



**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**

WÁQUILA PEREIRA NEIGRAMES

**SETEMBRO AZUL: ANÁLISE DO DISCURSO DE 9 PROFESSORES SURDOS A
PARTIR DA LINGUÍSTICA 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:

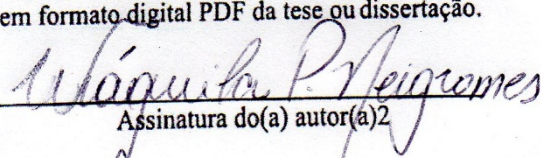
Nome completo do autor: Wáquila Pereira Neigrames

Título do trabalho: SETEMBRO AZUL: ANÁLISE DO DISCURSO DE 9 PROFESSORES SURDOS A PARTIR DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL


3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO

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: 15 / 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.

Versão atualizada em setembro de 2017.

WÁQUILA PEREIRA NEIGRAMES

**SETEMBRO AZUL: ANÁLISE DO DISCURSO DE 9 PROFESSORES SURDOS A
PARTIR DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação-
Mestrado em Estudos da Linguagem PPGEL da Universidade
Federal de Goiás- Regional Catalão, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem, Cultura e Identidade.

Linha de pesquisa: Língua, Linguagem e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra 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.

PEREIRA NEIGRAMES, WÁQUILA

SETEMBRO AZUL: [manuscrito] : Análise do discurso de 9 professores surdos a partir da Linguística Sistemico-Funcional / WÁQUILA PEREIRA NEIGRAMES. - 2019.

CXII, 112 f.

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 gráfico, lista de figuras.

1. Engajamento. 2. Avaliatividade. 3. Setembro Azul. 4. Libras. I. Sartin Dutra Parreira Almeida, Fabíola Aparecida, orient. II. Título.

CDU 82



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 101/2019

Às nove horas do dia vinte e um de fevereiro de dois mil e dezenove, no Laboratório Multimídia, Bloco E, Sala 04, Campus I da UFG - 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 de Almeida [Orientadora], da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen, da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Prof. Dr. Ariel Novodvorski, da Universidade Federal do Uberlândia - UFU, via *webconferência*, para proceder à Defesa Pública de Dissertação intitulada "SETEMBRO AZUL: análise do discurso de 9 professores surdos a partir da linguística sistêmico-funcional", de autoria da mestranda **Wáquila Pereira Neigrames**, matrícula 2017100945. Iniciando os trabalhos, a Presidente da sessão apresentou a Banca e a candidata ao título de Mestre. Em seguida, agradeceu a presença do público e passou a palavra à mestranda para a apresentação do trabalho. A seguir, a Presidente concedeu a palavra aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. 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 a candidata: *Aprovada*, estando *apta* 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, UFG, aos vinte e um 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:

Fabíola
Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin D. Parreira de Almeida
(UFG/RC) - Orientadora

Viviane
Prof. Dr. Viviane Cabral Bengezen (UFG/RC)

Ariel
Prof. Dr. Ariel Novodvorski (UFU)

Parecer:

Aprovada () Reprovada

Aprovada () Reprovada

Aprovada () Reprovada

WÁQUILA PEREIRA NEIGRAMES

**SETEMBRO AZUL: ANÁLISE DO DISCURSO DE 9 PROFESSORES SURDOS A
PARTIR DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

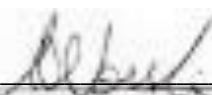
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação- Mestrado em Estudos da Linguagem PPGEL da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Local, 21 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr^a Fabíola Ap. Sartin Dutra Parreira Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG/RC)



Prof. Dr. Ariel Novodvorski
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)



Prof. Dr^a Viviane Cabral Bengezen
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG/RC)

Dedicatória

Às minhas filhas Emily Lara e Ana Cecília, à minha sobrinha Déborah e, em memória de meu irmão, Wáthson.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Fabíola Aparecida Sartin Dultra Parreira Almeida, pelo prazer de ter me acolhido como sua orientanda na metade do curso, por compartilhar seu conhecimento comigo, pela amizade e pelas conversas que muito me valeram.

Agradeço a minha mãe, Neide e, a meu pai, Espedito, por me apoiarem e incentivarem meus estudos.

Agradeço aos meus amigos, em especial, ao Lucas Eduardo que caminhou lado a lado comigo, à Lia Batista, à Mara Rúbia, ao Ricardo e à Dayana, pela preocupação e incentivo.

Agradeço aos meus professores que, ao longo de minha caminhada como estudante, me inspiraram, deixando a certeza de que estou no caminho certo, em especial ao professor Alexandre Timbane.

Em especial ao João Ribeiro, que mesmo na etapa final fora um apoio de grande importância.

A Deus, que meu deu força e coragem.

A todas as pessoas que, de alguma forma, tiveram participação direta ou indireta nesse processo.

A todos, meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa parte da hipótese de que os discursos e posicionamentos de professores Surdos, ativos nas lutas pelas melhorias na educação, podem ser uma ferramenta a favor das escolas bilíngues para surdos no Brasil, de maneira a obter uma emancipação educacional, dando acessibilidade e direito ao Surdo de poder constituir seu processo pedagógico, por meio de sua língua natural. Vincula-se ao contexto histórico, social e político da comunidade surda, uma vez que a identidade linguística do indivíduo é constituída a partir da identidade social (QUADROS; KARNOPP, 2004). Sob essa perspectiva, o principal objetivo foi analisar esses discursos e identificar possíveis macro categorias que se relacionam ao processo de “emancipação educacional” e que culminaram, no ano de 2011, em uma mobilização nacional dos Surdos que se intitulou “Setembro Azul”. Diante disso, essa pesquisa visou contribuir e compreender as nuances que delineiam os discursos de ativistas Surdos a respeito do sistema educacional que é ofertado à comunidade Surda brasileira no contexto social, político, e de identidade e cultura surda. Percebeu-se que a comunidade surda teve visibilidade para sua luta desde o ano de 2002, a partir da homologação da Lei 10.436, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como a língua oficial desse “povo” (PERLIN, 1998; STROBEL, 2006; QUADROS; KARNOPP, 2004). Vinculado ao contexto histórico, o estudo buscou aporte teórico-metodológico na Linguística Sistêmico-Funcional inicialmente desenvolvida por Halliday (1985, 1994), Halliday e Hassan (1989), e, posteriormente, por seus seguidores, como Halliday e Mathiessen (2004), Eggins (1994) e Thompson (1996). As análises foram realizadas a partir do sistema de Avaliatividade proposto por Martin (2004), Martin e White (2005) e Martin e Rose (2003; 2007), com foco no subsistema de Engajamento que possibilita compreender a monoglossia e a heteroglossia presentes nestes discursos. A partir do contexto social, político, identitário e cultural, é que este estudo explica a associação que conjectura-se existir entre determinadas escolhas dialógicas assumidas pelo produtor dos discursos. O *corpus* deste estudo é composto de nove discursos de professores surdos atuantes do movimento surdo, e está dividido em 30 (trinta) excertos que foram analisados à luz do sistema de Avaliatividade e seu subsistema (Engajamento), sendo verificadas 9 (nove) avaliações monoglóssicas e 21 (vinte e uma) avaliações heteroglóssicas. Estas últimas são subdivididas em 13 (treze) avaliações por contração dialógica e 8 (oito) avaliações por expansão dialógica. A análise desses discursos permitiu apresentar resultados positivos acerca da acessibilidade educacional e identificar algumas características relacionadas à busca pela emancipação educacional através das políticas linguísticas e das escolas bilíngues.

Palavras-chaves: Engajamento. Avaliatividade. Setembro Azul. Libras.

ABSTRACT

This research is based on the hypothesis that the discourses and positions of deaf teachers, who are active in the struggles for improvements in education, can be a tool in favor of bilingual schools for the deaf people in Brazil, in order to obtain an educational emancipation, providing accessibility and the right to be able to constitute their pedagogical process with their natural language. It is linked to the historical, social and political context of the deaf community, since the linguistic identity of the individual is constituted from the social identity (QUADROS, KARNOPP, 2004). From this perspective, the main objective is to analyze these discourses and identify possible macro-categories that relate to the process of "educational emancipation" and which culminated, in 2011, in a national mobilization of the Deaf people called 'Blue September'. Thus, this research aims to contribute and understand the nuances that outline the deaf militants' discourses regarding the educational system that is offered to the Brazilian Deaf community in the social context, politics, identity and deaf culture. It is understood that the deaf community had its struggle visible since 2002 with the approval of the Law 10.436, which recognizes the Brazilian language of signs - Libras - as the official language of this "people" (PERLIN, 1998; STROBEL, 2006; QUADROS; KARNOPP, 2004). Linked to the historical context, this study used the theoretical and methodological contribution of Systemic Functional Linguistics, initially developed by Halliday (1985; 1994), Halliday and Hassan (1989) and, posteriorly by his followers, such as Halliday and Matthiessen (2004), Eggins (1994) and Thompson (1996). The analyses were performed based on the Appraisal system proposed by Martin (2004), Martin and White (2005) and Martin and Rose (2003; 2007), focusing on the subsystem of Engagement that makes it possible to understand the monoglossical and heteroglossical present in these discourses. In the social, political, identity and cultural context, this study explains the association we conjecture to exist between certain dialogical choices assumed by the discourse producer. The corpus of this study is composed of nine discourses of deaf militants teachers, who are participants of the deaf movement, subdividing in thirty excerpts, being nine monoglossical evaluations and twenty one heteroglossical evaluations, which is divided into thirteen evaluations by dialogical contraction and eight evaluations by dialogical expansion. The analysis of these discourses allowed us to present positive results about educational accessibility and identify some characteristics for the search of educational emancipation through bilingual and linguistic policies.

Keywords: Engagement. Appraisal. Blue September. Libras

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografia da primeira sede do INES e os documentos explicando como	32
Figura 2 – Diário Oficial – Mudança de nome do Instituto.....	34
Figura 3 - Fotografia do momento em que os surdos aplaudem em Libras a.....	37
Figura 4 - Elementos das variáveis do contexto de situação	46
Figura 5 - variáveis do contexto situacional e a relação com as metafunções da linguagem...	46
Figura 6 - Metafunções da Linguagem.....	47
Figura 7 - Recursos do Sistema de Avaliatividade.....	51
Figura 8 - Subsistema de Engajamento: monoglossia e heteroglossia	54
Figura 9 - Subsistema de Engajamento: Contração e Expansão	56
Figura 10 - Disposição da Expansão dialógica do Subsistema de Engajamento.....	58
Figura 11 - Estrutura da Contração Dialógica do subsistema de Engajamento.....	61
Figura 12 - Vídeos de professores surdos discursando sobre a educação dos surdos no Brasil	69
Figura 13 - Logomarca ELAN- EUDICO <i>linguistic annotator</i>	71
Figura 14 - Funcionalidades do ELAN.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Avaliação das manifestações monoglóssicas e heteroglóssicas.....	84
Gráfico 2 - Heteroglossia (Contração dialógica e Expansão dialógica).....	85
Gráfico 3 - Categoria de Expansão Dialógica do Subsistema de Engajamento	86
Gráfico 4 - Categoria de Contração Dialógica do Subsistema de Engajamento	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Expoentes Linguísticos do Subsistema de Engajamento	62
Quadro 2 - Participantes	70
Quadro 3: Relação entre teorias de base e perguntas de pesquisa.....	74
Quadro 4 - Separação de recorrências heteroglóssicas por participante	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1 Movimentos na Educação dos Surdos	23
1.1.1 INES: histórico e sua importância na educação dos Surdos.....	30
1.1.2 Política Educacional, Linguística e o ‘Setembro Azul’	36
1.2 Linguística Sistêmico-Funcional: Modelo Teórico-Metodológico de Análise Linguística	43
1.1.2 Metafunções	47
1.1.3 O Sistema de Avaliatividade	49
1.3 Os Subsistemas de Avaliatividade.....	51
1.3.1 Subsistema de Engajamento: Expansão Dialógica.....	56
1.3.2 O Subsistema de Engajamento: Contração Dialógica	58
METODOLOGIA	65
2.1 Caracterização da Pesquisa.....	65
2.2 Objetivos da Pesquisa.....	67
2.3 Contextualização da Pesquisa.....	68
2.4 Participantes	69
2.5 Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	71
2.5.1 Ferramenta de coleta: ELAN	71
2.5.2 O programa computacional <i>WordSmith Tools</i>	73
2.5.3 Procedimentos de Análise	73
2.5.4 Apresentação dos dados.....	75
CAPÍTULO III	76
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	76
3.1 Características gerais da análise	76
3.1.1 Parâmetros Monoglóssicos	77
3.1.2 Parâmetros Heteroglóssicos.....	81
3.2 Verificando as manifestações avaliativas presentes no corpus	84
3.2.1 Manifestações de Contração Dialógica.....	87
3.2.2 Manifestações de Expansão Dialógica.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96

REFERÊNCIAS	101
ANEXO I	107

INTRODUÇÃO

Este trabalho se vincula à linha de pesquisa “Língua, Linguagem e Cultura” do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, que está associada ao grupo de pesquisa em Estudos da Linguagem GEPLAEL – Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Esse grupo abrange produções textuais nacionais e internacionais em diferentes contextos, guiadas pela linha teórica da Análise do Discurso Sistêmico-Funcional no âmbito da Linguística Aplicada. A pesquisa se vincula à Linguística, com foco na abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional alicerçada nos estudos de Halliday (1985, 1994), Halliday e Hassan (1989), Halliday e Matthiessen (2004) e assentada também por seus seguidores quais sejam: Eggins; Martin (1997); Hunston; Thompson (1999); Martin; White (2005).

Para esse trabalho, focou-se nos posicionamentos das vozes presentes em discursos de professores Surdos, respeitados por toda comunidade surda, considerados desbravadores militantes, uma vez que promoveram movimentos de luta pelos direitos da educação dos surdos e do uso da língua natural (QUADROS; KARNOPP, 2004). Ao falar de militância, não se pode deixar de enfatizar que essas lutas possuem caráter histórico. Essa luta não é algo novo, haja vista que os Surdos vêm conquistando direitos ao longo da história, adquirindo “voz” e garantia de seus direitos. No entanto, esse processo não foi simples, houve muito sofrimento e perdas no caminho percorrido até se conquistar leis, decretos e uma convivência cultural que permite aos Surdos usarem a própria língua como meio de comunicação. Esse processo poderá ser compreendido no primeiro capítulo no tópico sobre ‘movimentos na educação dos surdos’.

Mas, qual seria a motivação que levou uma ouvinte, professora, a se engajar nos estudos e pesquisas da comunidade surda, levantando questões políticas, sociais e linguísticas?

A resposta para esse questionamento é simples, uma vez que a motivação para a realização desta pesquisa surgiu das experiências vivenciadas pela pesquisadora, que, ao entrar em contato com um surdo e uma intérprete, interessou-se pela forma como eles se comunicavam. A partir deste momento, começou-se a reunir novas informações sobre essa comunidade e a pesquisar maneiras de aprender a se comunicar como eles, surgindo, então, o interesse em aprender a Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras), pela identificação com aquela língua de modalidade diferente de comunicação, a qual já se acostumara.

A partir da curiosidade e determinada a aprender profundamente sobre a Libras³, realizei então a matrícula em um curso básico, dediquei-me arduamente aos estudos, e o desempenho obtido logo rendeu-me um contrato pelo estado. Assim surgiu o contrato como intérprete, a partir desse momento, comecei assim a vivenciar a realidade em que os surdos se encontravam e as dificuldades de acessibilidade, de comunicação, socialização e política.

Tive a oportunidade de vivenciar uma realidade social em que a maioria dos Surdos passava por períodos não tão agradáveis. Naquela época, década de 2000, começava a se falar de inclusão, já se percebia que os surdos vivenciavam a exclusão, sozinhos, sem comunicação, às vezes sem intérprete, ou com profissionais que não sabiam a Libras. Esse cenário provocou, por certo, a reflexão sobre o que poderia ser feito para, de alguma forma, contribuir para uma melhoria na educação desses indivíduos. Como pesquisadora, buscou-se mais conhecimento a respeito da língua e das políticas educacionais que pudessem favorecer o ensino dos surdos.

Em seguida, veio a aprovação no vestibular para o curso de Letras/Libras pela Universidade Federal de Goiás. Com isso, obteve-se contato maior com a Língua, de modo a compreender e aprender sua estrutura linguística e a história da trajetória da comunidade surda, o que possibilitou um novo olhar crítico para as diferenças sociais.

Outra motivação para a pesquisa foi o fato de ser aprovada em concurso público no Instituto Federal de Goiás. Como professora de Libras, houve a oportunidade de proporcionar novas experiências e reflexões, pois, pode-se perceber e vivenciar, ainda, algumas dificuldades dessa comunidade. Esse contexto incentivou o interesse e oportunizou a entrada da pesquisadora no mestrado para a realização de uma pesquisa sobre o processo pedagógico da comunidade surda e a busca pela educação bilíngue.

As melhorias na educação, as lutas pelo direito a intérpretes nas instituições públicas, a necessidade de os Surdos estarem envolvidos nas relações políticas de resistência, a fim de defenderem o uso da Libras nos espaços educacionais/acadêmicos, a busca por serem “ouvidos”, tudo isso me causou uma inquietação ao passo que resolvi observar os discursos políticos que garantem a educação e o uso da língua natural desta comunidade, vista como minoria linguística, pois, como Skliar (1997) ratifica, como imposição social, o oralismo é considerado maioria linguística, a Libras como minoria linguística seria considerada um fator de exclusão da sociedade majoritária. Para Nosella (2015, p. 183), a “língua é expressão

³ Nessa pesquisa, optou-se pela grafia Libras, com a inicial maiúscula, por entendermos que se trata de um acrônimo de Língua Brasileira de Sinais, e acrônimos com quatro ou mais letras possui só a primeira letra grafada em maiúsculo. A grafia Libras tem sido bastante difundida entre os pesquisadores, pois antes se usava a grafia toda em maiúscula (LIBRAS).

viva da concepção de vida, do senso comum popular, da cultura; é instrumento fundamental da filosofia da práxis, da escola, da educação, da cultura, sobretudo da hegemonia política”.

As investigações desenvolvidas por esta linha de pesquisa conciliam-se com a linguagem em uso em diversos contextos, esculpidos por diferentes práticas sociais e culturais. Nesse sentido, balizei a investigação proposta pelo trabalho em uma das formas de uso da linguagem em um contexto social específico: o da acessibilidade social.

O principal foco dessa pesquisa consiste em compreender o discurso das vozes presentes no posicionamento de professores Surdos, doutores e mestres, a fim de encontrar marcas de emancipação educacional e a acessibilidade educacional dos surdos são realizadas no discurso de pessoas Surdas participantes em constantes lutas no contexto educacional da comunidade surda brasileira, por meio da análise do subsistema do Engajamento (MARTIN; WHITE, 2005). O subsistema de Engajamento, proposto por Martin e White (2005 p.94), refere-se aos recursos semânticos discursivos que permitem o posicionamento das vozes em contexto comunicativo.

O *corpus* foi constituído por discursos de nove professores Surdos, sendo quatro mestres e cinco doutores, acerca do evento ‘Setembro Azul’. Foi considerada a importância do ensino da língua de sinais e a escola bilíngue como ferramentas para a emancipação educacional da comunidade surda. Os discursos foram escolhidos levando-se em consideração o evento ‘Setembro Azul’ devido a sua grande importância, tendo em vista que o INES possui uma enorme representatividade na história da educação dos Surdos, indivíduos que resistiram a diversas mudanças de paradigmas e divergências no cenário da educação especial. O evento, em sua essência, aconteceu a partir da possibilidade de fechamento do INES, deixando Surdos, professores e familiares desamparados, fato que será abordado mais profundamente no primeiro capítulo deste trabalho.

A pesquisa se norteia a partir das seguintes questões de investigação:

- De que forma os participantes se posicionam em relação à emancipação e à acessibilidade educacional no contexto da educação de Surdos em seus discursos?
- Quais as categorias de Engajamento estão presentes nas falas dos participantes?
- Qual a categoria é mais ocorrente nos discursos dos participantes e o que isso indica?

A Linguística Sistêmico-Funcional, arcabouço conceitual deste trabalho, é um aparato teórico e metodológico que permite a investigação das trocas interpessoais entre os escritores/falantes da língua, por meio de escolhas linguísticas. Em consonância com Huston e Thompson (1999, p.5), a interpersoalidade linguística pode ser entendida como o estudo que “envolve desde a expressão da atitude do falante ou escritor, sua postura diante de algo, seu

ponto de vista, ou seus sentimentos sobre as entidades ou proposições sobre as quais ele ou ela está falando”.

A pesquisa parte da hipótese de que os discursos e posicionamentos de Surdos ativos nas lutas são uma ferramenta a favor das escolas bilíngues para surdos no Brasil, proporcionando à essa comunidade as competências para utilizar a Libras e o português escrito, de maneira a se obter uma emancipação educacional, dando acessibilidade e direito ao Surdo de poder constituir seu processo pedagógico com a sua língua natural. Vincula-se ao contexto histórico, social e político da comunidade surda, uma vez que a identidade linguística do indivíduo é constituída a partir da identidade social (PERLIN, 1998).

No caso deste estudo, em 24 de Abril de 2002, houve o reconhecimento da Libras como língua pela Lei 10.436, possibilitando novas conquistas para essa comunidade, que até então sofrera vários anos com a proibição do uso de sua língua natural (CONGRESSO DE MILÃO, 1888). Em 2005, foi promulgado o Decreto 5.626, que regulamenta a referida lei, instituindo obrigatoriamente a disciplina Libras no ensino superior, ocasionando um posicionamento das universidades a respeito do assunto.

Segundo Quadros e Karnopp (2004 p.30), a Libras é entendida como língua natural de uma cultura surda por todos, deixando dúvidas, e a existência de duas abordagens acerca da surdez, a primeira marcada pela visão clínica e a outra alicerçada na concepção socioantropológica.

A primeira trata a surdez como uma patologia, e entende a língua de sinais como um atraso, uma forma arcaica de comunicação; a segunda, a visão socioantropológica, afina-se na possibilidade de variação linguística e cultural do surdo a partir de uma diferença biológica, assim como acredita Diniz (2007).

Estudos na área da Linguística demonstram que a Libras é uma língua de modalidade visuoespacial, possuindo estrutura linguística e gramatical própria, e que se difere da língua de modalidade oral auditiva. Gesser (2009) e Gediel (2010) conceituam que a Libras, composta por sinais que equivalem às palavras, não é uma simples representação do português, muito menos um conjunto de gestos soltos ou mímicas.

As pesquisas em Libras, na área da Linguística Aplicada, vêm tomando proporções a passos lentos, Souza e Barcelos (2016) apresentam uma pesquisa realizada, no ano de 2014, à qual a *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* destinou um volume inteiro para a área da Libras, assim como a *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, que teve um volume cuja temática foi: “Língua de Sinais: cenário de práticas e fundamentos teóricos sobre a linguagem”.

Souza e Barcelos (2016) mostram a ascensão desse campo de pesquisa pelo fato de haver duas edições destinadas totalmente à língua de sinais, legitimando o regulamento da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, a partir do Decreto 5.626/2005. Os pesquisadores acerca da Libras têm se dedicado a investigações em relação ao uso desta língua em diferentes contextos na prática social.

Mesmo com a crescente quantidade de pesquisas nessa área, a Libras ainda é embrionária, pois há muitas temáticas a serem pesquisadas em relação à língua de sinais, entre elas, as políticas educacionais e linguísticas que a envolvam, sendo necessário que se discuta e pesquise sobre ela. Como afirmam Neigrames e Timbane (2018, p. 142-143), “A política linguística brasileira ainda tem agido pouco em prol da expansão e divulgação da Libras. [...] Política Linguística está ‘no papel ainda’, pois a sua implementação prática e real ainda é fraca em todo Brasil”.

Por se tratar de uma comunidade Surda, portadora de uma identidade cultural, serão empregadas, nesse trabalho, duas terminologias para a palavra “surdo”. Em conformidade com Tânia Salem (1997), que emprega o termo “Pessoa” (com “P” maiúsculo), para especificar uma entidade simbólica, em contraposição a “indivíduo”, palavra escrita com inicial minúscula, com alusão mais direta ao sujeito. Ocorre que, no campo teórico da surdez, há uma diferenciação na grafia de “surdos” e “Surdos” (com “S” maiúsculo). No caso dessa pesquisa, optamos por adotar a mesma estratégia de diferenciação textual, sugerida por Sacks (2000, p.10) e utilizada por diversos estudiosos da Libras e da surdez em seus escritos. Desse modo, quando houver referência à comunidade linguística e cultural, as locuções relativas à surdez são grafadas com “S” maiúsculo: Surdo, Surda, Surdez; enquanto as referências exclusivas à surdez como deficiência auditiva ou a ambos são grafadas em “s” minúsculo.

As questões que giram em torno da Libras e da comunidade surda são históricas, como poderá ser acompanhado no capítulo teórico no tópico sobre a história da educação dos surdos desta pesquisa. Em vista desse motivo e, a partir das lutas e conquistas dos surdos, esse trabalho teve como objetivo geral compreender como a emancipação e a acessibilidade educacional dos surdos são realizadas através das vozes presentes no discurso de professores Surdos por meio da análise do subsistema do Engajamento.

Di ante disso, o objetivo geral da presente pesquisa desdobra-se em três objetivos específicos:

- Analisar os elementos linguísticos avaliativos presentes no discurso dos professores surdos acerca da emancipação educacional, social e política que constitui o marco inicial do evento “Setembro Azul” na Cultura Surda;

- Categorizar e analisar os tipos de Engajamento presentes no discurso dos ativistas Surdos, destacando os mais recorrentes;
- Identificar e categorizar as recorrências de Engajamento com relação aos posicionamentos sobre a emancipação e acessibilidade educacional.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: O capítulo I se constitui na fundamentação teórica, contemplando a trajetória histórica da educação dos surdos substanciando o evento ‘Setembro Azul’; também relata a importância do INES na educação de Surdos no Brasil e apresenta o arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), conceituando as metafunções e o Sistema de Avaliatividade, focando no subsistema de Engajamento, que foi o instrumento de análise dos dados deste trabalho.

O Capítulo II aborda a metodologia desta pesquisa, focando principalmente em denominar a metodologia aplicada a este trabalho, o contexto de coleta de dados, a escolha de participantes e o *corpus*, assim como os instrumentos a serem manuseados para análises dos dados encontrados.

O Capítulo III mostra a análise e a discussão dos dados por meio do subsistema de Engajamento para proporcionar a discussão dos resultados obtidos, retomando os questionamentos desta pesquisa, buscando responder às inquietações que levaram à realização da pesquisa.

Nas considerações finais, busca-se entrelaçar as apreciações levando em consideração as análises e encadeamentos possíveis para futuras pesquisas abordando o mesmo tema.

CAPITULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Da vida à teoria, o diálogo, de maneira recursiva, é identificado na ação entre interlocutores, entre autor e leitor, entre autor e herói, entre heróis, entre diferentes sujeitos sociais, que, em espaços e tempos diversos, tomam a palavra ou têm a palavra representada, ressignificada. (MARCHEZAN, 2006, p. 128)

Este capítulo apresenta a importância das teorias que nortearam este estudo, e está dividido em três grandes tópicos com o objetivo de mostrar as discussões teóricas realizadas durante a trajetória histórica da educação dos surdos e as reflexões que substanciam o evento ‘Setembro Azul’. O capítulo objetiva também explorar a Linguística Aplicada contextualizando-a ao problema social da língua de sinais e à surdez. Para compor o aporte teórico deste trabalho, buscou-se uma revisão da Linguística Sistêmico-Funcional nos níveis interpessoais, léxico-gramaticais e semânticos, apresentando, na teoria e na metodologia, o conceito das metafunções do Sistema de Avaliatividade, e ainda focar no subsistema de Engajamento, que foi o instrumento de análise dos dados deste trabalho.

Portanto, é intuito desse capítulo discutir as bases teóricas e conceituais da LSF e do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), e que se constitui pelos subsistemas de Atitude, Engajamento e Gradação. Assim, a ênfase principal está no subsistema de Engajamento, que foi escolhido como instrumento de análise, tanto teórico quanto metodológico, e que auxilia no reconhecimento dos posicionamentos dos participantes. Essa escolha ocorreu porque está associada à articulação dos discursos expressando opinião, uma vez que foram analisadas as opiniões do discurso de professores Surdos.

1.1 Movimentos na Educação dos Surdos

A matéria prima da História são os fatos históricos, acontecimentos que possuem repercussão social, para os quais se busca uma explicação de suas causas e efeitos. (VICENTINO, 1994, p.7)

Considerando a epígrafe, entende-se que a História auxilia na compreensão dos fatos atuais; portanto, este tópico apresenta uma breve retrospectiva dos registros acerca das dificuldades que os Surdos passaram ao longo do processo histórico da educação dos surdos, destacando o Congresso de Milão, um período obscuro para a comunidade surda, posteriormente, propiciando movimentos de resistência da comunidade surda, buscando relacionar o desenvolvimento pedagógico da proibição do uso da língua de sinais, a aceitação

e a legalização da língua natural da cultura surda até o movimento mais recente conhecido como “Setembro Azul”. Cabe lembrar que o *corpus* analisado foram as vozes (com seus posicionamentos) no discurso de professores surdos que inspiraram o surgimento deste movimento.

Levando-se em consideração a cultura surda, o ensino e a aprendizagem da língua de sinais e os movimentos pelos quais esta comunidade precisou suportar, numa retrospectiva da história da educação dos surdos, primeiramente, realizou-se uma rápida exploração da educação pelo mundo, e posteriormente focou-se na história dos surdos no Brasil. É importante destacar essa história para mostrar o esforço que esta comunidade passou para adquirir direitos de usar a sua língua natural e às escolas bilíngues.

A história da educação dos surdos não é algo muito complicado de explicar e nem difícil de ser compreendida, pois a comunidade surda passou por vários impactos e repercussões, que progrediram em meio a turbulências e crises. Para melhor compreensão, apresenta-se uma reflexão acerca dos acontecimentos relacionados à política, à educação, à religião, à inclusão, à língua e à cultura surda.

De acordo com Eriksson (1998), no antigo Egito, os surdos eram prestigiados como seres escolhidos, o silêncio e o comportamento peculiar lhes proporcionavam certo misticismo. Já na Grécia antiga, eram exterminados, eram vistos como animais. Aristóteles foi acusado por manter o surdo no obscurantismo ao declarar que a audição é o canal mais importante para a inteligência e o desenvolvimento (DELAND, *apud* MOORES, 1996). Em Roma, os surdos também eram privados de direitos e considerados incapazes. Era muito comum as crianças com “defeito” serem afogadas no rio Tibre.

Ainda sobre os surdos no Egito, Strobel (2009, p.18) ajuda a compreender melhor que tanto no Egito, quanto na Pérsia, os surdos eram “criaturas privilegiadas, enviadas dos deuses”, mas ainda assim eram privados dos direitos ao ensino e ao trabalho, vivendo em sedentarismo e sem perspectiva. A seguir, apresenta-se uma reflexão sobre as consequências educacionais ao longo dessa história nos próximos parágrafos.

Antes de qualquer reflexão ou discussão acerca da educação, vamos recordar o fato de a sociedade rejeitar os sujeitos surdos, acreditando que não havia desenvolvimento da língua, sendo isolados da sociedade, com o desígnio de serem protegidos pelo fato de serem considerados anormais e não poderem ser educados. Em muitas sociedades eram vistos como seres inferiores e doentes, como já comentamos em parágrafo anterior (PEREIRA; CHOI; VIEIRA; GASPAR; NAKASATO, 2011).

Após alguns anos, mesmo sob uma forte exclusão social, os sujeitos surdos, até então chamados de surdos-mudos, passam a ser considerados cidadãos com direitos e deveres, mas como não havia escolas para surdos até o momento, só faziam pequenas participações na sociedade. Logo, surge a preocupação de educar os surdos, indivíduos que incitaram o olhar curioso de alguns estudiosos, fazendo emergir inúmeros professores interessados na educação deles. Faz-se, a seguir, uma breve recapitulação acerca das fases históricas do Surdo.

O ano de 1760 foi o período identificado como o término da primeira fase na história da educação dos surdos, em que Pedro Ponce de Leon (1520-1584) se destacou no ensino dos surdos da nobreza, com o objetivo de ensiná-los a falarem para que adquirissem seu direito na sociedade e à herança de suas famílias. Ele fazia uso do alfabeto manual juntamente com alguns sinais utilizados pelos monges beneditinos que faziam voto de silêncio (MOORES, 1996). O método utilizado para ensinar as crianças surdas entre os séculos XVI e XVII era composto pela fala, pela escrita, pelo alfabeto manual e pelos sinais, essa educação era planejada pela família.

A segunda fase da educação dos surdos, de acordo com Eriksson (1998), vai do ano de 1760 até o Congresso de Milão em 1880, também conhecida como a fase da escola para surdos. Foi nesse período que três homens desconhecidos entre si fundaram escolas para surdos em lugares diferentes na Europa. Na França, em 1775, o Abade Charles-Michel de L'Épée funda a primeira escola para surdos do mundo, priorizando a Língua de Sinais Francesa (LSF). Ele valoriza a língua que aprendera com surdos nas ruas de Paris e divulga-a, passando o ensino individual para o coletivo, possibilitando o ensino para surdos de todas as classes sociais.

Todo esse processo contribuiu para o desenvolvimento dos surdos, que conseguiram conquistar cargos antes só ocupados por ouvintes. Com o início das propostas de educação para os surdos, os professores desenvolveram diferentes métodos de ensino a partir da preocupação em alfabetizar e ensiná-los. L'Épée aceitava em sua escola alunos pobres, que não tinham nenhum tipo de posse, mesmo que, nessa época, só quem possuísse bens pudesse ter acesso à educação.

No mesmo período, Thomas Braidwood (1715-1806), na Inglaterra, e Samuel Heinicke (1727-1790), na Alemanha, privilegiaram a língua na modalidade oral. Utilizavam a escrita e o alfabeto digital e, posteriormente, a palavra falada. Acreditavam que usar a língua de sinais inibiria o progresso da fala. Heinicke entendia que ao falar o surdo conseguiria ser inserido na sociedade ouvinte. L'Épée defendia o método visual, enquanto Heinicke defendia o método oral puro. Aos poucos o método oral foi dominando a educação dos surdos e estes

voltaram a ser “rejeitados”. Percebe-se isso com a deliberação do Congresso de Milão, que será melhor explanado mais adiante.

Ao voltar o olhar para a realidade da educação dos surdos hoje, pode-se perceber que houve uma interrupção durante a história, mas, ao longo do caminho, os envolvidos nessa preocupação educacional conseguiram integrar alguns elementos que contribuiriam para melhorar a educação dos surdos.

Mesmo com alguns ajustes, a comunidade surda sofre com as rupturas do passado, principalmente quando se remete ao ano de 1880, considerada a terceira fase, quando acontece o Congresso de Milão, na Itália. Esse período é considerado o apogeu da história e da educação da comunidade surda até agora, pois polemiza a escolha do método “certo” que atenda satisfatoriamente ao aprendizado dos surdos. De um lado, há os surdos e a língua de sinais e, de outro, professores que defendiam o método oral puro.

O Congresso de Milão, que aconteceu de 6 a 11 de setembro de 1880, teve como uma das questões abordadas o método que seria implantado em todas as escolas de Surdos-Mudos, sendo: Método Oral Puro, Método dos Sinais e Método Combinado. Borne (2002) mostra, de forma resumida, a pauta apresentada durante todo o período em que ocorreram as discussões no Congresso:

Os temas propostos foram: vantagens e desvantagens do internato, tempo de instrução, número de alunos por classe, trabalhos mais apropriados aos surdos, enfermidades, medidas, medidas curativas e preventivas, etc. Apesar da variedade de temas, as discussões voltaram-se às questões do oralismo e da língua de sinais. (BORNE, 2002, p.51)

No total, havia 164 delegados, 56 oralistas franceses e 66 oralistas italianos; portanto, havia 74% de oralistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell teve grande influência neste Congresso, por defender o método oral. Ao final, com 160 votos a favor e 4 contra - vale grifar que o único professor surdo que participara do evento não teve direito a votar - o Congresso conseguiu deliberar pelo Método Oral Puro, com a justificativa de que seria o melhor para a educação dos surdos, considerando que o Método de Sinais e/ou o Método Combinado poderia atrasar o ensino, e que o Método Oral seria a melhor das opções, principalmente depois da leitura da carta da Sr^a Ackers, esposa de Sr. Ackers, um dos membros do Congresso, que relatou o sucesso do Método Oral vivenciado com sua única filha que ficou surda aos três meses de idade.

Esse foi o maior impacto que aconteceu na educação dos surdos até então. A língua de sinais foi diluída e se conduziu o processo educacional na perspectiva oralista. Os professores

surdos foram destituídos, largando o cargo de educadores e proibidos de terem contato com seus alunos surdos; uns poucos que continuaram na educação foram obrigados a fazer uso da fala e da leitura labial.

Nesse período, a língua de sinais foi proibida tanto nas escolas quanto no meio social, obrigando os surdos a se esconderem e a se comunicarem por língua de sinais secretamente. Esse período foi obscuro, pois muitos surdos tiveram suas mãos amarradas, foram agredidos e obrigados a falar e a compreender a língua oral, a escrita e a fazer leitura labial.

Antes do Congresso de Milão, a língua de sinais possuía seu valor e era respeitada, mas, após a decisão catastrófica de implantar o Método Oral Puro nas escolas, todos os países adotaram rapidamente o método proibindo terminantemente o uso da língua de sinais, dando início a um processo sofrido e doloroso para o povo surdo⁴. Houve uma crise entre a cultura surda e a educação. Perlin e Strobel (2006) percorrem a trajetória do povo surdo priorizando as representações sociais que o domínio do ouvintismo⁵ trouxe para a comunidade surda, causando fracasso na educação dos surdos. Com a predominância do oralismo há um fracasso na educação, percebe-se que a língua de sinais seria mais eficaz, como afirmam Perlin e Strobel (2006):

Houve fracassos na educação de surdos devido à predominância do oralismo puro na forma de ouvintismo; entretanto, em últimos 20 anos começaram perceber que os povos surdos poderiam ser educados através da língua dos sinais. (PERLIN; STROBEL, 2006, p.7)

Contudo, mesmo com a proibição da Língua de Sinais na educação, Surdos adultos a utilizavam escondido, criando associações de surdos para realizarem atividades diversas, recrutando os mais novos e ensinando a língua a eles.

Durante 100 anos, os surdos passaram por um período de oralismo, vivenciando a proibição total do uso da língua de sinais, sendo que a modalidade oralista se constituía como a única forma de comunicação para o sujeito surdo, pois se acreditava que a prática dos sinais atrapalharia o desenvolvimento da oralização e da evolução dos surdos. Portanto, esse período

⁴ De acordo com Strobel (2009), **povo surdo** se refere ao grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comum e pertencem às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão. Já **comunidade surda**, na verdade, não é composta só de surdos, já que há sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização, que podem ser as associações de surdos, as federações de surdos, igrejas e outros.

⁵ Ouvintismo: “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. (SKLIAR, 1997, p 15)

de proibição trouxe como consequência um baixo rendimento escolar, impossibilitando o surdo de progredir os estudos para os níveis médio e superior.

Com os resultados insatisfatórios adquiridos pela implantação do oralismo, observou-se que surdos, filhos de pais surdos, estavam mais avançados academicamente em relação aos surdos filhos de pais ouvintes, oportunizando as primeiras pesquisas na área da Linguística da língua de sinais. Stokoe objetivava atribuir à Língua de Sinais Americana – *American Sign Language* - um *status* de língua.

Skliar (2016, p.19) aponta que a educação dos surdos não fracassou, só não obteve os resultados esperados por falta de mecanismos e poderes políticos. “Na visão do surdo, o fracasso da implantação do oralismo está ligado à falta de contato com a Língua de Sinais, além da ausência de acesso a outros surdos e o despreparo dos professores”. Skliar (1997d) propõe que o fracasso possui interpretações e representações que constituem sistemas divergentes. Depois do panorama geral, especificam-se, a seguir, os acontecimentos da educação dos surdos no Brasil.

No Brasil, a história da educação dos surdos começa com a escola fundada por D. Pedro II, no Rio de Janeiro em 1857, com a chegada de Enerst Huet, antes aluno do Instituto Nacional de Paris, trazendo consigo a Língua de Sinais Francesa. No início, recebera o nome de Imperial Instituto de Surdos-Mudos, depois ganhara vários nomes ao longo da história, mas hoje tem o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Brasileiros, surdos de todo o país, se dirigem ao INES em busca de ensino, educados por métodos de ensino que incluem língua escrita, alfabeto digital e sinais, conforme Ciccone (1996). Huet passou a ser conhecido por todo Brasil e foi considerado como o precursor da língua de sinais em nosso país. Como em todas as outras escolas de surdos no mundo, a abordagem na educação dos surdos foi influenciada pelo Congresso de Milão, passando a adotar o Método Oral Puro, posteriormente, a Comunicação total, fazendo uso de língua oral amplificada, dos sinais e do alfabeto manual; e, na atualidade, utilizam a metodologia da proposta bilíngue para o ensino dos alunos surdos, que consiste no ensino da Língua de Sinais, no Brasil, conhecida como Libras, como primeira língua. Os dois últimos métodos serão melhor abordados, nesse trabalho, mais à frente.

O período ouvintista teve uma ideologia dominante e contou com o apoio e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, de pais e familiares dos surdos e de professores ouvintes, que acreditavam na “cura surda”. Mas os surdos apresentaram resistência a esse poder, e a criação de associações de surdos sem a supervisão de ouvintes e a imposição de fala foi uma das formas dessa resistência. Ramos (2002) explica um pouco

sobre a proibição da Libras no INES e como a resistência dos professores, funcionários e ex-alunos ajudou a não acabar com essa língua:

Em 1911, seguindo os passos internacionais que em 1880 no Congresso de Milão proibira o uso da Língua de Sinais na educação de surdos, estabelece-se que o INSM⁶ passaria a adotar o método oralista puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, muitos professores e funcionários surdos e os ex-alunos que sempre mantiveram o hábito de frequentar a escola, propiciaram a formação de um foco de resistência e manutenção da Língua de Sinais. Somente em 1957, por iniciativa da diretora Ana Rímoli de Faria Doria e por influência da pedagoga Alpia Couto, finalmente a Língua de Sinais foi oficialmente proibida em sala de aula. Medidas como o impedimento do contato de alunos mais velhos com os novatos foram tomadas, mas nunca o êxito foi pleno e a LIBRAS sobreviveu durante esses anos dentro do atual INES. Em depoimento informal, uma professora que atuou naquela época de proibições (que durou, aliás, até a década de 1980) contou-nos que os sinais nunca desapareceram da escola, sendo feitos por debaixo da própria roupa das crianças ou embaixo das carteiras escolares ou ainda em espaços em que não havia fiscalização. É evidente, porém, que um tipo de proibição desses gera prejuízos irrecuperáveis para uma língua e para uma cultura. (RAMOS, 2002, p.7)

No século XX, na década de 1960, emerge o Método Combinado, ou, como é conhecido, o Método Comunicação Total, que valida todas as maneiras de expressões linguísticas, como: língua de sinais, gestos criados por crianças ou surdos que não foram expostos à língua de sinais, oralização, leitura labial, alfabeto manual, leitura e escrita, assim como explicita Cruz e Alves (2016), em concordância com Perlin e Strobel (2006). Tais autores definem a Comunicação Total como um método que veio em resposta ao fracasso do Método Oral Puro. Nesse caso, os sujeitos surdos poderiam utilizar toda e qualquer forma de comunicação: mímica, sinalização, oralização, alfabeto manual ou outra maneira de se fazer entendido, pois isto era o que mais tinha importância: ser entendido.

Ainda, no mesmo século, vinte anos mais tarde, na década de 1980, os surdos conquistaram a filosofia pautada na educação bilíngue que, em concordância com Goldfeld (1997), defende o direito de o surdo aprender a Língua de Sinais, Libras (como será tratada de agora em diante), como primeira língua e a língua portuguesa na sua modalidade escrita como segunda língua.

De modo geral, o bilinguismo consiste na utilização das duas modalidades na educação: a Libras para convívio e socialização com seus pares na comunidade surda e a Língua Portuguesa escrita para o contexto escolar. O bilinguismo defende a necessidade de se usar a Libras para que os surdos tenham maior oportunidade de aprendizado e socialização (SKLIAR, 1998).

⁶ Instituto Nacional de Surdos Mudos, antiga nomenclatura para INES.

Já nos anos 1990, especificamente, em 1994, acontece em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de Junho, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. O evento contou com mais de 300 participantes, representando 92 governos e 25 organizações internacionais, com o propósito de promover o objetivo da Educação para todos, examinando as mudanças fundamentais de política, necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atenderem a todas as crianças, sobretudo, as que têm necessidades educativas especiais. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que foi promovida pelo governo espanhol, contou com a colaboração da UNESCO.

A Declaração de Salamanca refletiu de maneira significativa sobre as políticas educacionais brasileiras, favorecendo também a comunidade surda, de maneira geral, a partir da educação inclusiva. Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que resumidamente estabelece igualdade, currículo, métodos, recursos e organização para atendimento aos alunos especiais. Também volta seu olhar para a formação e a capacitação dos professores que atenderão esses alunos e, mais uma vez, os surdos são favorecidos pela lei. Mas ainda não era o bastante, pois a comunidade surda não tinha assegurada a garantia da Libras nas escolas.

Já tendo conquistado alguns avanços educacionais, a comunidade surda não contava com a apropriação da Libras, que é considerada a primeira língua do surdo, então, em 24 de abril de 2002, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei Ordinária Federal nº 10.436/2002, que confere à Libras o *status* de língua que, mais tarde, é regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, produto de demasiada luta para a legalização e a regulamentação da Libras em âmbito federal.

Após a grande conquista da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação com o Decreto nº 5.626/2005, a próxima grande conquista da comunidade surda foi em 2011, no evento conhecido como Setembro Azul, com a participação de professores surdos que buscam em seus discursos a melhoria do ensino para crianças surdas e o uso da Libras como instrumento de comunicação dentro e fora das escolas. Partindo dessas considerações, aprofunda-se uma discussão sobre a política educacional e a política linguística da Libras, no tópico sobre ‘Política Educacional, Linguística e o Setembro Azul’.

1.1.1 INES: histórico e sua importância na educação dos Surdos

Este tópico tem como objetivo fazer uma breve exploração da história do INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos – desde sua criação, em 1856, aos dias atuais. Essa rápida explicação se faz necessária para a compreensão dos motivos que levaram os Surdos brasileiros a lutarem por seus direitos e pela conservação deste Instituto, a ponto de criar um movimento nacional, conhecido como Setembro Azul, tendo em vista a relevância que este possui para a educação bilíngue e para a emancipação educacional da comunidade Surda em nosso país.

Curiosamente, Dom Pedro II teve um papel significativo para o início da história da educação de surdos no Brasil. É interessante quando descobrimos a origem da nossa língua de sinais, que possui suas raízes linguísticas na França e, não em Portugal, como nossa língua oral. De acordo com Strobel (2008, p.89), “deduz-se que o imperador D. Pedro II se interessou pela educação dos surdos devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d’Eu), marido de sua segunda filha, a princesa Isabel, ser parcialmente surdo”. Contudo, não há confirmação sobre essa informação.

Dom Pedro II convida E. Huet, um professor surdo francês e sua esposa, que chegam ao Brasil em 1855, e apresenta a Dom Pedro II um projeto com o objetivo de fundar um centro educacional para a educação dos surdos. Seu primeiro nome verdadeiro é um mistério para os pesquisadores, há os que acreditam que E significa Ernest e há os que acreditam que significa Eduard, mas não há certeza sobre isso. Huet entrega a Dom Pedro II um relatório com duas propostas com o intuito de criar um colégio que contemplasse a educação de surdos, uma em que a escola seria privada e o Império subsidiaria bolsa a famílias mais pobres e outra com uma escola pública em que o Império teria toda despesa com os custos, mas Huet sugeriu a primeira proposta, visto que já havia experimentado os dois modelos, quando diretor em um Instituto de Surdos-Mudos em Bourges.

As matrículas deveriam ser feitas por alunos com idades entre sete e dezesseis anos e deveriam apresentar no ato da matrícula um certificado de vacinação, e o ponto forte da educação estaria no ensino agrícola, que era o foco socioeconômico do Brasil na época.

Alguns documentos presentes no INES e, em concordância com trabalhos desenvolvidos por Rocha (2008), acredita-se que a inauguração da escola se deu na data de 1º de janeiro de 1856, nas extremidades do Colégio de M. de Vassimon, uma escola privada, funcionando ali pelos primeiros dois anos. A grade de ensino compreendia as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada para os que tivessem aptidão (para o método oral) e doutrina Cristã.

Figura 1 - Fotografia da primeira sede do INES e os documentos explicando como ocorreria o curso.



Fonte: Acervo do INES.

Através da Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, funda-se a instalação do INES, como hoje é conhecido, na cidade do Rio de Janeiro, sobre a legislação de fundação do Instituto, Doria (1958, p.171, grifos do autor) especifica:

[...] quando a Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, denominou-o ‘Imperial Instituto de Surdos-Mudos’ (...), o artigo 19 do Decreto nº 6.892 de 19-03-1908, mandava considerar-se o dia 26 de setembro como a data de fundação do Instituto, o que foi ratificado pelos posteriores regulamentos, todos eles aprovados por decretos. Inclusive o Regimento de 1949, baixado pelo Decreto nº 26.974, de 28-7-49 e o atual, aprovado pelo Decreto nº 38.738, de 30-1-56, (publ. No D.º de 31-1-56), referindo à denominação de ‘Instituto Nacional de Surdos-Mudos’ (...) Tal instituição viu seu nome modificado recentemente pela Lei nº 3.198, de 6-7-57 (publ. No D.º de 8-7- 57), para ‘Instituto Nacional de Educação de Surdos’ [...].

Em 19 de dezembro de 1867, o funcionamento do instituto é oficializado pelo decreto 4.046, que esclarecia o quadro específico de funcionários, atribuindo funções e quantitativos de profissionais. O ensino deveria contemplar as áreas de Leitura e Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geometria Elementar, Desenho Linear, Elementos de História, Português, Francês e Contabilidade.

O Instituto era referência e alvo de convergência entre os professores de surdos e os próprios surdos da época. Faziam uso da língua de sinais francesa, trazida por Huet, e misturavam com a que existia no país. Esta fusão deu origem à Língua Brasileira de Sinais – Libras, que utilizamos até os dias atuais.

Mas, em 1880, aconteceu na Itália o Congresso de Milão, que repercutiu na educação dos surdos, como já descrito no tópico anterior e teve repercussão no Brasil também. Nesse contexto, no Brasil, em 1883, acontece no Rio de Janeiro, um congresso que teve como pauta a educação dos surdos, onde o diretor da época Dr. Tobias dá um parecer juntamente com o professor do Instituto Menezes Vieira, que já havia viajado o mundo e demonstrava o desejo de tornar os surdos, pessoas produtivas e socialmente viáveis. Fazia sérias críticas ao programa de ensino com foco na escrita e na profissionalização, além de discordar de oferecer a disciplina de Linguagem Articulada⁷ somente para os mais aptos, e considerava que deveriam seguir as deliberações do Congresso de Milão. Dentre elas a vivência em sociedade a partir da disciplina linguagem articulada como expõe Rocha (2008):

Em uma, a disciplina de Linguagem Articulada era defendida para todos, fundamentada na percepção de que pessoas surdas podem viver naturalmente em sociedade se a escola desenvolver todas as suas potencialidades inclusive falar. Em outra, a defesa por uma profissão e alguma escrita para comunicação básica refletia a ideia de meio-cidadão. (ROCHA, 2008, p. 49)

Segundo Rocha (2008, p.46), o Dr. Tobias conclui seu parecer nesse Congresso defendendo a educação do surdo, acreditando que esta deveria ser limitada ao ensino primário, basicamente agrícola. Retomado o trabalho com o método oral puro em 1911, com relatos de insucesso dos alunos, o diretor da época enviou ao governo um relatório solicitando poder fazer o uso de métodos mais adequados às aptidões e capacidades dos alunos, que logo foi autorizada a utilizar o ensino da fala articulada.

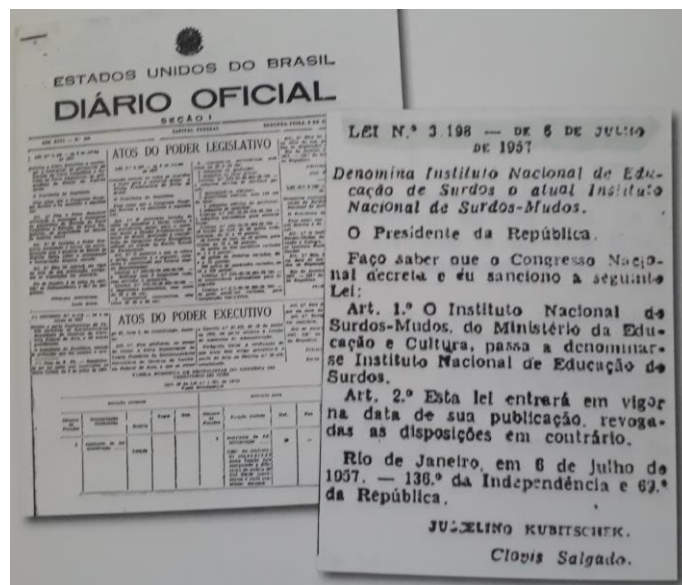
A professora Ana Rímoli de Faria Dória foi a primeira mulher a se tornar diretora do Instituto, permanecendo no cargo por dez anos. Criou o Curso Normal de Especialização para a Educação de Surdos no Instituto, e convidou alguns ex-alunos para comporem o quadro docente. Em seu primeiro ano, o curso foi composto por profissionais médicos e docentes, mas foi adequado ao longo de sua oferta.

No ano do centenário do Instituto, em 1957, a diretora iniciou um processo de longa escala para conseguir mudar o nome do Instituto, pois o termo Surdo-Mudo já não condizia

⁷ A Linguagem Articulada é produzida pelo órgão vocal humano a partir de unidade mínima de sons com início nos fonemas com possibilidades de chegar a unidades mais complexas.

com as novas concepções de surdez e surdo. Então, em julho de 1957, de acordo com Rocha (2008), foi assinado o decreto, pelo ministro da Educação, Clóvis Salgado, e pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek, que concedia a mudança do nome do Instituto Nacional de Surdos-Mudos para Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, como ainda é conhecido nos dias atuais.

Figura 2 – Diário Oficial – Mudança de nome do Instituto



Fonte: acervo INES.

No ano de 1962, foi criado o Boletim Informativo que divulgava as notícias da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro e mostrava atividades internas dos alunos. A primeira publicação é composta do quantitativo de professores que o INES formou no período de 1951 a 1961, durante a gestão de Dona Ana. Na segunda edição, encontram-se propostas da reestruturação do INES com uma adaptação da configuração das escolas primárias do estado de Guanabara.

Percebe-se, com tudo isso, que tais iniciativas eram garantias de um ensino profissionalizante, que fora sempre o foco do Instituto, mas, significava uma mudança, mesmo que lenta, em direção aos moldes do ensino na educação regular. Muitos alunos que se formavam no INES, se tornavam professores das novas turmas. É perceptível, nesse momento, verificar a princípio a abertura para a acessibilidade educacional e, de certa forma, uma postura a iniciar o processo de emancipação educacional dos surdos. Por isso, a história do INES é importante para esta pesquisa, que tem como objetivo identificar se há acessibilidade e emancipação educacional para os surdos nos dias atuais.

O professor Geraldo Cavalcanti defendia a contratação de surdos para o

desenvolvimento das atividades pedagógicas juntamente com os alunos. Ele propôs a presença de um representante surdo nas reuniões com temas a eles interessados, juntamente com um tradutor para que pudessem acompanhar as discussões. Por essas reuniões estarem vinculadas ao desenvolvimento de fala, os surdos que pretendiam se formar para serem professores estavam sendo impedidos de participarem, mas há relatos de resistência por parte de profissionais do INES. Nesse contexto, pode-se perceber o impasse que os surdos enfrentaram em relação à acessibilidade e à emancipação educacional, nesse período, observa-se uma resistência a ter os surdos como docentes.

Em 1980, foi realizado o II Seminário Brasileiro de Deficiência Auditiva, provindo do MEC/INES. Com a necessidade de contratação de novos profissionais por haver uma grande decorrência de aposentadorias, em 1984, o MEC/CENESP realizou um concurso para professores, último a exigir especialização, e uma grande parte dos alunos foi admitida por meio do concurso.

Após uma sequência de diretores nada ambientados com a educação de surdos ou até mesmo com o Instituto, no ano de 1985, Lenita de Oliveira Viana foi indicada para assumir a direção geral do INES. Como era ex-aluna, promoveu inúmeras alterações na instituição, entre as quais: “Promover os primeiros cursos de Língua de Sinais no INES ministrados por Fernando Valverde e Lúcia Severo” (ROCHA, 2008 p. 119). A agitação política da época resultou em um debate sobre os métodos audiofonatórios (ausência da língua de sinais), a Comunicação Total e o grupo que realizava pesquisas na implementação do ensino por meio da língua de sinais (Libras).

De acordo com Wallin (1992), aconteceu na Suécia, em 1981, a aceitação total do uso da língua de sinais com a divulgação do bilinguismo, uma motivação a mais para as mudanças no INES. Essas mudanças influenciaram linguistas que passaram a pesquisar e a divulgar estudos relacionados ao ensino bilíngue dos surdos no Brasil, como Lucinda Ferreira Brito, Eulália Fernandes e Tânia Amara Felipe.

Das propostas discutidas no debate entre o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, o oralismo perdeu força e a proposta bilíngue permaneceu em pauta e a Libras ganhou *status* de língua de ensino. A partir de 1993, os professores contratados deveriam ministrar suas aulas fazendo o uso da Libras, criando, dessa forma, oportunidade para a perspectiva da alteridade, sendo que a língua portuguesa passou a ser colocada como segunda língua.

O currículo do INES também foi alterado para ofertar as mesmas disciplinas das escolas regulares. De acordo com Rocha (2007, p. 131):

As transformações pelas quais passaram o Instituto nestes últimos anos podem ser compreendidas por um fator fundamental: a paulatina transformação de uma Instituição que tinha como foco o ensino da linguagem escrita e/ou oral e de uma profissão, para o de uma escola com currículo semelhante ao das escolas regulares, cujos alunos são usuários predominantemente de uma língua de natureza visual-motora e ágrafa.

Tendo em vista todas essas transições e, especialmente, da legislação federal, em 2006, o INES criou o Instituto Superior Bilíngue de Educação com licenciatura em Pedagogia. Tal graduação é bilíngue (Português/Língua Brasileira de Sinais) para surdos e ouvintes, oportunizando, de certa forma, uma inclusão inversa, visto que propicia o acesso de pessoas ouvintes para estudar com surdos na escola especial para surdos.

1.1.2 Política Educacional, Linguística e o ‘Setembro Azul’

Por se tratar de um estudo linguístico inserido em um contexto social e político, é necessário que se aborde as políticas linguísticas sobre as línguas de sinais relacionando-as aos direitos humanos linguísticos e educacionais, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB – Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996 -, que caracteriza o direito à educação para todos e propõe a garantia de que o ensino seja alicerçado nos princípios de igualdade de condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos (BRASIL, 1996). Neste contexto da educação inclusiva, referente à educação dos surdos, foram engendradas algumas campanhas pela oficialização da língua de sinais no Brasil.

A partir das relações sociais entre grupos, comunidades e organizações de pessoas Surdas, na década de 1980 e 1990, surgem movimentos sociais para estabelecer relacionamentos para construção de identidade coletiva com valor às línguas de sinais no cotidiano dos Surdos, configurando uma mudança na afirmação para *status* de língua (PERLIN, 1998). A Feneis⁸ foi a maior e principal organização social do movimento surdo. O movimento se constituiu dentro de um campo de relacionamento amplo, estruturado com a comunidade surda e ouvintes em contato com esta comunidade.

Strobel (2008, p.29), uma das primeiras surdas a se envolver com os assuntos sociais e educacionais em favor da comunidade surda, também ex-presidente da Feneis, reconhece a importância dos membros do movimento social e político para a conquista da lei que

⁸ **Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos** é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas em educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos.

estabelece a Libras como língua: “[...] 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 comum, em uma determinada localização”.

Esses movimentos envolvendo surdos e ouvintes, na proposta de inclusão referente à educação dos surdos, originada do projeto de Lei nº 131, de 13 de junho de 1996 (PLS nº131/96), resultam, no dia 24 de abril de 2002, na Lei Ordinária Federal nº 10.436, sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, que reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ela estabelece, em seu Art 1º, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como meio legal de comunicação e expressão, um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002), um marco nas conquistas realizadas pelos movimentos surdos.

Figura 3 - Fotografia do momento em que os surdos aplaudem em Libras a aprovação da Lei de Libras.



Fonte: Roosevelt Pinheiro/ Agência senado/ Brasília (BRITO, 2013).

Pode ser observada na foto a satisfação da comunidade surda ao obter uma conquista tão importante. Por isso, constituíram grupos sociais com interesses, lutas, objetivos e direitos em comum, provocando a reflexão e movimentando as políticas sociais, com militantes surdos à frente de discursos e opiniões que mobilizam o povo Surdo, lutando para que seus

direitos sejam respeitados. Quadros (2006, p.14) se posiciona a respeito dos movimentos e conquistas da comunidade surda:

Os movimentos sociais alavancados pelos surdos estabeleceram como uma de suas prioridades o reconhecimento da língua de sinais [...]. Foram várias as estratégias adotadas para tornar pública a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Entre elas, citamos os projetos de lei encaminhados em diferentes instâncias governamentais [...]. Instaurou-se em várias unidades da Federação a discussão sobre a “língua de sinais dos surdos”, determinando o reconhecimento, por meio da legislação, dessa língua como meio de comunicação legítimo dos surdos. Esse movimento foi bastante eficiente, pois gerou uma série de iniciativas para disseminar e transformar em lei a língua de sinais brasileira, culminando na lei federal 10.436, 24/04/2002, que a reconhece no país.

Em seguida, uma nova conquista foi a promulgação do Decreto Federal nº 5.626/05, datado de 22 de dezembro de 2005, ano em que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva regulamentou a Lei Federal nº 10.436/02, tornando, entre outros pontos, a inclusão da Libras como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores e a formação de docentes e tradutores/intérpretes de Libras em cursos de Letras, assim como a certificação da proficiência linguística em Libras, em exame nacional.

Compreendendo e considerando a educação dos surdos inserida nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, ficou estabelecido que:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 17)

Historicamente, as reivindicações para o reconhecimento da Libras envolvem uma questão de direitos humanos, sendo uma maneira de o uso desta língua ser um meio de garantir aos surdos uma participação na sociedade, tendo oportunidades igualmente aos ouvintes, além de garantir o ensino do português na modalidade escrita. Compreendendo este aspecto, Quadros (2006) discute a legitimidade da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa como segunda língua, na sua modalidade escrita, atestando o direito linguístico ao surdo, possibilitando o acesso ao conhecimento acadêmico da Libras. A autora ainda argumenta sobre o reconhecimento de duas línguas na formação dos Surdos a partir das políticas linguísticas:

Nesse sentido, a política linguística apresenta a possibilidade de reconhecer, de fato, as duas línguas que fazem parte da formação do ser surdo, mas não somente isso, do estatuto de cada língua no espaço educacional. A língua de sinais passa, então, a ser a língua de instrução e a língua portuguesa passa a ser ensinada no espaço educacional como segunda língua (QUADROS, 2006, p 144).

Mesmo compreendendo todas essas necessidades de ter a Libras como língua natural no ensino e aprendizado do Surdo, há o impasse de que a escolarização infantil em escolas regulares monolíngues ensina somente a partir da língua portuguesa na modalidade oral e sem intérprete; com isso, os alunos surdos enfrentam dificuldades e lhes é tirado o direito de uma educação bilíngue. Partindo dessa perspectiva, a comunidade Surda se une para garantir que os direitos dos surdos sejam adquiridos e cumpridos. Em 2011, tem início o movimento chamado ‘Setembro Azul’, mais um marco para o movimento e a comunidade surda que, de acordo com Silva e Assênsio (2011, p. 9), é assim definido:

O Setembro Azul revelou ser um movimento social bastante complexo, ao qual conectou a Feneis, as associações de surdos, os intelectuais, intérpretes de língua de sinais, as escolas especiais, os alunos dessas escolas, bem como seus pais, em um nível nacional. Além disso, foi um evento-chave para compreender como a mobilização política vinculada à surdez estabelece relações com o Estado. Foi possível identificar a ação deste movimento, em instâncias tanto estadual, na Assembleia Legislativa, como em nível municipal, na Câmara dos Vereadores.

Inicialmente, há a necessidade de explicar o que vem a ser o movimento Surdo ‘Setembro Azul’ e, assim, discutir a origem e o significado dele, enfocando quais as razões para o seu surgimento, para quem foi criado e quais os objetivos do evento.

O Conselho Nacional de Educação – CNE – aprovou a ordem número 13/2009, que estabelecia a obrigatoriedade da matrícula de alunos especiais em ensino regular, oferecendo apoio com atendimento educacional especializado – AEE, no ano de 2009. Mas essa decisão gerou algumas polêmicas por parte de pais e educadores de escolas especiais, acarretando o boato do fechamento do INES e de escolas especializadas no atendimento de alunos especiais.

Em março de 2011, mais especificamente, dia dezessete, a diretora de Políticas Educacionais, a senhora Martinha Claret, comunica à diretora do INES, à senhora Solange Rocha, assim como à diretoria do IBC – Instituto Benjamim Constant, que atende a cegos, que fechariam até o final do mesmo ano. Mas, no mesmo mês, no dia trinta, uma informação foi divulgada em vários meios de comunicação desautorizando a decisão da diretora Martinha Claret, assegurando:

RIO – O Ministério da Educação (MEC) informou nessa quarta-feira que desautoriza o anúncio feito pela diretora nacional de Políticas Educacionais Especiais do MEC, Martinha Claret, sobre o fechamento, até o fim do ano, do Colégio de Aplicação do

Instituto Nacional de Surdos (INES), em Laranjeiras, e do serviço de ensino fundamental para deficientes visuais do Instituto Benjamin Constant, na Urca. (VICTOR, O GLOBO, 2011, S/P)

Ainda, com a intenção de desculpar e justificar o mal-entendido, o Ministro da Educação convoca as instituições para uma reunião a fim de esclarecer a declaração da diretora:

O ministro da Educação, Fernando Haddad, convocou as direções das duas instituições cariocas para uma reunião terça-feira em Brasília. Segundo o MEC, o encontro servirá para desfazer o mal entendido criado pela declaração de Martinha. Cerca de 800 crianças e jovens das duas instituições recebem os serviços especiais do maternal ao ensino médio. (VICTOR, O GLOBO, 2011, S/P)

O problema dessa justificativa e das desculpas é que o mesmo Ministro que as apresentou, um ano antes, em 2010, assinou a Resolução nº 4, em 13 de julho, cujo artigo 29, no 1º parágrafo, estabelecia:

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (MEC, RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010)

Ou seja, está subentendido que o ensino especializado ficaria sob a responsabilidade das escolas regulares, e as especiais que atendiam tais alunos seria um complemento, se a família assim desejasse. Com o indício da ameaça em ser fechado, a comunidade Surda se viu no prejuízo e resolveu tomar uma atitude, promovendo um movimento Surdo, por acreditar que fechar o INES seria como acabar com parte da cultura deles e desmotivar a comunidade.

Em caráter emergencial, os surdos de todo país começaram a se mobilizar ganhando prestígio, sistematizando uma enorme manifestação, que aconteceu em Brasília nos dias 19 e 20 de maio no ano de 2011. Eles defendiam as escolas bilíngues para os Surdos. Neste movimento, a pesquisadora em questão estava presente em apoio ao movimento. A fundamentação das reivindicações partiu do desejo de os surdos terem escolas públicas de qualidade que ensinem a Língua de Sinais como primeira língua (L1) possibilitando uma extensão das escolas particulares e filantrópicas, que já possuem essa prática em seu currículo.

Com o suporte da mídia, o movimento foi ganhando publicidade e houve o apoio de diversas comunidades Surdas em todos os Estados, que começaram a se organizar em

manifestações a nível nacional. Vale salientar que a luta e a organização de movimentos da comunidade Surda a respeito das conquistas com suas identidades e cultura surda são antigas. Podemos perceber isso na fala de Mottez (1992), que descreve um trecho da história dos Surdos:

Quero convidá-lo a registrar o ano de 1834 como uma das grandes datas da história dos surdos. Com o primeiro banquete comemorando seu nascimento (1834) começa o culto ao Abade L'Épée. Para mim é a data de nascimento da nação surda. É o ano em que pela primeira vez os surdos mudos se outorgam uma espécie de governo. Isto nunca havia acontecido (MOTTEZ, 1992, p.7).

Como já dito anteriormente, foi escolhido o mês de setembro para comemorar esse movimento, principalmente, por, neste mês, haver várias datas comemorativas de grande significância para a comunidade Surda, que marcam sua história de lutas e conquistas. Pode-se destacar algumas de maior importância:

- 6 a 11 de Setembro de 1880: Aconteceu o Congresso de Milão, um marco extremamente triste para a comunidade, pois ficara proibido o uso e o ensino das Línguas de Sinais na Educação dos Surdos.
- 9 de Setembro de 2009: Aconteceu em 25 dos 26 estados brasileiros o Seminário Nacional em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos.
- 26 de Setembro: Declarado Dia Nacional do Surdo. Fundada em 1857 a primeira escola de surdos no Brasil, hoje atual INES, localizada no Rio de Janeiro.
- 30 de Setembro: Dia Internacional do Surdo e Dia do profissional tradutor (intérprete).

É por ter essas datas marcantes que o mês de Setembro tem grande relevância para a história da Educação dos surdos, sendo escolhido este como o mês de comemoração do movimento Surdo. Já a escolha da cor “Azul” tem outro processo histórico relacionado não só aos surdos, mas a outras especificidades também, explicado a seguir.

No início da Guerra Mundial, Hitler e os alemães se consideravam uma “raça superior”; por essa razão, queriam exterminar o que chamavam de “raça inferior”. Assim, indivíduos que possuíam algum tipo de deficiência, fosse ela física ou mental, eram executados por um programa que os nazistas chamavam de “T-4”, conhecido também por “Eutanásia”.

As pessoas que possuíam algum tipo de deficiência eram obrigadas a utilizar uma fita azul fixada no braço, para serem facilmente identificadas pelos Nazistas e serem mortas, pois os Nazistas tinham a convicção de que as pessoas deficientes eram incapazes, e os surdos estavam inseridos nessa “classe”. Então, a comunidade Surda escolheu a cor Azul Turquesa,

que é uma cor forte e viva que representaria muito bem o Ser Surdo, nesse movimento de superação, a fim de mostrar o orgulho de SER SURDO e defender seus interesses, como a Língua de Sinais, Identidade e Cultura Surda.

A vista do movimento ‘Setembro Azul’, fator que impulsionou esta pesquisa, busco a partir da Linguística Sistêmico-Funcional, no seu Sistema de Avaliatividade, mais especificamente, no subsistema de Engajamento, apoio para realizar o estudo e a análise dos dados, buscando categorizar as vozes presentes nos diálogos de professores surdos brasileiros, que foram os precursores desse movimento, expondo a importância do INES para a educação dos surdos e apontando algumas dificuldades enfrentadas por esse grupo educacional. Além disso, enfatizo que esse movimento se tornou uma referência de luta na comunidade surda brasileira.

Diante do exposto, ressalta-se que essa pesquisa situa-se no âmbito da LA, por se tratar de um estudo linguístico que se preocupa com o social, e busca compreender e construir explicações para fenômenos que venham a investigar domínios do entendimento da linguagem. Dialoga com a compreensão do ensino e a aprendizagem da Libras, integrando-se a uma investigação como objeto de estudo, preocupando-se com questões associadas ao ensino e à aprendizagem de línguas em seus vários campos de pesquisa. Além disso, a LA se debruça sobre o ensino e a aprendizagem de línguas (materna/segunda/estrangeira), interessa-se pelos problemas de distúrbios da comunicação, participa na formação de professores, nas práticas pedagógicas, assim como na elaboração de programas e materiais de ensino (CELANI, 2000).

A diversidade cultural e linguística que se encontra no processo de ensino torna-se, ainda, um desafio para os professores de línguas. Assim, a LA constitui-se como uma área investigativa inter/multi/pluridisciplinar, visando alcançar uma relação de equilíbrio e de produção de novos saberes por meio da colaboração das disciplinas e proporcionando laços sólidos. Realizando alguns congressos, a ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil – constitui-se como um espaço para construção política dos profissionais a fim de discutir a LA no Brasil e a consolidação da identidade da área. Szundy e Nicolaidés (2006) reconhecem que a LA é de caráter transdisciplinar e é autônoma, e pesquisa o uso da linguagem em âmbito social.

Com a possibilidade de dialogar com outros campos do conhecimento, Celani (1998) apresenta a articulação da LA com outras disciplinas, de modo a traçar uma interdisciplinaridade característica à mesma. Não é só uma relação entre teoria e prática, mas, deve-se compreender as necessidades reais da sociedade, traçando uma base ideológica para

produzir e aplicar conhecimento. É importante a consideração da autora, uma vez que, para a LA, nenhuma disciplina é independente das outras. Todas as ciências contribuem de forma direta ou indireta para a formação do indivíduo. Segundo Celani (2000, p.19), a “LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem.” A partir da interdisciplinaridade da LA, inserem-se no Brasil os estudos em LSF, abordando diversos aspectos da linguagem em uso - oral, textual e visual -, conforme será abordado no próximo tópico.

1.2 Linguística Sistêmico-Funcional: Modelo Teórico-Methodológico de Análise Linguística

Focando na Linguística Sistêmico-Funcional, neste tópico, foram utilizados o posicionamento das produtividades dos teóricos desse fenômeno linguístico, quais sejam: Halliday (1985; 1994) e Halliday e Mathiessen (2004), para conceituar a LSF, que desde a década de 1980, passou a ter espaço no panorama brasileiro. Martin e White (2005), para definir o Sistema de Avaliatividade, mais especificamente o Subsistema de Engajamento, fornecendo subsídio para o estudo. Nesse sentido, concorda-se com a afirmação de Vian Jr. e Souza (2017), que pontuam os eventos linguísticos em que a LSF se insere:

A LSF passou a ser presença constante nos diferentes eventos da área de Linguística e Linguística Aplicada no Brasil, bem como de Educação. E, por sua característica eminentemente interdisciplinar, de diálogo com outras teorias para explicação de fenômenos linguísticos, a LSF dialoga com áreas como Análise de Discurso Crítica, Gramática do Design Visual, Multimodalidade, Sociologia, Antropologia, Letramentos, Estudos de tradução, Linguística de corpus, Formação de professores, Áudiodescrição, Educação/Pedagogia, dentre outras. (VIAN Jr.; SOUZA, 2017, p. 2)

Em consonância com a afirmação dos autores, a partir da característica interdisciplinar dialógica da LSF com outras teorias, visa-se compreender a lacuna existente entre a LSF e as políticas linguísticas da língua de sinais, articulando o discurso de doutores e mestres surdos, a respeito do ensino da Libras e as escolas bilíngues, um aparato à emancipação educacional do sujeito Surdo.

Originalmente, a linguística Sistêmico-Funcional - LSF - foi proposta pelo britânico Michael Alexander Kirkwood Halliday, e, subsequentemente, é desenvolvida por seus colegas (HALLIDAY; HASAN, 1989; EGGINS, 1994; THOMPSON, 2003; MARTIN; ROSE, 2003;

MARTIN; WHITE, 2005), e se caracteriza como uma abordagem funcional com a finalidade de produção de significados. Halliday propõe a LSF, acreditando na língua como uma rede de sistemas interligando a base funcional com a base semântica, ou seja, o uso efetuado pelo falante produzindo significado.

Considerando a definição de Eggins (1994, p.3), a língua em seu uso é funcional, posto que sua função é produzir significados, e esses são influenciados pelo contexto social e cultural ao qual estão sendo expostos, buscando escolhas favoráveis para a produção dos sentidos. As escolhas são organizadas em um conjunto para serem codificadas convencionalmente, estabelecendo um sistema semiótico da linguagem. Diante do exposto, podemos entender que, para o linguista sistêmico, o interessante é pesquisar quais são as escolhas linguísticas em um certo contexto de comunicação e como essas escolhas irão produzir significados.

A linguagem estruturada como um sistema de comunicação parte da premissa de verificar os usuários da língua na perspectiva funcional em diversos contextos. Nessa concepção funcionalista, Halliday e Matthiessen (2004) propõem os seguintes pontos principais: *o uso, o significado e o social*, fazendo relação quanto ao sistema, à forma e ao indivíduo. Os autores salientam que

a análise sistêmica aponta que a funcionalidade é intrínseca à linguagem: ou seja, toda a arquitetura da linguagem é organizada em linhas funcionais. A linguagem se caracteriza por virtude às funções em que tem evoluído na espécie humana. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004 p.31)⁹.

O uso das línguas se configura por uma certa peculiaridade de cunho sistêmico perpassada por gerações, dando forma a um sistema. Halliday (1985) assinala que o que é dito ou escrito mostra-se em algum contexto de uso; assim, a linguagem se desenvolve para atender à necessidade humana e, em relação a essa necessidade, é organizada de maneira funcional, não sendo arbitrária. Partindo do uso da Linguística Sistêmico Funcional, Santos (2014) propõe a seguinte possibilidade em relação às escolhas dos falantes:

Ao propor explicar a organização da língua somente a partir do uso, a LSF entende o sistema linguístico como um leque de possibilidades aberto aos falantes. É nesse sentido que a escolha feita pelo falante interessa de perto ao linguista sistêmico, visto que suas escolhas nos sistemas da língua não são aleatórias, mas sim carregadas de valores sociais. (SANTOS, 2014, p.166)

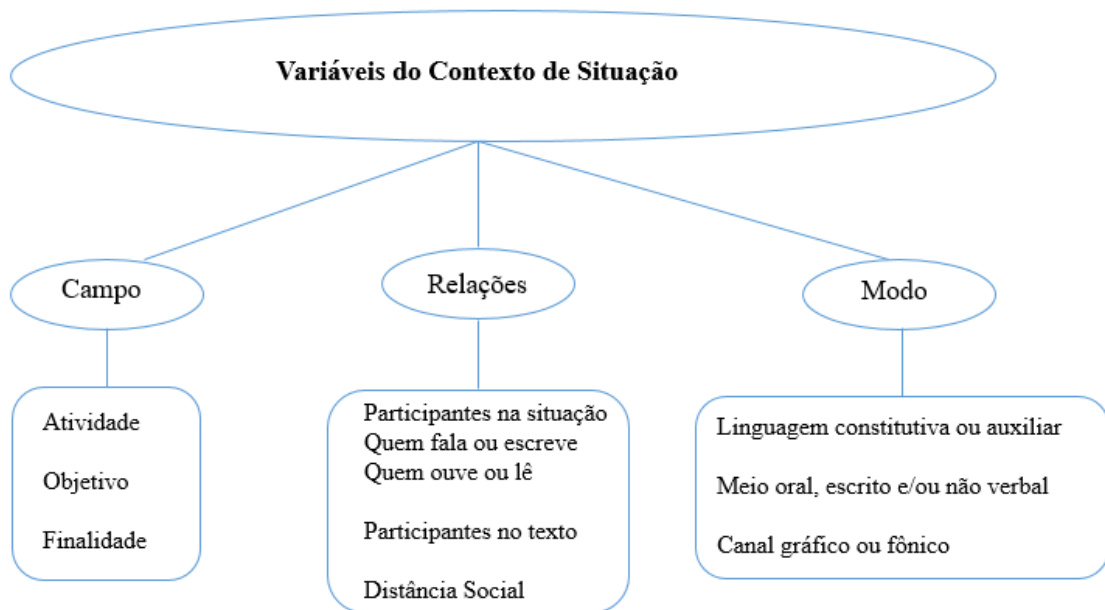
⁹ A tradução deste trabalho é de responsabilidade do autor, para: “...the systemic analysis shows that functionality is intrinsic to language: that is to say, the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species.” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.31).

A língua consegue descrever a si mesma, assim, a LSF exemplifica o uso da língua no contexto social, permitindo ao falante um leque de possibilidades de escolhas aleatórias dentro do sistema. De acordo com o desenvolvimento da sociedade, emerge também a necessidade de evolução das comunicações e, conseqüentemente, de novas linguagens.

A LSF tem caráter interdisciplinar, ela mantém uma constante articulação com as outras áreas do saber, não se restringindo apenas à descrição linguística ou a aspectos gramaticais da língua, mas, conforme Vian Jr (2014), a linguística sistêmico-funcional também está voltada a questões relacionadas ao meio sócio-histórico em que a linguagem está presente. A propagação de pesquisas em LSF entre os profissionais de ensino tem se preocupado com as questões contextuais, constituindo-se como um diferencial, visando à compreensão da interação e da realidade dos aspectos linguísticos na sociedade inseridos em determinados contextos. A relação de texto e contexto, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 24), é marcada pelo uso da linguagem com a intenção de dar sentido às nossas experiências quando interagimos com outras pessoas.

Dentro do contexto específico, há a necessidade de saber fazer a seleção das escolhas e possibilidades disponíveis no sistema linguístico, promovendo as devidas combinações. Em relação à Libras, as escolhas são os sinais do sistema que produzirão significado. Halliday e Matthiessen sugerem uma estratificação da língua em três níveis realizados concomitantemente: o semântico-discursivo, o léxico-gramático e o grafo-fonológico, que respectivamente têm relação com o nível de significado, da oração e das letras e sons. Partindo dessa estratificação, surgem dois contextos, o contexto de cultura e o contexto de situação.

Ao produzir um texto, é preciso carregá-lo de aspectos contextuais. Halliday (1989, p.12) retrata o contexto de situação a partir de um modelo conceitual, formado por três variáveis: campo, relações e modo. A figura a seguir, com as variáveis do contexto de situação, resume os elementos de cada variável:

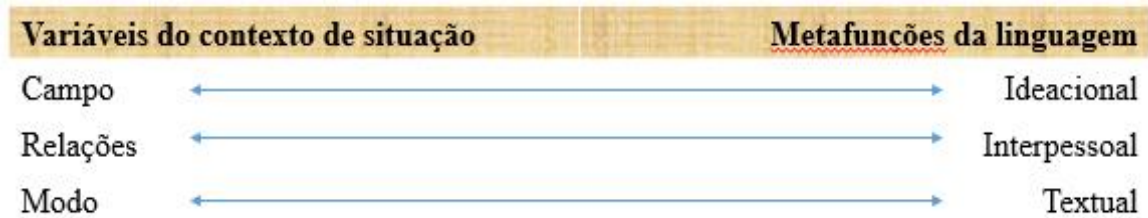
Figura 4 - Elementos das variáveis do contexto de situação

Fonte: elaborado pela autora e adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p.30).

De acordo com Fuzer e Cabral (2014), são definidas as variáveis de contexto de situação da seguinte maneira: *campo* - está ligado à atividade a ser realizada pelos participantes, propriedade da ação social que está transcorrendo, com objetivo singular; *relações* - envolvem os participantes, atribuição de desempenho, nível de controle de um participante para outro, afinidade e longitude social ou estágio de formalidades; *modo* - função da linguagem em exercício e o meio que é utilizado na situação, ainda, o que os participantes almejam que a linguagem os atenda em determinada situação. Versa o papel da linguagem, distribuição entre os participantes, canal e o meio.

As autoras ainda apontam a reflexão sobre a compreensão dos aspectos do contexto de situação que estão intimamente ligados às funções que a linguagem empreende, ao que Halliday (1994) nomeia de “metafunções”, que são manifestações no sistema linguístico, desígnios que estão velados a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), correlacionar-se (interpessoal) e sistematizar informações (textual). As metafunções estabelecem relação proporcionalmente com as variáveis do contexto de situação, em que a metafunção ideacional está para a dimensão contextual campo, de maneira que a interpessoal está para a relacional, assim como a textual está para modo, de acordo com Eggins e Martin (1997, p. 241) e como é demonstrado na figura a seguir:

Figura 5 - variáveis do contexto situacional e a relação com as metafunções da linguagem



Fonte: elaborado pela autora e adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 32).

Nesse estudo, conforme mencionado, são apresentadas as três metafunções da linguagem da LSF, com enfoque na metafunção interpessoal, da qual emerge o Sistema de Avaliatividade, priorizando o subsistema de Engajamento, que é a base deste trabalho.

1.1.2 Metafunções

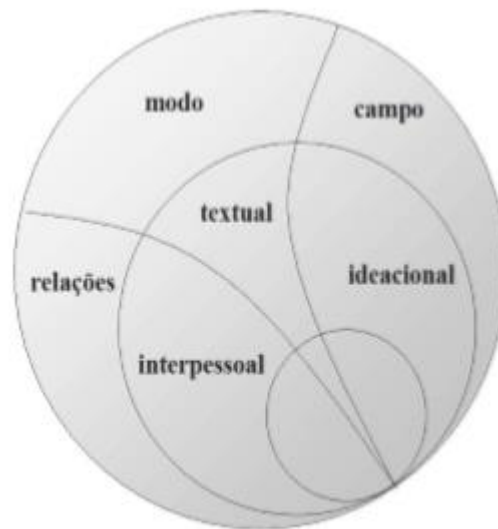
A necessidade de convivência social é uma função de todo e qualquer uso que se faz do sistema linguístico, de acordo com Halliday (1994). Dentre as inúmeras possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza, ao utilizá-las, fazemos escolhas pertinentes dentre as alternativas viabilizadas. Conseqüentemente, se faz necessário desenvolver a consciência a respeito dos significados que tais palavras e as devidas associações a ela atribuídas podem gerar, com o intuito de alcançar o objetivo proposto no contexto especificado.

Para assimilar melhor alguns conceitos que conduzem à teoria sistêmico-funcional, é necessário entender esses conceitos funcionais, dentre eles, as metafunções. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014, p. 31, grifos dos autores), “o termo ‘metafunção’ foi adotado para sugerir que a função era um componente integral dentro da teoria geral”¹⁰, que a linguagem se desenvolve em conexão com as variáveis textuais. Para isso, são apresentadas neste tópico as três metafunções que compõem a Linguística Sistêmico-Funcional.

Na concepção da Linguística Sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), a linguagem é versada em alicerce a sua sistematização em metafunções. As metafunções da linguagem são três, é uma unidade plurifuncional, ou seja, ordenada conforme os significados. Dessa forma, o sistema da língua, na LSF, caracteriza-se em: textual, ideacional e interpessoal. A Figura 8 apresenta as características das metafunções da linguagem:

Figura 6 - Metafunções da Linguagem

¹⁰ Tradução de responsabilidade do autor para: The term ‘metafunction’ was adopted to suggest that function was an integral component within the overall theory (HALLIDAY; MATTHIESSEN 2004, p 31).



Fonte: Almeida (2010, p.21)

Na metafunção textual, a oração é compreendida como mensagem, consiste na junção de dois rudimentos: Tema acompanhado de um Rema. Independente da escolha do Tema, este virá no início da oração, é o ponto de partida da mensagem, como afirma Halliday (1994, p.39), é o elemento de partida, que determina sobre o que se trata a oração. A metafunção textual constitui uma relação de concessão com as demais metafunções, em razão de a ideacional e a interpessoal dependerem dela para desenvolver as sequências do discurso, potencializando o fluxo do discurso, dando coesão e continuidade ao texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004 p. 30). No exemplo 1, é concebível constatar a estrutura temática, a partir do discurso no recorte dos vídeos:

Ex.: 01	Eu	Acredito que temos inclusão
	Tema	Rema

A metafunção ideacional desempenha duas funções singulares, uma relaciona os significados experienciais (responsável pela construção do conhecimento, das normas, das concepções do mundo – material ou interno, a unidade de análise é a oração) e a lógica (combinação harmônica de grupos lexicais e oracionais, a unidade de análise é o complexo oracional). O sistema de relevância da construção dos significados é desempenhado gramaticalmente, conhecido como *transitividade*, entendendo como representação, os

processos e circunstâncias dos participantes. Pode-se perceber no exemplo 2, a evidência oracional de acordo com o sistema de transitividade no discurso do participante surdo:

Ex.: 02	O professor ouvinte	Ajuda	na formação também
	Ator	Processo material	Meta

A metafunção interpessoal sistematiza os recursos gramaticais para expressar a interação entre os participantes de um evento comunicativo. O sistema a ser examinado é o MODO, a oração é versada como troca de informações, bens e/ou serviços, considerando as funções dos elementos que integram a oração. São seus constituintes: Sujeito, Finito, Complemento, Predicador ou Adjunto. Em análise, evidencia as informações relativas ao tempo (presente, passado e futuro), o evento e a modalidade (probabilidade, usualidade, obrigação, inclinação) e a polaridade (positiva ou negativa) No exemplo 3, é possível perceber o sistema de MODO no recorte da fala de uma das participantes dos vídeos avaliados:

Ex.: 03	Os Surdos	podem	ser professores
	Sujeito	Finito	Resíduo

Ligado à metafunção interpessoal está o sistema de Avaliatividade, que é definido por White (2004), como uma abordagem que averigua, explica e retrata a forma como a língua é utilizada para avaliar, optando por uma perspectiva de construir personas textuais, de maneira a lidar com os posicionamentos interpessoais.

1.1.3 O Sistema de Avaliatividade

Em meados de 1980, na Austrália, surgiam os primeiros estudos no campo da linguística educacional baseados em gêneros textuais, inscritos no arcabouço teórico da LSF (HALLIDAY, 2004); assim na organização desta teoria os recursos semânticos discursivos possuem seis sistemas, e, na interpretação de Almeida e Vian Jr. (2018), o Sistema de Avaliatividade é o maior destes. Os demais são: o sistema de negociação, que se refere às funções de falas e trocas; o sistema de ideação, que se refere aos tipos de significados do discurso; o sistema de conjunção, que atribui as interconexões, ligações entre eventos e

relações afetivas; o sistema de identificação, que é uma alusão aos recursos textuais que dão sentido ao texto; e o sistema de periodicidade, que refere-se ao ritmo do discurso, consolidação de significados. Todos se vinculam a significados interpessoais retratados no texto.

O sistema de Avaliatividade está associado à metafunção interpessoal¹¹, na medida em que as avaliações existentes nos textos possuem a função de determinar relações entre escritor/falante e leitor/ouvinte(surdo). Na interpretação de Martin e White (2005 p.33), localiza-se a “avaliação como sistema interpessoal ao nível da semântica do discurso”. A língua é um instrumento de interação social e estudada a partir de um contexto de uso; o principal objetivo dessa teoria é identificar a avaliação existente na linguagem, os recursos avaliativos na produção textual utilizam-se das relações interpessoais. Vian Jr. (2010, p.25) afirma que “a avaliatividade está relacionada a todo o potencial que a língua oferece para [...] expressarmos pontos de vista positivos ou negativos, para graduarmos a força ou foco do que expressamos e para negociarmos a inter-subjetividade e assim por diante”.

O ser humano é dotado da capacidade da linguagem, avalia ou é avaliado constantemente a partir de pensamentos, falas, expressões, emoções, opiniões que são eventos comunicativos que nos acompanham diariamente. Os usuários da língua possuem no sistema linguístico recursos léxico-gramaticais e/ou semântico-discursivos à sua disposição, além de fazerem avaliações que possibilitam variações de intensidade e percepções de crenças, valores ou até mesmo intenções comunicativas.

Independente dos graus de intensidade, avaliar é intrínseco à realidade. A essa organização sistêmica, Martin e White (2005) denominam *Appraisal System* (Sistema de Avaliatividade)¹², esta conceituação tornou possível uma melhor apreciação da avaliação no construto teórico da LSF.

Martin e White (2005, p.2) observam que as avaliações existentes nos textos “são interessantes não somente porque revelam os sentimentos e valores do falante/escritor”. Além disso, essas avaliações também “podem estar relacionadas ao *status* de autoridade do falante/escritor construído pelo texto”.¹³ Os autores ainda apresentam três subsistemas que integram o sistema de Avaliatividade: Atitude, Gradação e Engajamento.

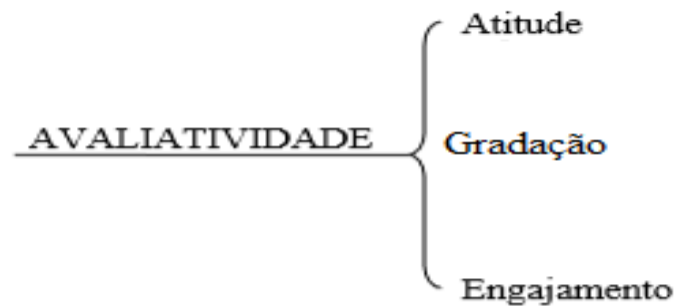
¹¹ Tradução nossa para: “we can locate appraisal as an interpersonal system at the level of discourse semantics”.

¹² Apesar da existência de algumas traduções como Avaliação e Valoração, utiliza-se, nesta dissertação, o termo Avaliatividade, tendo como respaldo Vian Jr. (2009, 2010).

¹³ Tradução de responsabilidade da autora para: “These attitudinal evaluations are of interest not only because their expression can be related to the speaker’s/writer’s status or authority as construed by the text [...]”.

Segundo Martin (2001) e Martin e White (2005), o Sistema de Avaliatividade destina-se principalmente às relações entre a voz autoral e a(s) voz(es) externa(s) ao texto, as prováveis posições alternativas e o leitor eventual, assim como os processos que utilizam para posicionar-se no discurso. Posto isto, sobre os subsistemas, Almeida (2010, p.39-40) aponta que “atitude abrange as avaliações, o Engajamento contempla as fontes ou as origens da atitude e a gradação focaliza a intensificação para mais ou para menos das avaliações”. Entende-se, então, que são recursos que servem para produzir significados interpessoais, fundamentados nos posicionamentos e opiniões, considerando o comportamento das pessoas, objetos e até mesmo sentimentos que possam estar inseridos nas avaliações. Para exemplificar o sistema de Avaliatividade, apresenta-se a figura a seguir:

Figura 7 - Recursos do Sistema de Avaliatividade



Fonte: elaborada pela autora.

A seguir, será exposto cada subsistema da Avaliatividade separadamente, com maior ênfase no subsistema de Engajamento, que é o foco principal deste estudo.

1.3 Os Subsistemas de Avaliatividade

Este tópico discute os três subsistemas presentes no sistema de Avaliatividade, com ênfase no subsistema de Engajamento. Primeiramente, apresenta-se o subsistema de Atitude; em seguida, o subsistema de Gradação e, de maneira mais acentuada, o subsistema de Engajamento.

O Subsistema de Atitude, de acordo com White (2001), está relacionado aos significados das expressões dos falantes ao exteriorizar suas emoções, avaliar comportamentos e apreciar objetos e fenômenos. Este subsistema se divide em três subtipos: afeto, julgamento e apreciação.

Entende-se, por afeto, o que diz respeito à relação do sujeito com o mundo, internamente e externamente, formando “o sistema básico” (MARTIN, 2001, p.147), que é

estabelecido no nível da ética e da estética; entretanto, para entender o campo atitudinal são feitas escolhas positivas ou negativas, relacionando o envolvimento das emoções. Voltado para o nível estético, o julgamento tem como alvo a sanção social legal e moral, uma avaliação para o comportamento na esfera de estima social, sistematizando a (a)normalidade, a (in)capacidade ou a (não) confiabilidade na maneira como alguém age. (MARTIN; WHITE, 2005).

A apreciação se manifesta na maneira pela qual os indivíduos escolhem e avaliam processos, objetos, produtos e fenômenos naturais, no âmbito de impacto, qualidade ou composição de equilíbrio ou ainda complexidade, de acordo com Martin e White (2005). Enquanto isso, o subsistema de gradação, conforme Martin e White (2005), contribui para a expansão do efeito das qualidades e processos no que se refere à força e ao foco do que compõem os recursos pelos quais os falantes podem medir o impacto de seus enunciados.

Nesse estudo, considera-se apenas o subsistema de Engajamento para fins de análise, uma vez que este satisfaz aos objetivos e às perguntas de inquietação, por estar associado à avaliação das vozes que permeiam os discursos dos professores participantes desta pesquisa, considerando as outras vozes ocupadas em seu discurso, reconhecendo a posição que sua própria voz assume no enunciado e com o enunciado de outras vozes em um contexto interacional. A partir disso, passa-se ao detalhamento do subsistema de Engajamento nos próximos parágrafos, a fim de entender como será feita a análise de investigação dos posicionamentos dos participantes, considerando o grau de adesão para mais ou para menos nos discursos dos professores doutores ou mestres Surdos.

Far-se-á uso do termo Engajamento, proposto e traduzido por Vian Jr. (2009), pois há uma falta de uniformidade terminológica para o termo *Engagement*, na teoria original de Martin e White (2005). A justificativa para a utilização deste termo no português tem o seguinte argumento de Vian Jr.:

Em relação ao termo **Engajamento** [...], estou utilizando como tradução para *Engagement*; poderia também ser traduzido por Envolvimento, mas o faço pelo fato de, no nível semântico-discursivo, Martin e White (2005) apontarem três possibilidades de recursos para a transmissão de significados interpessoais: Envolvimento (*Involvement*), Negociação (*Negotiation*) e Avaliatividade (*Appraisal*), ou seja, é mais uma maneira de se evitar novas confusões terminológicas. (VIAN JR., 2009, p.112, grifos do autor)

Ao expressar uma avaliação, posiciona-se perante o que, de fato, defende-se. Os posicionamentos encontram-se correlacionados a outros posicionamentos, que similarmente norteiam o que estamos avaliando (SILVA, 2015). A razão que justifica a escolha desse

sistema é a adesão à noção de Bakhtin (1982) de que toda comunicação verbal é dialógica, pois, mesmo quando um enunciador emite seu posicionamento, ainda assim considera a perspectiva do outro para construir sua posição. O termo dialogismo é utilizado por Bakhtin e Volochinov (1979) para reportar-se aos contínuos diálogos fixados aos discursos entre o “eu” e o “outro”.

Bakhtin considera a ideia de que “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica.” (BAKHTIN, 1979, p. 117-118). Partindo, então, da conjectura da avaliação linguística sobre as vozes internas e externas do discurso, o foco desta pesquisa está relacionado ao subsistema de Engajamento, competindo a esse subsistema o empenho de lançar um modelo sistemático de averiguação das estruturas linguísticas e demonstrar o conteúdo dialógico dessas relações interpessoais; no caso, o posicionamento dos discursos de professores mestres e doutores Surdos.

Ninin e Barbara (2013, p.130) apontam a discussão de White (2003) e Martin e White (2005) sobre o subsistema de Engajamento a respeito de o texto ser heteroglóssico e monoglóssico. No entanto, Lima-Lopes e Vian Jr. (2007), em sua interpretação de Martin e White, acentuam a discussão do auto-posicionamento no texto, proposto no subsistema de Engajamento. Ao se apoiarem em Bakhtin, os autores se apropriam da postura dialógica, posicionando-se ideologicamente nos textos, mantendo relação em uma mesma esfera. Este subsistema está relacionado aos “significados que de várias formas na interpretação do texto há um pano de fundo heteroglóssico de enunciados prévios, pontos de vista alternativos e respostas antecipadas”¹⁴ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 97). Levanta-se, portanto, um questionamento a respeito da contraposição produzida quando se considera a asserção da interação verbal do “outro”. Sobre isso, Vian Jr. (2011) explica que:

Se observarmos a questão da perspectiva das orações, no entanto, sabemos que é possível fazer asserções categóricas que não permitem o questionamento ou 39 não dão margem à dialogia. Nesse caso, portanto, ao nível da oração, podemos pensar em uma asserção monoglóssica, no estrato léxico-gramatical, mas, ao considerarmos o estrato semântico-discursivo, os significados construídos, o conjunto verbal das asserções no tecido verbal como um todo será heteroglóssico. (VIAN JR., 2011, p. 35-36)

Com base em Martin e White (2005), Scherer (2013) faz uma discussão sobre este subsistema, viabilizando: a) uma sistematização linguística de posicionamentos nos textos; b)

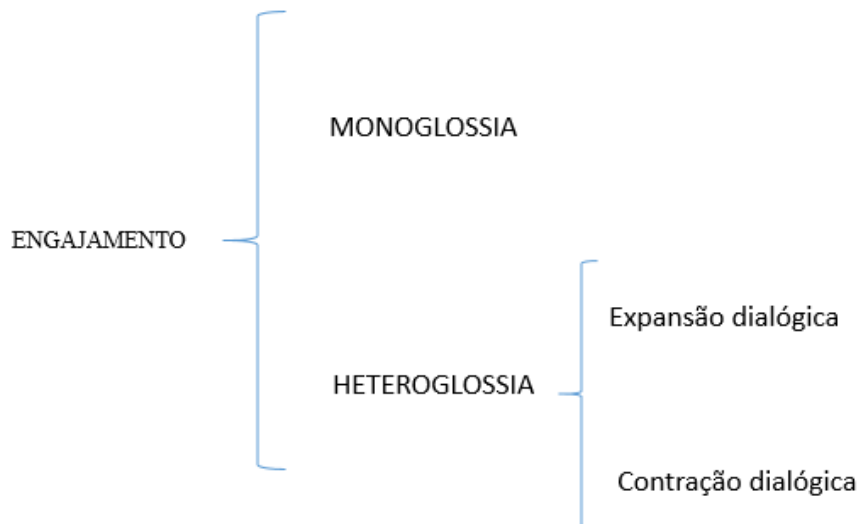
¹⁴ Tradução nossa para: “meanings which in various ways construe for the text a heteroglossic backdrop of prior utterances, alternative viewpoints and anticipated responses” (MARTINS; WHITE, 2005, p. 97).

uma especificação do estilo interpessoal do autor com base nos tipos de cenários heteroglössicos; c) os significados no contexto e os efeitos retóricos em vez de apenas formas gramaticais. Partindo do posicionamento dialógico, baseado em Martin e White, Lima-Lopes e Vian Jr. (2007) definem o sistema de Engajamento consistente no subsistema de monoglossia e heteroglossia:

O sistema de Engajamento é descrito em termos de duas posturas possivelmente assumidas pelo produtor em um texto: a Monoglossia (*monogloss*) – definida como a instância do discurso na qual não há o reconhecimento das alternativas dialógicas – e a Heteroglossia (*heterogloss*) – por conseguinte, caracterizadas pelo discurso, em que essas alternativas se fazem claras. (LIMA-LOPES; VIAN Jr., 2007, p. 376, grifos dos autores)

Nesta perspectiva dialógica, entende-se que esse subsistema possibilita duas categorizações do falante/escritor, podendo se posicionar nos termos monoglossia ou heteroglossia, já citados anteriormente. A óptica para este sistema é a distinção entre o enunciado monoglössico ou a afirmação direta e não dialógica e a enunciação heteroglössica ou dialógica, que sinaliza uma posição ou fonte alternativa. A figura, a seguir, mostra um resumo do subsistema de engajamento, proposto por Martin e White (2005):

Figura 8 - Subsistema de Engajamento: monoglossia e heteroglossia



Fonte: Martin e White (2005, p.104), baseado em Silva (2015, p.39).

As construções monoglössicas, de acordo com Gonçalves-Segundo (2016 *apud* BAKHTIN, 2004), simulam a anulação do dialogismo constitutivo da linguagem, procurando, assim, impossibilitar as condições emergenciais de perspectivas alternativas acerca da realidade, de maneira que as proposições sejam tidas como concretas e factuais. De uma

maneira geral, na monoglossia, o falante opta estrategicamente, desconsiderando a natureza dialógica, oferecendo um texto com “voz única” (MARTIN; WHITE, 2005).

As construções heteroglóssicas assinalam que a voz autoral estabelece alternativas, podendo se referir à incorporação explícita de vozes externas, por discurso referido, ou à instanciação de *tokens* de metarrepresentação de outras mentes, no que tange à correlação entre o que é dito e as convicções subjacentes concordantes e discordantes. Na heteroglossia, o falante destingue a natureza dialógica, posicionando-se em relação a outras vozes (MARTIN; WHITE, 2005).

Os discursos considerados heteroglóssicos são estabelecidos por vozes que contraem ou expandem o espaço dialógico do texto. Martin e White (2005) discutem que a contração dialógica delimita a interação com outras vozes, apresentando um grau de comprometimento maior com o que é dito; enquanto na expansão dialógica, o falante/escritor sinaliza o assunto como uma questão aberta, expondo sua posição como alternativas, ampliando a compreensão e a interação com outras vozes. Nesse sentido, há um grau de menor intensidade de compreensão afirmativa no texto, como elucidam Martin e White (2005 p. 102): “o grau em que um enunciado, por força de uma ou mais dessas locuções ativamente faz concessões para posições e vozes dialogicamente alternativas (expansão dialógica) ou alternativamente age para desafiar, afastar ou restringir o escopo de tal (contração dialógica)”¹⁵. A seguir, a figura apresentada ilustra as categorias discursivas propostas por Martin e White (2005, p.134):

¹⁵ Tradução da autora para: the degree to which an utterance, by dint of one or more of these locutions actively makes allowances for dialogically alternative positions and voices (dialogic expansion) or alternatively acts to challenge, fend off or restrict the scope of such (dialogic contraction)” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 102).

Figura 9 - Subsistema de Engajamento: Contração e Expansão

	EXPAÇÃO DIALÓGICO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LEXEMAS – SIGNIFICAÇÃO
↑ Maior grau ↓ Menor grau	CONTRAÇÃO DIALÓGICA	REFUTAÇÃO	Negação	Não, nem, nunca, jamais
			<u>Contra-Expectativa</u>	Embora, mas, entretanto,
		RATIFICAÇÃO	Expectativa confirmada	Claramente, notoriamente, obviamente, visivelmente
			Pronunciamento	Argumentar, defender,
			Endosso	Salientar, apontar, asseverar, atestar, mostrar
EXPANSÃO DIALÓGICA	ACOLHIMENTO	Probabilidade	É possível, pode, provável, factível	
	ATRIBUIÇÃO	Reconhecimento	Conforme, segundo, em concordância	
		Distanciamento	Alegar, de acordo, como afirma	

Fonte: Adaptação de Martin e White (2005) produzida pela autora.

Pode ser observada na figura 9, a intensidade das produções heteroglóssicas que se subdividem em expansão e contração dialógica. Na sequência, define-se cada uma dessas categorias.

1.3.1 Subsistema de Engajamento: Expansão Dialógica

Considerando o discurso do “outro”, há diante das possibilidades de seleção dialógica podemos nos posicionar em relação à esses discursos, produzindo um alinhamento ou uma refutação discursiva. Assim, há a permissão de alternâncias dialógicas entre os discursos, aderindo às posições e possibilitando combinações solidárias, fazendo uso do fenômeno linguístico conhecido como expansão dialógica. Esse recurso é subcategorizado por Martin e White (2005), em conformidade com os níveis de aceitação do falante/autor em relação ao diálogo e aos discursos. Então, a **Expansão dialógica** é categorizada em **Consideração** e **Atribuição** e, essa última, ainda se subdivide em **Reconhecimento** e **Distanciamento**.

A categoria de **Atribuição** está ligada ao externar o discurso, explicitamente. Por conseguinte, atribui certa responsabilidade do que está sendo enunciado a outros, terceiros. Em concordância com Silva (2015), ao se distanciar inteiramente da “proposição manifestada” no texto, o autor/falante colabora com o mecanismo de **Atribuição** por **Distanciamento**; à proporção que é “sustentado seu juízo de valor explicitamente pela voz do

outro” é relacionado ao atributivo por **Reconhecimento**. Pode-se perceber que há um compartilhamento de opiniões maior entre autor e vozes de outrem. O autor ainda afirma: “Na língua, verificamos sua expressão por meio dos verbos “dizer”, “afirmar”, “argumentar”, “sustentar” etc” (SILVA, 2015, p. 40).

Ninin e Bárbara (2013, p.132) exemplificam o recurso de expansão dialógica, especificamente, quando está relacionada ao distanciamento, explicitando a posição de discordância com o posicionamento do texto, ou o seu não envolvimento e, atribuindo a responsabilidade à voz externa. Segue o exemplo retirado do texto das autoras:

(04) Por outro lado, com base na teoria de Sökmen, a autora Souza (2007) **alega** que alguém que está aprendendo uma língua ou conhecendo palavras novas de uma língua (...) (grifo do autor)

Percebe-se, no exemplo 04, que o distanciamento tem uma rejeição marcada pela voz autoral sobre o que é dito, de maneira a neutralizar seu comprometimento enunciativo. A carga semântica do verbo **alegar** apresenta um indicativo de argumentos defensivos, distanciando a voz autoral do posicionamento do texto.

Quando se tratar da categoria de **Consideração**, pode ser presenciado um recurso de possibilidades, em diferentes níveis, ou seja, o enunciado externo é identificado por vozes que podem ser pensadas ou ditas, e não por citações direcionadas especificamente, provocando, assim, possíveis inferências textuais. Ninin e Bárbara (2013, p.137) apresentam vários exemplos, uma vez que as autoras analisam as categorias de Engajamento em textos de estudantes de graduação em Letras e como apresentam as vozes teóricas em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC):

(5) “No **ponto de vista** de Carrascoza (1999), tais idéias consistem numa forma de raciocínio que mescla e amalgama idéias a outras idéias (...) (tcc10)

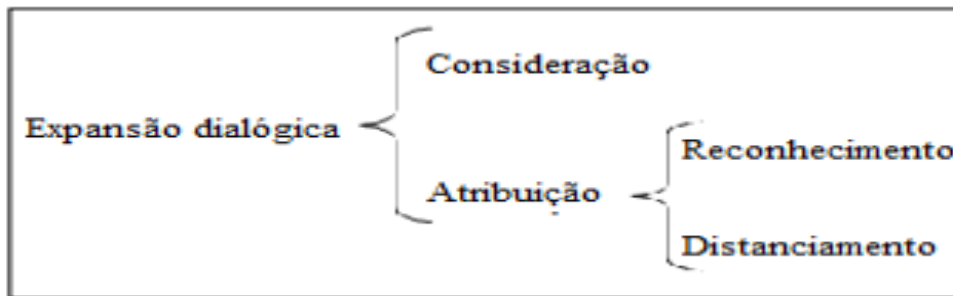
(6) “**Segundo** Preti (2004, p.15), o que prejudica os falantes da norma não-padrão é o desconhecimento de estratégias linguísticas de variação (...) (tcc8)”

(7) “No contexto do filme Narradores de Javé, é **possível** (probabilidade) observar como ficção e realidade dialogam (...) (tcc14)”

Nos exemplos expostos pelas autoras, podem ser identificados os que evocam articulações avaliativas dos tipos **Atribuição** por **Distanciamento**, **Atribuição** por **Reconhecimento** e **Consideração**. No primeiro exemplo (5), observa-se que o autor não deposita seu posicionamento por meio de suas ideias e reflexões, mas, sim, busca a voz de outrem para se expressar de forma não temerária. O termo **ponto de vista** atribui significados a expressões de “outros”, revelando uma sagacidade textual encontrada com frequência neste

tipo de gênero, trabalhos de tcc. Já no exemplo (6), é transferida a responsabilidade discursiva para uma voz externa à sua. Dispensa-se, então, qualquer comprometimento que possa lhe aludir, em um processamento de neutralização e advertência de sua autoria. No terceiro exemplo (7), o autor deixa entender possibilidades de expressões e, partindo de sua subjetividade, permite uma consideração principiando da subjetividade a construir uma ideia de que é viável pensar de uma maneira “A” e não “B”. Não há uma correspondência concreta que indique uma voz factual e específica, entretanto, uma corroborável observação entre a veracidade e a ilusão que teria a possibilidade de ser proferida ou pensada por alguém. A seguir, observa-se a estrutura da **Expansão dialógica** na figura, partindo da estrutura proposta por Martin e White (2005):

Figura 10 - Disposição da Expansão dialógica do Subsistema de Engajamento



Fonte: retirado de Silva (2016, p.41), baseado em parte do esquema de Martin e White (2005).

Percebe-se, então, que possuem graus de categorias que equiparam a conexão entre o produtor textual e as vozes que ele identifica e com as quais dialoga. Mas esse desfecho será propício permanentemente a uma desincumbência de comprometimento, apossando-se da voz de outrem como uma “proteção discursiva”. Responsabilizar-se por uma autoria no discurso é um processo de expandir dialogicamente, possibilitando, portanto, a viabilidade de inúmeras vozes alternativas que são avaliadas como prováveis ou simplesmente verdadeiras (CARVALHO; PÉREZ, 2009). O processo linguístico de **Contração dialógica** é articulado contraditoriamente ao processo de **Expansão dialógica**, conforme explicitado no próximo tópico.

Entendido o processo de **Contração dialógica**, através das explicações acima, passarei para as explicações de como funciona o processo de **Expansão dialógica**, pois esses processos são a base da análise dos dados desta pesquisa.

1.3.2 O Subsistema de Engajamento: Contração Dialógica

A **Contração dialógica** viabiliza ao falante/escritor pronunciar-se a partir de relações intersubjetivas restritivas face às vozes expostas no texto, que reduzem o espaço dialógico, abrindo negociações de significados (MARTIN; WHITE, 2005). O produtor textual, de acordo com Silva (2015), ao evidenciar um senso contraditório diante de algum posicionamento externo, estará atualizando uma técnica que contrai dialogicamente seu discurso. Seguindo esse pensamento, a palavra do “outro” passa a ocupar o escopo textual, meramente como proposição passível de indagações ou refutação. Martin e White (2005) admitem que:

São significados que, mesmo ao construírem cenário dialógico para o texto de outras vozes e posições de valor, são direcionados para a exclusão de determinadas alternativas dialógicas de qualquer interação comunicativa subsequente ou, pelo menos, restringem o âmbito de aplicação destas alternativas no diálogo, uma vez desenrolada.¹⁶ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 117)

Diante do exposto pelos autores, o recurso da **Contração dialógica** é dividido em duas subcategorias em níveis processuais discursivos que compreendem as estruturas de **Refutação** e **Ratificação**. As ocorrências em que o autor/falante preserva uma posição rigorosamente contrária à voz externa é uma **Refutação**, que se subcategorias na possibilidade de alternância em constituir uma **Negação total** ou uma **Contra-Expectativa**.

Martin e White (2005, p.121) esclarecem que a categoria de **Refutação** é utilizada para ocorrências em que o falante enuncia explicitamente a sua fala/escrita, portando-se como limitadores no campo das possibilidades dialógicas da fala. Dentro da categoria de **Refutação**, há subdivisões que melhor ajudam a definir cada característica de pronunciamento dos discursos, a conhecer: **Expectativa Confirmada**, **Endosso** e **Pronunciamento**.

Ao **negar** o posicionamento de outrem, isso é feito de maneira explícita e direta. Os principais elementos que dão alicerce a esse tipo de proposição são os adjuntos adverbiais de negação (**não, nem, nunca, jamais**). No entanto, ao se promover um desafio entre vozes constituindo **contestações** é indispensável a manifestação de duas axiomas, de acordo com Silva (2015, p.42): “uma que lança uma afirmação comum e outra que suplanta o sentido da anterior”, causando no falante/escritor um “estranhamento seguido de surpresa” pela ruptura da “expectativa textual”. Assim, produz-se uma concepção argumentativa em que a ação de se

¹⁶ Tradução nossa para: These are meanings which, even while they construe a dialogistic backdrop for the text of other voices and other value positions, are directed towards excluding certain dialogic alternatives from any subsequent communicative interaction or at least towards constraining the scope of these alternatives in the colloquy as it henceforth unfolds. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 117)

orientar pelo domínio do “outro” é considerada o início da promoção da renúncia de recursos que depreciem a voz de confronto; como resultado, eleva o posicionamento do próprio interlocutor.

O conjunto de recursos linguísticos que o falante/escritor emprega para preservar seu ponto de vista, reduzindo o poder das vozes que refutam seu modo de pensar, é utilizado constantemente no recurso de **Ratificação**, garantindo, em uma avaliação, o discernimento sobre o que afirma ou impulsiona o falante/escritor. Mediante uma **Expectativa Confirmada**, **Pronunciamento** ou **Endosso**, refina-se o discurso com elementos que encorajam o poderio da ação interlocutória e consubstanciam as bases argumentativas.

A **Expectativa Confirmada** relaciona-se à consonância com que o emissor acredita tornar-se comum aos participantes no cenário discursivo. Este recurso utiliza-se de advérbios modalizadores epistêmicos asseverativos afirmativos ou negativos, supondo uma aceitação mais pacificadora apresentada pelo falante/escritor a fim de esclarecer algo; expressões como naturalmente, obviamente e certamente compõem este mecanismo avaliativo. Já o recurso **Endosso** refere-se ao uso de maneiras expressivas para defesa de pontos de vistas, mas sem que aparentem isolados em seu posicionamento, à proporção que o autor emprega vozes externas para corroborar seus argumentos, viabilizando ponderações que degeneram posicionamentos antagônicos aos seus. Verbos como afirmar, mostrar, demonstrar, oferecem ao endossamento do autor um papel factivo, dando asseveridade argumentativa. Já o recurso de **Pronunciamento** procura relação de solidariedade com o falante/escritor. Vian Jr. (2011, p.38-39) apresenta destaques deste recurso como “Você deve concordar que...” “A verdade é que...” “Podemos concluir que...”. A fim de ratificar a avaliação dos recursos discursivos na Contração dialógica, utiliza-se, novamente, exemplos propostos pelas autoras Ninin e Bárbara (2005):

(8) “Assim, **embora** (contra-expectativa) as habilidades linguísticas para pensar criticamente sejam fundamentais, **não há como** (negação) prescrever caminhos lineares para esse pensar, **nem** (negação) tampouco considerar que (...) (tcc7)”

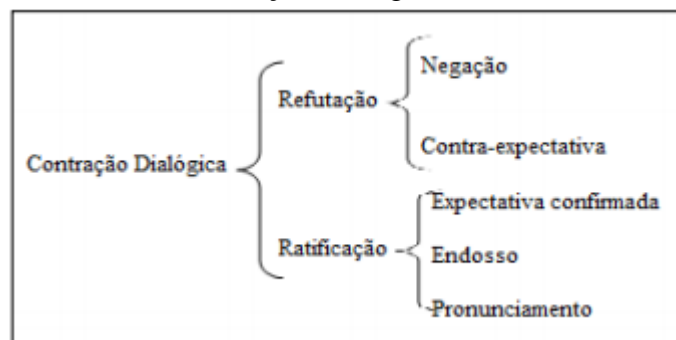
(9) “(...) se tomarmos essa imagem como elemento para construção de um discurso, **não há dúvida** (pronunciamento) de que são signos dotados de motivação (...) (tcc20)”

(10) “**Acreditamos** (endosso) que muitas piadas de Joãozinho podem confirmar a tese proposta por Freud, Bergson e Propp – a piada pode servir a propósitos hostis, é criada para humilhar. (tcc15)”

No exemplo 8, aparecem dois mecanismos na mesma sentença, o recurso de **contra-expectativa** em contraposição, apresentando uma alternativa “embora as habilidades...” mostradas como verdades incompatíveis perante a posição negativa das orações “não há

como...”; depreende-se que a **contra-expectativa** fora manuseada a fim de apresentar uma posição a ser rejeitada na negociação de significados. O autor encontra, então, uma maneira de refutar alguma proposição utilizada anteriormente por uma voz externa de discordância. Entretanto, no exemplo 9, há uma ocorrência de **pronunciamento** que enfatiza a posição discursiva que finda o estímulo de uma provável relação contrária que seria estabelecida pelo interlocutor, utilizando recursos modais “não há dúvidas...” para esclarecer as proposições do posicionamento do falante. Já no exemplo 1, a informação endossada é emitida pelo aparecimento da voz externa, no intuito de consubstanciar os critérios do que foi dito, atribuindo determinada posição discursiva, reconhecendo-a para construir seu posicionamento. Difere do recurso atributivo que realiza dentro do processo de **Expansão dialógica**, a voz do outro é reconhecida, além de tecer a voz autoral apoderada como motivação a ser apoiada. Segue a figura que apresenta a estrutura da **Contração dialógica**.

Figura 11 - Estrutura da Contração Dialógica do subsistema de Engajamento



Fonte: retirado de Silva (2016, p.41), baseado em parte do esquema de Martin e White (2005).

Contrair dialogicamente o discurso representa conceder espaço para o enunciado alheio, com a finalidade de indagá-lo ou contrapô-lo. O autor evidencia desacordos com as proposições de alguém e propicia articulações argumentativas para sua fala, que diminuam ou destruam o posicionamento contrário ao seu. Percebe-se que o nível de negação estabelecida no discurso dependerá do envolvimento participativo sobre o texto.

Após a exposição que motivou o evento ‘Setembro Azul’ e a partir da importância do INES, buscaram-se, conforme mencionado, os discursos dos professores Surdos que se posicionaram a favor dos direitos da educação dos surdos, impulsionando a motivação do movimento, procurando entender as vozes que estimularam os outros surdos de todo o país a se mobilizarem de maneira geral nesta luta, a partir do subsistema de Engajamento baseado em White (2003) e Martin e White (2005), o que pode ser observado na tabela adiante:

Quadro 1 - Expoentes Linguísticos do Subsistema de Engajamento

Engajamento	Categorias	Subcategorias	Vozes no texto	Exemplo
Monoglossia Uma voz que aparentemente não quer negociar	-	-	voz única	<i>O movimento setembro azul é de extrema importância para o desenvolvimento das escolas bilíngues.</i>
Heteroglossia Compete-se a todas as locuções que funcionam de maneira a reconhecer que o pano de fundo do texto é diverso (abriga diversas posições possíveis) (p. 99) Enunciados heteroglóssicos são classificados de acordo com o grau em que, por meio de uma ou mais locuções heteroglóssicas, ativamente permitem a coexistência de vozes e posições alternativas dialógicas (Expansão Dialógica) ou agem de modo a desafiar-las, rechaçar-las ou restringir seu alcance (Contração Dialógica) (p. 102)	Contração Dialógica Formulações em que o espaço para alternativas dialógicas é restrito, contraído, privilegiando uma posição	Refutação Casos em que a voz autoral posiciona-se contrariamente ou rejeita alguma posição contrária a sua (p. 97)	Negação: Recurso que introduz uma posição alternativa afirmativa (pressuposição) no diálogo, reconhecendo-a para, então, negá-la, rejeitá-la (p.118).	<i>O movimento setembro azul não é de extrema importância para o desenvolvimento das escolas bilíngues.</i>
			Contra-expectativa: Formulações que representam a proposição como substituindo ou superando e, portando, contestando uma outra proposição que seria esperada em seu lugar (p.120).	<i>O movimento setembro azul é de extrema importância para o desenvolvimento das escolas bilíngues, mas</i>
		Ratificação Casos em que a voz autoral, por meio de interpolação, ênfase ou intervenção, apresenta a proposição como altamente válida e confiável, fazendo com que posições alternativas sejam confrontadas ou mesmo excluídas, limitando o espaço de diálogo entre posições alternativas (p. 98; 118)	Concordância: Formulações que explicitamente posicionam o leitor/ouvinte em concordância com a voz autoral, projetando-o como alguém que compartilha da mesma posição dialógica que o autor (p. 122).	<i>Claro que o movimento setembro azul é de extrema importância para o desenvolvimento das escolas bilíngues</i>
			Pronunciamento: Formulações nas quais a voz autoral faz uso de ênfases, intervenções ou interpolações explícitas com a finalidade de insistir, garantir a validade da proposição como resposta a uma posição contrária defendida pelo interlocutor ou por uma terceira pessoa (p. 127-130).	<i>Defendo o argumento de que o movimento setembro azul é de extrema importância para o desenvolvimento das escolas bilíngues</i>
			endosso: Formulações em que a voz autoral apresenta a proposição como válida, verdadeira, alinhando sua posição com a posição da voz externa/fonte da proposição. Esse alinhamento é marcado por meio de processos verbais/mentais que permitem à voz autoral	<i>S diz acertadamente que o movimento setembro azul é de extrema importância para o desenvolvimento das escolas bilíngues</i>

			marcar uma posição particular em relação à proposição atribuída, representando-a como verdadeira, válida (p. 103)	
<p>Expansão Dialógica Formulações em que o espaço para alternativas dialógicas é ampliado, expandido, promovendo a coexistência de posições alternativas.</p>	<p>Acolhimento Casos em que a voz autoral representa a proposição como uma dentre uma gama de posições possíveis ao apresentá-la fundamentada em sua própria contingência (p. 98), ampliando em maior ou menor grau o espaço para possibilidades dialógicas (p. 104)</p>	<p>Probabilidade: Formulações em que a voz autoral acolhe posições alternativas a sua (ao mesmo tempo em que marca sua subjetividade) ao avaliar a proposição como mais ou menos plausível ou duvidosa (provável ou possível) (p. 104-105).</p>	<p><i>Talvez o movimento setembro azul seja de extrema importância para o desenvolvimento das escolas bilíngues</i></p>	
		<p>Evidência: Formulações em que a voz autoral acolhe posições alternativas a sua (ao mesmo tempo em que marca sua subjetividade) ao avaliar a proposição como mais ou menos plausível ou duvidosa (provável ou possível), tomando por base aspectos de evidências/aparência (p. 104-105).</p>	<p><i>Provavelmente o movimento setembro azul seja de extrema importância para o desenvolvimento das escolas bilíngues</i></p>	
		<p>Atribuição Casos em que a voz autoral representa a proposição como uma dentre uma gama de posições possíveis ao apresentá-la fundamentada na subjetividade de uma voz externa ao texto, invocando tais alternativas dialógicas (p. 98). Há, nesse processo, uma dissociação entre a voz autoral e a proposição, atribuída a uma voz externa (p. 111).</p>	<p>reconhecimento: Formulações em que não há indicação explícita da posição da voz autoral em relação à proposição (discurso do outro) (p.112). O reconhecimento é marcado por meio de processos verbais/mentais ditos “neutros” por não marcarem a posição particular (axiológica) da voz autoral em relação à proposição atribuída.</p>	<p><i>S diz que o movimento setembro azul é de extrema importância para o desenvolvimento das escolas bilíngues</i></p>
		<p>distanciamento: Formulações em que a voz autoral não assume responsabilidade sobre a proposição, explicitamente distanciando-se da posição da voz externa/ fonte da proposição (p. 103), podendo inclusive apresentar a proposição atribuída como duvidosa ou suscetível à discussão. Esse distanciamento é marcado por meio de processos verbais/mentais que permitem à voz autoral marcar uma</p>	<p><i>S equivocadamente que o movimento setembro azul é de extrema importância para o desenvolvimento das escolas bilíngues</i></p>	

			posição particular em relação à proposição atribuída, representando-a como duvidosa e suscetível à discussão.	
--	--	--	---	--

Fonte: (cf. MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR, 2010; MOTTA-ROTH; LOVATO, 2011; SCHERER; MOTTA-ROTH, 2015)

Pode-se observar que a tabela aponta os recursos e expoentes linguísticos das categorias monoglóssicas e heteroglóssicas do subsistema de engajamento que servem de sustentação para o reconhecimento das realizações linguísticas do subsistema de engajamento. E, portanto, de contração e expansão em exemplos, a fim de uma melhor compreensão dessas categorias.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a descrição do processo percorrido para conhecer como foi realizada a pesquisa, e visa apresentar os procedimentos metodológicos que foram adotados a fim de realizar a análise dos dados. Para tanto, os aspectos metodológicos se dividem da seguinte maneira: caracterização da escolha metodológica, retomada dos objetivos e questões norteadoras da pesquisa, contexto em que se insere este estudo, escolha dos participantes, instrumento de coleta, organização dos dados, análise do *corpus*.

2.1 Caracterização da Pesquisa

O fazer pesquisa envolve fatores de muita complexidade proporcionando condições para conduzir as etapas a partir das escolhas metodológicas de um estudo. É necessário esclarecer, de acordo com Demo (1989), que metodologia é a percepção de como o conhecimento crítico permite várias possibilidades científicas, questionando os limites de determinado objeto de pesquisa. Ao considerar tal afirmação, apresenta-se o objeto desta pesquisa, constituído pelas vozes autorais e externas de nove participantes, professores Surdos, sendo cinco doutores e quatro mestres.

Para essa pesquisa utilizei-me de procedimentos metodológicos mistos, visto que, o método qualitativo foi empregado para analisar linguisticamente as vozes que permeiam os discursos destes professores, baseado no Subsistema de Engajamento, presente no Sistema de Avaliatividade proposta por Martin e White (2005), enquanto o método quantitativo auxiliará no manuseio das recorrências transformando em porcentagens, propondo uma visualização mais precisa das manifestações das categorias do Subsistema de Engajamento.

Em consonância com Dourney (2007, p.24), que define alguns métodos utilizados com frequência em estudos linguísticos, ressaltamos aqui o método misto, ou qualiquantitativo. O método qualitativo isoladamente é descrito como sendo o envolvimento de procedimentos de coleta de dados que resultam essencialmente em dados não numéricos abertos, que são posteriormente analisados basicamente por métodos não estatísticos, enquanto o quantitativo envolve a estatística numérica.

Realizada por meio de métodos mistos, a pesquisa possui mais vantagens do que outras pesquisas que apresentam método quantitativo e qualitativo, separadamente. Interessante ressaltar a opinião apontada por Creswell e Clark (2013), que afirmam que a

pesquisa quantitativa, utilizada isoladamente, pode ser “fraca” quanto ao contexto e à análise das alocações dos professores, pois os discursos “não são” diretamente ouvidos, mas sim transferidos em dados numéricos.

Portanto, a pesquisa qualitativa tem a preocupação com as perspectivas da realidade que não são quantificáveis, direcionando o entendimento e a satisfação na dinâmica das relações sociais. Minayo (2001) explica a pesquisa qualitativa como um trabalho de significados, causas, interesses, valores, aspirações e atitudes, correspondentes a períodos profundos das relações, dos recursos e fenômenos que não sejam reduzidos à instrumentalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa apresenta-se, normalmente, de forma mais teórica do que numérica, até porque ela não está relacionada aos números ou a quantidades expressivas para representar algo ou uma opinião. Nesta abordagem, a escolha do *corpus*, como afirma Flick (2013, p.96), “segue critérios substantivos referindo a casos ou grupos de casos concretos”, não é feita de forma aleatória.

Para o desenvolvimento do estudo, definiu-se o método qualitativo, pelo fato de a pesquisa estar inserida em LA e por estar empiricamente fixada ao “ensino e aprendizagem, aplicação de linguística e investigação aplicada sobre estudos de linguagem como prática social” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 2). Esse estudo se insere dentro das pesquisas linguísticas e tendo um carácter social, identificando-se ainda com os estudos investigativos do uso da língua em um contexto cultural, social e/ou político, incorporada aos teóricos da LSF, citados e comentados mais adiante.

Também foram utilizados os dados quantitativos, a fim de contribuir com a análise qualitativa, distanciando possíveis induções que, por ventura, possam perpetrar no método qualitativo isolado. O método quantitativo auxiliou este estudo na coleta de dados a partir do programa *WordSmith Tools* (SCOTT, 2017), para definir as categorias de análise, possibilitando verificar os itens lexicais mais recorrentes, assim, facilitando a identificação dos processos presentes nas manifestações monoglóssicas e heteroglóssicas.

Com o intuito de apoiar esta pesquisa, foi utilizada a base teórica da LSF proposta por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), com a contribuição de Martin e White (2005), a partir do Sistema de Avaliatividade. Também foram utilizadas as teorias relacionadas aos recursos linguísticos da Libras, a partir de Quadros e Karnopp (2004), Perlin (2006) e Skliar (2006), visto que este estudo é pertencente ao discurso de professores Surdos atuantes nas lutas políticas, sociais, culturais e de identidade dessa comunidade linguística, considerada minoria.

A escolha do método qualitativo permitiu discussões descritivas e características sobre as vozes que são o objeto de análise deste estudo, proporcionando reflexões peculiares a partir das investigações do estudo linguístico em que se enquadrou esta pesquisa, inserida em um contexto social, com objetivo de produzir novas informações a partir dos discursos dos ativistas surdos analisados.

Fuzer e Cabral (2014) acreditam que o uso linguístico que integra um texto, mesmo visual, estará envolto por um contexto delimitado, objetivando as ações de compreender e explicar os fenômenos a partir do cenário social da comunidade surda, observando os posicionamentos presentes nos discursos dos professores que compõem este estudo, que serão apresentados em um tópico específico.

Delimitou-se o ‘Setembro Azul’, um grande evento que representa a busca pelo direito à educação de qualidade para a comunidade surda, como um fator impulsionador para as vozes presentes no discurso dos professores Surdos, que é o objeto de estudo. Considerou-se a opinião a respeito do ensino da Libras em escolas bilíngues, a importância do INES na história da educação dos surdos, na busca pela acessibilidade educacional através de escolas específicas (bilíngues) ou, por meio da inclusão, com intérpretes e/ou aulas em Libras. Além disso, a luta pela emancipação educacional, permitindo ao surdo, autonomia no ensino e aprendizagem. A seguir, retomam-se os objetivos da pesquisa.

2.2 Objetivos da Pesquisa

Esta pesquisa teve por objetivo investigar como a emancipação educacional e a acessibilidade social dos surdos são realizadas no discurso de professores Surdos, por meio da análise do subsistema do Engajamento, a fim de compreender a origem desses posicionamentos. O propósito é que, no decorrer das análises, seja possível verificar a emancipação educacional no posicionamento através das vozes presentes nos discursos dos professores selecionados considerando que esses discursos constituem o marco inicial do movimento ‘Setembro Azul’, num contexto comunicativo atual do ensino de Libras e a proposta de escolas bilíngues para surdos, categorizando os tipos de Engajamento presentes nesses discursos. Para veracidade e amparo desta pesquisa, tentou-se responder às seguintes perguntas:

- De que forma a emancipação educacional e acessibilidade educacional estão realizadas no discurso dos ativistas Surdos?
- Quais categorias de Engajamento estão presentes nas falas dos professores?

- Qual categoria de Engajamento mais recorrente nos discursos dos participantes e o que ela indica?

Para responder a estes questionamentos, foi realizada uma reflexão acerca da emancipação educacional apoiada nas categorias de Engajamento, inicialmente divididas por Martin e White em monoglossia e heteroglossia. Posteriormente, foi definida dentro da heteroglossia, a contração e a expansão dialógica, subdividida em a) refutação e b) ratificação, no caso da contração dialógica, c) acolhimento e d) atribuição, no caso da expansão dialógica. A partir dessas quatro divisões, ainda há mais nove subdivisões, que são apresentadas e explicadas no tópico sobre LSF. Importante ressaltar que foram observados diferentes enfoques e ocorrências possíveis que pudessem aparecer nas falas de cada participante.

2.3 Contextualização da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da observação de vídeos de domínio público, previamente selecionados, e que estão disponíveis na plataforma de rede social *Youtube*. Para a seleção dos vídeos foi inserida na ferramenta de busca a seguinte legenda: “educação bilíngue”, “professores surdos e o setembro azul”, “discurso sobre educação dos surdos” como um dos critérios de seleção. Foram selecionados os vídeos filmados e postados no ano de criação do evento, ou seja, 2011.

Foram encontrados dois vídeos¹⁷ sequenciais que contemplavam nove professores surdos doutores e mestres que discursavam sobre a importância da educação para os Surdos no Brasil, abordando a inclusão e a educação bilíngue. Pela qualidade das discussões, eles foram escolhidos como objeto de estudo e análise para esta pesquisa.

¹⁷ Os vídeos podem ser acessados pelos links (www.youtube.com/watch?v=7ph1822TA8g&t=16s e https://www.youtube.com/watch?v=HV0Q_ZTLOgc&t=209s).

Figura 12 - Vídeos de professores surdos discursando sobre a educação dos surdos no Brasil



Fonte: Youtube.

Em seguida, como outro critério de seleção, foram selecionados vídeos realizados por professores surdos, presentes e atuantes em movimentos a favor da comunidade surda, que já estavam inteirados nas lutas pelas conquistas de melhorias para a educação dos surdos. São pessoas de grande importância para a Comunidade Surda, estudiosos e, muitos são autores de livros - referências nos estudos de língua de sinais e educação de surdos.

Para a coleta de dados, eles foram nomeados “IM” para os integrantes mestres e “ID” para os integrantes doutores, seguido de numeração. Foram descritos, portanto, da seguinte forma: ID-1, ID-2, ID-3, ID-4, ID-5 e IM-6, IM-7, IM-8, IM-9.

2.4 Participantes

Esta pesquisa foi realizada com nove participantes, especificados mais adiante, que se posicionam sobre o ensino de Libras e a escola bilíngue, em dois vídeos selecionados. Os participantes selecionados nos vídeos são mestres e doutores, todos surdos e professores, ativistas defensores de causas da comunidade surda. A maioria é composta por escritores, autores de obras que contemplam a literatura linguística desta comunidade. São considerados ativistas por serem conhecidos por todos os que se propõem a estudar sobre a Libras, a cultura e identidade Surda.

Os posicionamentos dos professores analisados foram enumerados de um a nove. Assim sendo, os cinco primeiros discursos dos integrantes foram dos professores doutores, os outros quatro dos professores mestres. Buscando informações acerca da formação desses professores pude montar o quadro a seguir:

Quadro 2 – Integrantes desta pesquisa

Integrantes	Descrição
ID-1	Professora doutora em educação, com foco na educação bilíngue, ensino da Libras e direitos da comunidade surda; estudou e atualmente trabalha no INES. É atuante em alguns grupos de pesquisa, todos focados no ensino da língua de sinais e na educação de surdos.
ID-2	Doutora em educação, atualmente professora do INES, seu foco é a educação bilíngue e as políticas linguísticas, é atuante na luta pelas melhorias da educação da comunidade surda.
ID-3	Doutora desde 2003, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atualmente é professora e atua na área de educação de surdos, é escritora e também luta pelas causas da educação bilíngue.
ID-4	Doutora em tecnologias da educação, professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é coordenadora de curso de pós-graduação, coordena grupos de estudos e pesquisas relacionados à educação de surdos. Seu trabalho é focado na surdez, tecnologia para surdos, formação de professores de libras, escrita de sinais pelo modelo <i>SignWriting</i> e é membro da comissão do MEC.
ID-5	Doutora em Educação, formada em Pedagogia e especialista na área da surdez; é escritora e professora do ensino superior da Universidade Federal de Santa Catarina.
IM-6	Hoje é doutor, mas, no momento da análise, era mestre pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Possui graduação em Letras/Libras pela UFSC e em Educação Física pelo Centro Universitário Metodista, é ativo em vários projetos envolvendo a educação dos Surdos.
IM-7	Pedagoga pela PUC-GO, mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, quando participou da produção do vídeo em análise só possuía título de mestre, mas hoje possui título de doutora, e é professora universitária do estado de Minas Gerais.
IM-8	Formada em Pedagogia, pós-graduada em Metodologia de Ensino e possui mestrado em Linguística.
IM-9	Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, graduada em Geografia pela Universidade Luterana do Brasil, hoje possui título de doutora, mas quando o vídeo foi produzido, ela ainda era mestre.

Fonte: autor

Os depoimentos dos participantes foram produzidos perante uma situação em que a educação dos surdos passa por uma defasagem, quando a presidente de Políticas Linguísticas do MEC, Martinha Claret, comunica ao INES o seu fechamento. Neste momento, a comunidade surda se viu desamparada, com a possibilidade de perder o maior instituto de atendimento aos surdos no país, com o cenário de perder a acessibilidade que fora conquistada

com a fundação do INES em 1856, mobilizando os principais representantes da comunidade Surda a se pronunciarem e criarem uma resistência. O critério de seleção dos nove participantes foi justamente por estarem na posição de atuantes nas lutas e causas da comunidade Surda.

2.5 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Inicialmente, foram selecionados dois vídeos na plataforma da mídia social *Youtube*, contendo nove discursos de professores mestres e doutores Surdos. Em seguida, utilizou-se a ferramenta de coleta ELAN (*EUDICO linguistic annotator*) para selecionar as cenas e fazer a transcrição livre das falas dos participantes. Posteriormente, para quantificar as transcrições utilizou-se o programa *WordSmith Tools* (SCOTT, 2017).

2.5.1 Ferramenta de coleta: ELAN

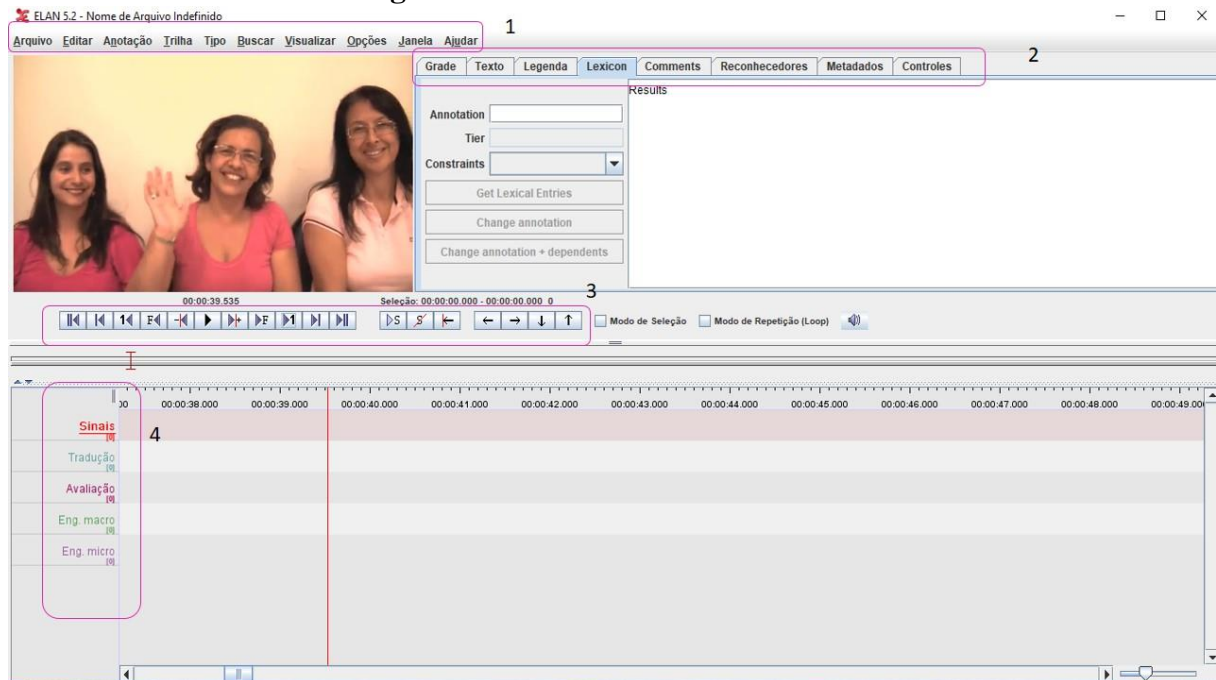
Com o propósito de produzir os dados deste estudo, utilizou-se o ELAN (*EUDICO linguistic annotator*), uma ferramenta criada pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística. Ele é o *software* mais comum a ser manuseado por pesquisadores da Língua Brasileira de Sinais (Libras), posteriormente, utilizamos o programa *WordSmith Tools* (SCOTT, 2017) para quantificar os dados obtidos pelo ELAN.

Figura 13 - Logomarca ELAN- *EUDICO linguistic annotator*



ELAN é uma ferramenta que possibilita criar, visualizar, editar e gerar anotações através dos dados do vídeo e também áudios. Para uma melhor exemplificação de como a ferramenta funciona, a figura abaixo tem a finalidade de mostrar os instrumentos que compõem o ELAN:

Figura 14 - Funcionalidades do ELAN



Fonte: