apreciação de Reação impacto em que S4 avalia negativamente quando questionado sobre o processo de interação com outros colegas, estabelecendo, portanto, um certo nível de amizade, ou seja, um vínculo que ultrapasse as barreiras da interação apenas escolar. Observa-se que esse tipo de relacionamento – tanto para o entrevistado, como para os demais participantes Surdos desta pesquisa – com os colegas ouvintes é restrito e limitado, principalmente pela falta de entendimento linguístico em LS ou, em contrapartida, em LP. Sobre este ponto, S4 emprega o adjunto modal de intensidade (**mais**) para relatar o fato de a escrita ser o determinante para que algum tipo de relacionamento se mantenha, exercendo uma Apreciação de Composição complexidade.

Outra vez, por meio do atributo (**não conversamos em Libras**), vê-se a supressão da LS no espaço escolar em que o Surdo entrevistado está presente e uma Reação impacto

negativa; ao expressar o adjunto modal de Intensidade (**somente**), ele restringe a comunicação e a interação com os colegas ao uso da escrita em LP, indicando uma Composição equilíbrio. Já o processo mental cognitivo (**entendo**) unido ao adjunto modal de Obviedade (**claramente**) expressam um autojulgamento de estima social por Capacidade, onde o entrevistado exterioriza sua relação com a escrita em LP, que é a sua segunda língua, mas que possibilita a interação com o meio ouvinte.

O processo mental cognitivo (**pensei**), vinculado ao processo material transformativo movimento: modo (**comecei**) e ao atributo formado pelo processo mental cognitivo e a nominalização (**ensinar Libras**) declaram a explícita mudança comportamental por parte de S4, na maneira de estabelecer uma interlocução com os companheiros de sala. Essa tomada de decisão implica uma Reação impacto positiva, que advém da saturação (ao que se percebe) da falta de interação em sua própria língua: a Libras, que fez com que o entrevistado assumisse um outro papel social dentro desse espaço, o de professor de Libras, o que ele avaliou positivamente pelo uso do processo mental emotivo (**gostou**), indicando uma avaliação de afeto por Satisfação e que, juntamente ao atributo formado pelo processo mental cognitivo e a nominalização (**em aprender Libras**), expressa um Julgamento de estima social por Capacidade em relação ao sucesso conquistado nesse novo rumo, ou seja, em direção a uma comunicação mais eficiente.

Deste modo, S4 apresenta uma Apreciação de Reação qualidade, onde o pronome demonstrativo (**isso**) associado ao processo material transformativo de movimento: lugar flexionado no gerúndio (**caminhando**) explicita o empenho no exercício de realização dessa atividade, em que o discente Surdo projeta um ato comunicativo mais eficiente, possibilitando que o ouvinte, como se observa pelo uso dos processos mentais desiderativo (**quer**) e cognitivo (**aprender**), estabeleça diálogos em LS, sem que este, enquanto Surdo tenha uma barreira linguística e lhe permita o desenvolvimento tanto social/cultural/linguístico quanto acadêmico. Evidencia-se, um julgamento de estima social por Capacidade.

Em síntese, observo que as interlocuições apresentadas, neste capítulo, tendo por base os excertos expostos, revelam a distinção dos entrevistados Surdos ante à realidade que este indivíduo experiencia. Portanto, depreendo que o convívio escolar torna-se um reflexo da repressão ouvintista ou audista, transformando um espaço ‘inclusivo’ em uma espécie de clausura social, em que estes educandos ainda assumem um papel também subentendido pelas vias da anormalidade do ser diferente.

O uso da Libras como uma experiência linguística tem amenizado a conta-gotas as disparidades entre as comunidades Surda/ouvinte, porém o ambiente educacional enfrenta

barreiras pedagógico-metodológicas e atitudinais para que o ensino dos Surdos aconteça de forma efetivamente inclusiva como evidenciado nos excertos selecionados.

Os espaços em que os participantes Surdos estão inseridos ainda se constituem um fio de tensão advinda, principalmente, pelo desconhecimento da língua, da cultura e da identidade do outro. As interações com terceiros apresentadas indicam necessidade de refletir sobre as posições, sobretudo, sociais que os Surdos têm ocupado diante dessa realidade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sou surda, não quer dizer: “não ouço”. Quer dizer: “compreendi que sou surda”. É uma frase positiva e determinante. Na minha mente, admito que sou surda. Compreendo-o, analiso-o, porque me deram uma língua que permite fazê-lo. [...]. Pertença a uma comunidade. Tenho uma verdadeira identidade.

Emmanuelle Laborit

Finalizo esta pesquisa, evocando o subitem 3.4.1 e os pontos positivos e negativos ali elencados para me referenciar ao caminho que me levou a utilizar essa seção para que fosse possível compilar os dados analisados do *corpus* e tecer reflexões sobre a inserção dos educandos Surdos entrevistados no ambiente escolar do 3º ano do ensino médio, sobretudo em um contexto que se refere à situação sociocultural e linguística desses indivíduos que integram uma minoria, por partilhar experiências viso-espaciais e não orais-auditivas.

Na tentativa de responder às perguntas de pesquisa, que foram frutos de uma inquietação pessoal, desde que conheci a Libras e o chamado ‘mundo dos Surdos’, ao perceber a singularidade e os desafios da educação dessa minoria linguística. Primeiramente, enquanto TILS atuante no ensino médio; posteriormente, como professor de AEE; por algum tempo, como docente de Libras ensinando LS como L1 para Surdos da educação básica na região metropolitana de Goiânia e, atualmente, como intérprete/tradutor em uma instituição de ensino superior.

Sob esse aspecto, o que percebi foi que os discursos produzidos pelos entrevistados, que vivenciam o cotidiano ‘inclusivo’ na escola comum, evidenciaram um caráter de polaridade mais negativo do que positivo. O que observei, em todas as instancieações destas expressões, é que os Surdos apontam que o motivo principal dessa carga negativa é o fator linguístico-cultural, posto que, muitas vezes, são excluídos do convívio com os colegas ouvintes e mantêm minimamente uma interlocução com os professores que conhecem alguns Sinais.

Neste ponto, aparece a constituição e construção do papel social do TILS educacional, que, na maioria dos discursos, tem sua função alargada e acaba se tornando professor-TILS. Esse tipo de ocorrência, com base nas análises, parece ser constante, uma vez que este profissional, ainda, possui uma área de formação mista, ocasionando, em uma precariedade

tanto da formação de área, quanto da formação continuada e que tem perpassado o empiricismo.

Deste modo, utilizo a LSF e seus aportes, tanto teóricos quanto de tradução, para dar concretude às falas dos Surdos, visto que o maior fundamento dos conceitos vinculados a essa teoria é o da língua em uso e a realização das análises textualmente orientadas a partir desses discursos. Sob esse prisma, procurei entender o que de fato os participantes dessa pesquisa sentem, julgam ou pensam, com o objetivo de verificar o andamento e o atendimento disponibilizado a estes educandos, por meio das interlocuções que se alojam no âmbito das avaliações da linguagem.

Encontrei, portanto, incentivo para que os elementos léxico-gramaticais fossem investigados a partir da metafunção interpessoal, em um de seus sistemas semântico-discursivos denominado Avaliatividade. Foquei, por conseguinte, no subsistema de Atitude para responder à pergunta a seguir:

- Como o sistema de Avaliatividade pode evidenciar a formação acadêmica ofertada a educandos Surdos no ensino médio?

Por meio das análises interpessoais, identifiquei que os entrevistados consideraram, pelas autoavaliações de afeto com polaridade positiva, o anseio de progredir quanto à sua formação; sob este ponto, também julgam positiva a inserção do TILS em sala de aula, posto que esse, na maioria das vezes, é seu único contato interativo com a LS. Além disso, como autojulgamento, expressaram otimismo quanto à Capacidade de compreensão a partir de uma experiência metodológica visual.

Os entrevistados, também, apreciaram com otimismo a necessidade de aprender a LP, mesmo que, na maioria dos discursos, essa língua e sua léxico-gramática tenham sido percebidas pelos participantes como difícil. Deste modo, a LP surge como foco central das interações entre Surdos e ouvintes, pois a modalidade oral dessa língua constitui-se uma barreira comunicativa para os educandos Surdos. Tem-se nesse aspecto, o caráter negativo inerente às entrevistas e o que observei foi que essa polaridade é intensa e recorrente em todas as declarações.

Ao analisar os depoimentos deste educandos, foi possível depreender a realidade limitante, desafiadora e silenciadora que tende a apagar os papéis sociais dos discentes Surdos, que vivem, mesmo em um ambiente dito inclusivo, sob um sistema de repressão

ouvintista, que os segrega e isola, tanto perante ao corpo acadêmico quanto às experiências de uma vida social, o que projeta a marginalização velada desses alunos no espaço escolar.

A ‘falta de comunicação’ é o termo lexical que define a situação desanimadora dos Surdos, quando o assunto é a escola, onde se é apregoado o respeito à diversidade e às diferenças. À luz da inclusão, o que se pondera, tendo por base as entrevistas e os dados que colhi, é que os Surdos, neste ambiente, tornam-se um ser ‘emudecido’, ou seja, não têm direito a uma voz ativa que lhes proporcione mudanças pedagógicas, metodológicas e atitudinais. O contato limitado entre a relação hierárquica vertical discente e docente pode ser visto na categoria de avaliação de terceiros, em que os entrevistados, na maioria dos discursos, consideraram como professor o TILS, salvos os casos em que um ou outro docente sabe minimamente alguns Sinais.

O TILS da área educacional acaba por alterar o exercício de seu papel social, adicionando na maior parte dos casos a função de ensino. Considero que esse tipo de ocorrência deve ser tratada, com maior seriedade, pelos órgãos competentes, visto que o TILS sofre com a falta de incentivo à sua profissão, assume outras responsabilidades quanto à instrução do aluno e não recebe formação continuada adequada para desenvolver seu trabalho junto ao educando.

Outro ponto relevante sobre o trabalho do TILS educacional é que não basta ele dominar apenas as estruturas das LS com fluência, esse profissional precisa ter uma compreensão global de todas as disciplinas, o que interfere na qualidade do serviço prestado. Esse tipo de situação tem iniciado discussões sobre a formação do TILS por área específica de conhecimento, porém, para que isso ocorra, torna-se necessário repensar as práticas educacionais, a formação desse profissional e fomentar novas pesquisas e discussões que envolvam as instituições e órgãos do governo voltando a atenção para essa especificidade de atuação.

Quanto à relação dos Surdos com os demais colegas em uma posição horizontal de cunho acadêmico, diante dos relatos expostos, é visível a necessidade de orientação sobre a acessibilidade atitudinal, posto que, em muitas sentenças, a ridicularização, a segregação e a falta de comunicação são recorrentes. Neste sentido, os Surdos atuam, muitas vezes, como a outra face de uma mesma moeda, em que os entraves linguísticos, culturais e sociais tornam-se acentuados e colocam os Surdos em uma situação de vulnerabilidade, devido à restrição que se estabelece na dicotomia de uma sociedade majoritariamente ouvinte em detrimento a uma minoria que utiliza uma outra modalidade de língua, a LS.

A partir das reflexões dessa pesquisa, compreende-se a ineficácia do sistema inclusivo e a real necessidade de alterações pedagógico-metodológicas quanto ao ensino para Surdos, pois as construções fluidas das identidades e da formação cultural, ainda, consistem em verdadeiras lacunas de afastamento social. Disto, as práticas dos movimentos Surdos têm um papel fulcral na luta pelos direitos dos cidadãos Surdos, que participam e estão inseridos nas mais diversas estratificações sociais.

Fato é que as comunidades Surdas têm projetado, no cenário político, discussões e embates sobre mudanças e melhorias quanto à inserção desse povo na contemporaneidade, revelando, por conseguinte, propostas de alterações estatutárias e sistemáticas que influenciam diretamente no atendimento social dessas comunidades brasileiras.

Dessa forma, pensar espaços que promovam o uso e a acessibilidade das LS é fundamental para que as barreiras, principalmente as relacionadas à língua e à cultura Surda, sejam amenizadas e/ou (em um caráter utópico, mas realista) extintas, posto que o filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626) entende que o conhecimento em si mesmo é um tipo de poder. Vejo a latente necessidade de novas investigações sobre a LS e seus estratos, por meio de uma perspectiva holística e semiótica, pilares estes em que a LSF se firma, como apresentado no capítulo 1 desta pesquisa.

Interpelado pelos discursos dos entrevistados, percebo a dura realidade ainda experienciada pelos Surdos em uma sociedade que se autodenomina inclusiva e evoluída. Desde as investigações históricas, educacionais e linguísticas expostas no capítulo 2 acerca dos Surdos, depreendo que o preconceito para com eles vem se delineando não de forma explícita, pelo contrário, implicitamente o discurso ouvintista oferece a esses indivíduos as marcações reducionistas de seus espaços e impõe uma não aceitação velada, permeada de um conteúdo incapacitante e audista.

Esta investigação procurou dar voz aos silenciados, que se encontram em uma corda bamba, incluídos e ora excluídos de uma pretensa plenitude inerente às relações sociais, acadêmicas e cognitivas. Isso se deu por meio do sistema de Avaliatividade, exposto no capítulo 3, que me forneceu amparo teórico-metodológico para compreender discursivamente as opiniões dos educandos matriculados no ensino médio, uma vez que a LSF é uma teoria que se orienta por análises de estruturação linguística, permitindo apurar nuances discursivas. Além disso, ao conhecer o sistema de MODO e a forma como este é organizado de acordo com a base Hallidayana, o subsistema de Atitude possibilitou o entendimento das relações interpessoais e interativas que se deram a partir das interlocuções dos indivíduos Surdos e

suas experiências de convívio cotidiano reais. Posto isso, respondo à segunda pergunta de pesquisa.

- Quais elementos léxico-gramaticais estes entrevistados utilizam na realização de suas avaliações?

Evidencio a dificuldade de estabelecer uma relação léxico-gramatical entre as duas línguas. Por isso, no capítulo 4 desta pesquisa, optei por traduzir esses termos semântica e comunicativamente para a LP. Entendo que é necessário e urgente investigar as estruturas léxico-gramaticais, bem como outros estratos das LS sob as lentes da LSF, principalmente porque esta é uma área extremamente nova de aplicação dessa teoria, sendo pouquíssimos os trabalhos encontrados e todos partem do princípio da tradução em LS ou da escrita dos Surdos. Esta, por sua vez, já é uma área muito discutida, sobretudo na LSF, em que os conceitos de equivalência e agnação tornam-se caráter central das preocupações tradutórias dos sistemicistas.

Em vista disso, esta pesquisa não intentou sanar essa problemática, mas corroborar com investigações na área dos estudos das LS. Foram utilizados 2 (dois) programas computacionais: o ELAN 5.2 e o *Word Smith Tools 7.0*, que, respectivamente, o primeiro auxiliou na tradução e o segundo na seleção dos elementos avaliativos que compuseram o *corpus* desta pesquisa.

Com o intuito de esclarecer sobre os acontecimentos escolares pelo viés da avaliação e os fatores limitantes das relações interpessoais inerentes à inserção dos Surdos no ambiente escolar, destaco em um formato panorâmico, no quadro abaixo, os aparatos teórico-metodológicos que embasaram o percurso desta investigação.

Quadro 8: Panorama da Pesquisa (Arcabouços Teóricos-Metodológicos)

	TEORIAS E CONCEITOS	AUTORES
Capítulo 1	A LA, seus conceitos e seu surgimento como área autônoma de pesquisa.	Moita Lopes (2006, 2009); Tilio e Mulico (2016); Pennycook (2001); Schmitz (2010); Bastos e Bastos de Mattos (1993); Motta- Roth, Selbach e Florêncio (2016); Praxedes Filho (2016); Cavalcanti (1986).
	A LSF e sua estrutura, metafunções, transitividade, processos e a formação das sentenças.	Halliday (1994); Fuzer e Cabral (2014); Oliveira (2017); Miranda (2017); Alves Vieira (2016); Halliday e Matthiessen (2004); Martin e White (2005); Almeida e Vian Jr. (2018).

	Pesquisas que envolvem a LSF e as LS.	Rudge (2017); Oliveira (2017); Cruz (2018); Romanhol (2018); Neigrames (2019, no prelo); Marques-Santos (2019, no prelo).
Capítulo 2	A LA e os estudos sobre a surdez.	Félix (2009); Moita Lopes (1986); Lei 10.438/02; decreto 5.626/05; Neto e Mori (2012); Terzi (1994); Teske (2015); Skliar (2016); Supalla (2006).
	O histórico da educação de Surdos, que foi dividido em: a) Revelação Cultural, b) Isolamento Cultural, c) Despertar Cultural.	Fernandes (2011); Strobel (2007, 2008, 2009); Oliveira (2017); Berthier (1840); Choi et al. (2011); Silva (2009); Rocha (2008); Skliar (2010); Bauman (2004); Perlin (2003, 2005); Hall (1997); Canclini (2011).
	Estrutura das LS, formação dos Sinais e os 5 (cinco) parâmetros.	Karnopp (1997, 2008); Supalla (1982, 2006); Xavier (2006); Quadros e Karnopp (2004); Quadros et al. (2009); Lima (2012); Stokoe (1960); Battisson (1974, 1978); Ferreira Brito (1990, 1995); Marentette (1995); Baker (1983); Ferreira-Brito e Langevin (1995); Felipe (2013); Sandler e Lillo-Martin (2006); Diniz (2010); García(2009).
	Iconicidade e Arbitrariedade em LS.	Klima e Bellugi (1979); Stokoe (1960); Frydrych (2012); Perniss, Thompson e Vigliocco (2010); Strobel e Fernandes (1998); Rudge (2017); Halliday (1994); Fuzer e Cabral (2014).
	Cultura e Identidades Surdas.	Said (1978, 1994); Strobel (2007, 2008); Perlin (2005, 2016);, Silva (2006).
	Identidades Surdas como papel social.	Strobel (2007, 2008 e 2009); Perlin (1998, 2003, 2016); Silva (2010); Canclini (2011).
Capítulo 3	Sistema de Avaliatividade.	Martin e White (2005); Vian Jr. (2009, 2012); Ngo e Unsworth (2015); Almeida (2013); Ninin e Barbara (2013); Alves Vieira (2016).
	Subsistema de Atitude.	Martin e White (2005); Halliday (1979, 1994); Almeida (2010a); Martin e Rose (2003/2007); Fuzer e Cabral (2014); Oliveira (2017); Romanhol (2018).

Capítulo 4	Caracterização da pesquisa.	Halliday e Matthiessen (2004); Martin e White (2005); Vian Jr. (2014); Doürnyei (2007); Almeida (2008); Santos (1993); Quadros e Karnopp (2004); Freitag (2014).
	Procedimentos metodológicos.	McCleary, Viotti e Leite (2010); Gouveia (2009); Capovilla e Raphael (2001); Veloso e Maia Filho (2009); Acessibilidade Brasil; Romanhol (2018); Silva et al (2018).
	Tradução.	Morinaka (2010); Halliday (1994); Udaya Ravi (1997); Halliday e Matthiessen (2004); Newmark (1988); Jesus (2012); Almeida (2008).
	Programas e ferramentas digitais.	ELAN 5.2; TACCHETTI (2017); SCOTT (2017); <i>WordSmith Tools 7.0; Wordlist, Concord.</i>
Capítulo 5	Análises das macro categorias.	Martin e White (2005); Almeida (2008, 2010a, 2010b); Vian Jr. (2009, 2012); Strobel (2007, 2008, 2009); Halliday (1994); Halliday e Mathiessen (2004); Bauman (2004); Perlin (2003); Canclini (2011); Morais e Barbara (2018); Nunes e Cabral (2013); Stokoe (1960); Battison (1974/1978); Lei 10.436/02; Decreto 5. 626/05; Quadros (2004); Dutra, Santos e Guedes (2010).

Fonte: o Autor (2019).

No capítulo 5, foi possível investigar a ocorrência dos seguintes tipos de processos: os mentais cognitivos, emotivos, perceptivos e desiderativos, que marcam não apenas os sentimentos, ou seja, a categoria de Afeto. Os Surdos se sentem felizes, quando lhes é proporcionado um ambiente que promove o uso da Libras ou conseguem manter algum nível de relacionamento interpessoal com os ouvintes; porém, em detrimento a esses momentos, o insucesso e a falta de comunicação geram nestes educandos o sofrimento e a infelicidade, sendo possível observar que esse tipo de sentimento é comum a todos os participantes desta pesquisa. Já os níveis de segurança ou insegurança instalam-se no convívio com os ouvintes,

sendo que os Surdos percebem o descaso e a vergonha, ocasionando em seu isolamento, mesmo em um ambiente educativo.

Os níveis de satisfação ou insatisfação se vinculam ao fato destes discentes Surdos serem convidados a interagir com o grupo escolar ou ainda com a relação interlocutória com professores que passam a partilhar experiências educacionais mais específicas, como o uso da Libras ou a adaptação das atividades de verificação do conhecimento.

Além disso, os processos, também, marcam as autoavaliações e as avaliações de Julgamento por estima social (de Usualidade, de Capacidade, de Tenacidade), que expressam as opiniões dos Surdos tanto sobre si e suas potencialidades, quanto acerca das relações interpessoais com os outros, sejam professores, TILS ou colegas de sala.

A Apreciação ocorre pelas categorias de Reação impacto, que revela a dificuldade dos Surdos com a LP, sinalizando o aspecto negativo dessa avaliação, posto que a metodologia do ensino inclusivo, pelos discursos expressos, não tem atendido à especificidade visoespacial dos Surdos que estão matriculados nas escolas comuns.

A Reação qualidade juntamente com a Composição complexidade apresentam a relação dos Surdos com o texto, as atividades de sala de aula e as provas, que atuam como reguladoras do ensino-aprendizagem escolar, ocasionando em um obstáculo, por dois motivos: primeiro, ser exigido dos Surdos um nível de conhecimento linguístico e interpretativo para falantes de LP como primeira língua e, segundo, pela mudança metodológica da aplicação dessas atividades ou provas, em que os Surdos são deixados sozinhos para executá-las.

A Composição equilíbrio se dá quando os entrevistados comparam as demais disciplinas com a LP, ou se referem ao uso da metodologia em que o professor utiliza ou não a Libras para comunicar com seu discente. A Valoração ocorre quando os entrevistados emitem suas impressões sobre o aprendizado, as disciplinas, o texto, as palavras, o uso dos verbos, ou seja, está vinculada à avaliação principalmente no que tange à LP, suas formas de uso e sua léxico-gramática.

Já os processos materiais transformativos (de operação, de intensificação movimento: lugar, de extensão acompanhamento, de extensão por posse) e os processos materiais criativos (geral e específico), que projetaram, também, a avaliação e os processos relacionais (atributivos), foram utilizados pelos Surdos para marcar o lugar ocupado por esses educandos frente às tensões que permeiam as relações interpessoais e seu papel social.

Foram encontrados, igualmente, os processos verbais (atividade-fala), que marcam as questões associadas ao ato comunicativo e, nas entrevistas, apareceram com maior ocorrência

na forma negativa. Isso denuncia a rejeição ouvinte para com os Surdos, seja pelo fato de não conhecer a LS ou por menosprezar a capacidade desses educandos mediante à realidade cognitiva, exacerbando o caráter ouvintista e/ou audista que se estabelece pela percepção do indivíduo Surdo como anormal diante da maioria ouvinte.

Outro tipo de processo verbal evidenciado pelos entrevistados é o de (semiose por indicação), em que os Surdos expressaram as dúvidas tanto sobre a metodologia usada pelo professor, quanto acerca de questões cotidianas e de conteúdo exercidas por orientações do TILS, que passa a assumir novas funções para as quais não teve formação.

Quanto aos itens léxico-gramaticais que foram recorrentes, são os adjuntos modais: de Polaridade (com maior frequência os negativos, **não**), de Intensidade (**só, apenas, extremamente, mais, bem, especificamente**), de Usualidade (**às vezes, sempre, diretamente, várias, várias vezes**), de probabilidade (**é possível**), de Temporalidade (**ainda**) e de Obviedade (**claramente**), que compõem elementos de intensificação para mais ou para menos.

Os epítetos e os atributos que marcaram as qualidades elencadas pelos participantes em suas sentenças evidenciam a relação particular dos Surdos com os ouvintes ou a LP, indicando, em maior número de ocorrências, a particularidade da experiência visual dos Surdos em um ambiente que não lhes favorece o desenvolvimento de traços linguísticos de LS. Dessa maneira os entrevistados qualificaram as relações em todos os níveis da Atitude, como se observou nas análises realizadas.

Foi notado, também, o forte uso das nominalizações nos discursos desses alunos por uma associação contextual que aparece nas traduções, onde considerei os níveis semânticos e prosódicos dos discursos filmados e que indicaram a personificação do ser Surdo enquanto uma entidade de relevância para as construções tanto das relações de interlocução, quanto das significações como parte de uma experiência linguística, cultural, social e identitária, que, na maioria dos excertos, foram negativamente expressas.

Deste modo, ser Surdo em um ambiente ‘inclusivo’ escolar não tem perpassado o princípio da igualdade e muito menos acentuado o da equidade, revelando a real necessidade de repensar o espaço escolar e a inserção dos Surdos nesse ambiente. Diante das amostras coletadas, esta pesquisa expôs o lúcido empenho dos educandos Surdos em se inserir socialmente; contudo, torna-se fundamental repensar a temática não apenas metodológica, mas da formação profissional dos professores, que, na maioria, não conhecem a LS e as práticas de ensino sob uma concepção visual, bem como a formação do TILS, sendo que este não se constitui um profissional polivalente, que domina todas as áreas do conhecimento.

Nesse sentido, entendo, enquanto pesquisador, que a luta dos movimentos Surdos no Brasil e no mundo são legítimas, uma vez que a maioria destes indivíduos tem sofrido historicamente as desventuras de uma comunidade minoritária frente à supremacia esmagadoramente ouvinte e encontra parecer desfavorável à criação de ambientes escolares bilíngues, sobretudo com a restrição orçamentária para a implementação desse tipo de espaço.

Nesta pesquisa, por meio de uma análise sistêmico-funcional, foi apresentada a árdua realidade dos discentes Surdos, cuja situação escolar atual revela barreiras (que não são poucas) e desafios dos Surdos quanto à aprendizagem, principalmente, no que tange à LP, já que muitas vezes nem a LS eles dominam, assim como dos demais envolvidos no processo de ensino, que precisam compreender, efetivamente, o direito que o Surdo tem de se comunicar em LS, sendo essa a sua primeira língua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. S. D. P. **Os elementos de Atitude no discurso do professor**: um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: _____. VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b. p. 99-112.

_____. Os recursos léxico-gramaticais de atitude no discurso de dois professores universitários. In: VIAN JR. O.; CALTABIANO, C. (Orgs.). **Língua(gem) e suas múltiplas faces**: estudos em homenagem a Leila Barbara. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p.181-196.

_____. VIAN JR., O. Estudos em avaliatividade no Brasil: panorama 2005-2017. **Signótica**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 273-295, abr./jun. 2018.

ALVES VIEIRA, C. H. **Os elementos léxico-gramaticais de atitude em comentários de blogs para o ensino de português**. 2016. 267 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás–Regional Catalão, 2016.

BACON, F. **Meditationes sacrae (illustrated)**. E-book, Brasil: KWL, 2015. Disponível em: <<https://www.livrariacultura.com.br/p/ebooks/economia/macro-economia/meditationes-sacrae-illustrated-95279892>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BAKER-SHENK, C. **Microanalysis of the Nonmanual Components of Questions in American Sign Language**. 1983. 386 f. (PhD dissertation), University of California, Berkeley, 1983.

BASTOS, L. K. X.; BASTOS DE MATTOS, M. A. A lingüística aplicada e a lingüística. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 22, p.7-24, jul./dez.1993.

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

_____. Phonological deletion in American Sign Language. **Sign Language Studies**, v. 5, p. 1-19, 1974.

BAUMAN, H-D. L. Audism: exploring the metaphysics of oppression. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 9, n. 2, p. 239-246, 2004.

BERTHIER, F. **Les sourds-muets avant et depuis l'abbé de L'épée**. Paris: Ledoyen, 1840.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Trad. João Ferreira de Almeida. Edição rev. e corrigida no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 2009.

BRASIL. BDTD, **Biblioteca digital de teses e dissertações**. SIBI, **Sistema de bibliotecas UFG**. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

- BRASIL. CAPES, Banco de teses e dissertações. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 23 abr. 2017.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2016.
- BRASIL. IBICT, Instituto brasileiro de informação em ciência e tecnologia. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 23 abr. 2017.
- BRASIL. IMB, Instituto Mauro Borges de estatísticas e estudos socioeconômicos. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br>>. Acesso em: 22 mar. 2016.
- BRASIL. Lei complementar nº 54, de 23 de Maio de 2005. Disponível em: <www.gabinetecivil.goias.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2016.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2016.
- BRASIL. Lei nº 17.688, de 29 de Junho de 2012. Disponível em: <www.gabinetecivil.go.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2016.
- BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2017.
- BRASIL. RI, Repositório institucional UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/>>. Acesso em: 23 abr. 2017.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2017.
- BRAZ, M. Lutas de classes, luta revolucionária e partido em Lenin: significado e atualidade do “que fazer”? In: DEO, A.; MAZEO, A. C.; ROIO, M. D. (Orgs.). **Lenin**: teoria e prática revolucionária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005. p. 57-81.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4. ed. 5. reimp. São Paulo: EDUSP, 2011.
- CAPOVILLA, F. C. e RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe**, Vol. I e II. São Paulo: EDUSP, 2001.
- CAS, Centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez. **Apostila Libras I**. Goiânia: COEE, ([entre 2005 e 2010]).
- CAVALCANTE, T. C. **Há surdos e Surdos**: corpo e controvérsias no caso do implante coclear. 2011. 82 f. (Monografia) – Departamento de Antropologia, Brasília, 2011.
- CAVALCANTI, M. C. A propósito de lingüística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.7, p. 5-12, 1986.
- CHOI, D. et al. **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

CONFÚCIO. Pensamento. In: COSTA, I. **Ajuste as velas do seu barco**. 2014. Disponível em: < <https://paralemdoagora.wordpress.com/2014/04/21/ajuste-as-velas-do-seu-barco/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CRUZ, O. M. de S. e S. da. Avaliação e Avaliatividade em discursos de alunos surdos à luz da LSF. **DELTA**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 205-234, jan./mar. 2018.

DINIZ, H. G. **A história da língua de sinais brasileira (Libras)**: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais. 2010. 112 f. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2010.

DÖRNYEI, Z. **Quantitative, Qualitative And Mixed Methods Research**. In: _____. *Research Methods In Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 24-47.

DROGA, L.; HUMPHREY, S. **Grammar and Meaning**: An Introduction for Primary Teachers. Austrália: Target Texts, 2003.

DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D.; GUEDES, M. T. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: SEESP/MEC, 2010.

FÉLIX, A. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 119-131, jan./jun. 2009.

FERNANDES, S. Resenha da obra “La increíble y triste historia de la sordera”, de Carlos M. Sánchez. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 263-276, 2011.

FERREIRA BRITO, L. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSB. **Espaço**: Informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 1, jul./dez. 1990.

_____. **Por uma gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Babel, 1995.

_____; LANGEVIN, R. Sistema Ferreira Brito-Langevin de Transcrição de Sinais. In: FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Babel, 1995. p. 211-242.

FREITAG, R. M. K. **Metodologia de coleta e manipulação de dados em Sociolinguística**. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014.

FRYDRYCH, L. A. K. Rediscutindo as noções de arbitrariedade e iconicidade: implicações para o estatuto linguístico das línguas de sinais. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: < www.revel.inf.br>. Acesso em: 02 maio. 2017.

FELIPE, T. A. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais – Libras. **Bakhtiniana** Revista de Estudos Discursivos, São Paulo, v.8, n. 2, p.67-89, jul./dez. 2013.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GANDHI, M. Pensamento. In: BARATO, M. A. **Definição de zonas de manejo em lavouras agrícolas a partir de mapas de produtividade**: estudo de caso. 2014. 70 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Agricultura de Precisão do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Oxford: WileyBlackwell, 2009.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca24/arqs/matraca24a01.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. Modes of meaning and modes of expression: types of grammatical structure and their determination by different semantic functions. In: ALLERTON, D. J.; CARNEY, E.; ADDCROFT, David (eds). **Function and context in linguistic analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. p.57-79.

_____. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Arnold, 1994.

_____; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. London: Holder Educaciona, 2004.

HARPA CRISTÃ (Hinário) - nº 36. 13. ed. Rio de Janeiro, CPAD: 2000.

JESUS, S. M. de. Estudos sistêmico-funcionais da tradução. **Domínios de lingu@gem**, v. 6, n. 1, p. 285-299, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/14739/9603>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

KARNOPP, L. B. Aquisição fonológica nas línguas de sinais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: PUCRS, v. 32, n. 4, p.147-62, 1997.

_____. **Literatura Surda**. Curso de licenciatura em Letras: Libras. Florianópolis: UFSC, 2008.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LABORIT, E. **O grito da gaivota**. Trad. Ângela Sarmento. 7. ed. Lisboa: Caminho, 2005.

LEWIS, S. C. S. Disponível em: <<http://www.recadox.com.br/frases/c-s-lewis/29DVaJpz63d.html>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

LIMA, H. J. **Categorias lexicais na língua brasileira de sinais**: nomes e verbos. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2012.

MARENTETTE, P. F. **It's in her hands**: A case study of the emergence of phonology in American Sign Language. 1995. 281 f. (PHD Dissertation) – Department of Psychology, McGill University, Montreal, 1995.

MARQUES-SANTOS, L. E.; BARROS, M. E. **Iconomorfemas**: proposta de uma nova categoria de morfemas em língua de sinais. 2013. 67f. (Monografia) – Departamento de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

MARTIN, J. R. Beyond Exchange: Appraisal system in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. **Evaluation in text**: authorial stance and the construction of discourse. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____; WHITE, P. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave, 2005.

_____; ROSE, D. **Working whit discourse**: meaning beyond the clause. London: Continuum, [2003] 2007.

Max Planck Institute for Psycholinguistics. Disponível em: <<http://www.mpi.nl/institute/who-we-are>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

McCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: a questão da transcrição do dados. **Alfa**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 265-289, 2010.

_____. Estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: SALLES, H. (Org.). **Bilinguismo e surdez**: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cânone Editorial, 2007. p.73-96.

Michaelis – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

MIRANDA, M. L. **O livro didático de língua portuguesa “ser protagonista”**: uma análise de transitividade na perspectiva da linguística sistêmico-funcional. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás–Regional Catalão, Catalão, 2017.

MOITA LOPES, L. P. **Discourse analysis and syllabus design**: na approach to the teaching ofreading. 1986. 265 f. Tese de Doutorado. Universidade de Londres, 1986.

_____. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada (In)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAIS, F. B. C. de; BARBARA, L. O uso de nominalização como recurso de impessoalização em artigos escritos em língua portuguesa: um estudo com base na linguística sistêmico-funcional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 73-91, 2018.

MORINAKA, E. M. Estudos da Tradução e Linguística Sistêmico-Funcional. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 42, p.73-85, jan./jun. 2010.

MOTTA-ROTH, D.; SELBACH, H. V.; FLORÊNCIO, J. A. Conversações indisciplinadas na linguística aplicada brasileira entre 2005-2015. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.17-57.

NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 255-265, 2006. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168ssoar-101756>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

NEIGRAMES, W. P. **SETEMBRO AZUL**: análise do discurso de 9 professores surdos a partir da linguística sistêmico-funcional. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás–Regional Catalão, Catalão, 2019 (no prelo).

NETO, D. G.; MORI, N. N. R. **A importância do bilíngüismo na formação humana do aluno surdo**: a teoria histórico-cultural e suas contribuições. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/563/684>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

NEWMARK, P. A. **Textbook of Translation**. UK: Prentice Hall, 1988.

NUNES, G. G.; CABRAL, S. R. S. Avaliatividade e julgamento: uma análise de texto. Laureate International Universities. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 20, p. 249-265, maio/set. 2013.

NGO, T.; UNSWORTH, L. Reworking the Appraisal framework in ESL research: refining attitude resources. **Functional Linguistics**, v. 2, n. 1, p. 2-24, 2015.

NININ, M. O. G.; BARBARA, L. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de Letras. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 52, n. 1, p. 127-146, jan./jul. 2013.

OLIVEIRA, L. F. de. **Elementos avaliativos em comentários de blogs de ensino de português para surdos sob a perspectiva do sistema de Avaliatividade**. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás–Regional Catalão, Catalão, 2017.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. London: Routledge, 2001.

PERLIN, G. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. 1998. 99 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS/FACED, Porto Alegre-RS, 1998.

PERNISS, P.; THOMPSON, R. L.; VIGLIOCCO, G. Iconicity as a General Property of Language: Evidence from Spoken and Signed Languages. **Frontiers in Psychology**, v. 1, p. 1-15, 2010.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. Reconciliação entre LT e LA: o caso da pesquisa no laboratório de tradução audiovisual do programa de pós-graduação em linguística aplicada – UECE. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.121-138.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre, RS: Artimed, 2004.

QUADROS, R. M. de; VASCONCELLOS, M. L. B. de. (Orgs.). Questões Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais. **9o Theoretical Issues in Sign Language Research Conference**. Florianópolis, SC: Editora Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais IV**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/Licenciatura e Bacharelado em Letras: Libras na Modalidade à Distância, Florianópolis-SC, 2009.

RAMIREZ, A. R. G; MASUTTI, M. L. (Orgs). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de elaboração de *softwares* e suas implicações pedagógicas**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

ROCHA, S. M. da. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROMANHOL, T. dos A. S. **O discurso do professor acerca da disciplina de libras no ensino superior sob o olhar do sistema de avaliatividade**. 2018. 158f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás–Regional Catalão, Catalão, 2018.

RUDGE, L. A. **Analysing British sign language through the lens of systemic functional linguistics**. 2017. 288 f. (PHD Dissertation), University of the West of England, 2017.

SANTOS, V. B. M. P. dos. **Estabelecendo as diferenças entre os termos registro e gênero**. the ESP, São Paulo, v.19, n. 1, p. 1-40, 1996.

SCHMITZ, J. R. Some Polemical Issues in Applied Linguistics. **Alguns temas polêmicos na disciplina de Linguística Aplicada**, UNICAMP RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 21-42, 2010.

SCOTT, M. **WordSmith Tools manual: version 7.0**. Lexical Analysis Software Ltda, 2017.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a educação e a psicologia dos surdos. In: _____. (Org.). **Educação & Exclusão**: v. 1. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-155.

_____. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 14-36.

SILVA, A. D. S. et al. Os sistemas de escrita de sinais no Brasil. **Revista virtual de cultura surda**, 23. ed., Editora Arara Azul, 2018. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20SOUSA%20SILVA%20e%20Outros.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

STOKOE, W. **Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language**. Silver Spring, MD: Listok Press, 1960.

STROBEL, K. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M. de.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Arara Azul Ltda, 2007. p. 18-37.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

_____. **Educação de surdos**. 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____.; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

SUPALLA, T. **Structure and acquisition of verbs of motion and location in American Sign Language**. 1982. 185 f. (Unpublished doctoral dissertation), University of California, San Diego, 1982.

_____. **Arqueologia das Línguas de Sinais: integrando linguística histórica com pesquisa de campo em línguas de sinais jovens**. Trad. Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos et al. University of Rochester, 2006.

PAIVA et al. Um sistema de transcrição para língua de sinais brasileira: o caso de um avatar. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 12-48, 2016.

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. 154 f. Tese (doutorado em Educação). Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-75.

_____. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p.51-73.

SAID, E. W. *Orientalism*. Nova York: Pantheon, 1978.

_____. *Culture and Imperialism*. Nova Iorque: Vintage, 1994.

SANDLER, W.; LILLO-MARTIN, D. **Sign Language & Linguistic Universals**. Cambridge University Press, 2006.

SEXTON, A. A Self-Portrait in Letters. In: SEXTON, L. G.; AMES, L. **A revealing collection of letters from Pulitzer Prize-winning poet Anne Sexton**. Nova Iorque: Houghton Mifflin Company, 1977. Disponível em: < <https://www.amazon.com/Anne-Sexton-Self-Portrait-Letters-ebook/dp/B01BXW8G04/?tag=quotecat-20>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

SILVA, S. A. **Conhecendo um pouco da história dos surdos**. 2009. Disponível em: < http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/documentos/texto_libras.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SILVA, M. do S. E. da. Um olhar sobre a identidade surda. *Anais Eletrônicos: Fórum Nacional de Crítica Cultural 2 – Educação básica e cultura: diagnósticos, proposições e novos encaminhamentos*, p. 272-279, nov. 2010.

TACCHETTI, M. **User Guide for ELAN Linguistic Annotator**: version 5.0. Disponível em: <<http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>>. Acesso em: 02 maio. 2017.

TERZI, S. B. O desenvolvimento do letramento em situações de interação bicultural. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 23, p.107-120, jan./jun.1994.

TILIO, R.; MULICO, L. V. O Nascimento da LA Contemporânea à Luz dos Sistemas Complexos: uma aproximação conceitual. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 59-83.

UDAYA RAVI, S. V. **Linguistic perspectives on translation**. 1997. (Dissertation). Bangalore University, Bangalore, 1997.

VELOSO, É.; MAIA FILHO, V. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. Curitiba: Editora Mãos Sinais, 2009.

VIAN JR., O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **Revista DELTA**, v. 25, n. 1. p. 99-129, 2009.

_____. Avaliatividade, engajamento e valoração. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 28, n. 1, p. 105-128, 2012.


_____. Linguística Sistêmico-Funcional. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. (Orgs.). **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. (V. 2).

_____. A construção do conhecimento na linguística aplicada em seu início no Brasil. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.85-120.

VIOTTI, E. **Introdução aos Estudos Linguísticos**. Curso de Letras: Libras – UFSC, 2008.

XAVIER, A. N. **Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua brasileira de sinais (libras)**. 158 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANEXO

 <p style="text-align: center;"> Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão – UFG/RC Programa de Pós-Graduação <i>Strictu Sensu</i> Mestrado em Estudos da Linguagem – PPGEL </p> <p> Orientadora: Prof^ª Dr^ª Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida Pesquisador: Lucas Eduardo Marques Santos </p> <p style="text-align: center;"> Pesquisa: AVALIATIVIDADE EM DISCURSOS DE SURDOS NO ENSINO MÉDIO: Uma análise Sistêmico-Funcional </p>
Dados do Participante: Sujeito N^o: ____
Sexo: () F () M
Idade: () 10 à 20 () 20 à 30 () 30 à 40 () 40 à 50 () 50 à 60 () acima de 60
Escolaridade: () Ensino Médio
Grau: () 1 ^o ano () 2 ^o ano () 3 ^o ano () 4 ^o ano
ENTREVISTA
1- Como você se sente no ambiente escolar? R:
2- Quais os momentos que você considera mais agradáveis/motivadores para sua aprendizagem? R:
3- Quais são os desafios que você enfrenta na escola? R:
4- Como é a relação professor/aluno? R:
5- Como você acha que deveria ser o ensino? R:
6- Como é aprender língua portuguesa? Considera que seja importante? Por quê? R:
7- Comente sobre seu processo avaliativo e como você acredita que devem ser suas avaliações. R:
8- Como é sua relação com o intérprete de Libras? R:
9- Como é sua relação com os colegas que são ouvintes? R:
10- O que você acha de usar Libras? Como você sente que as pessoas te veem? R: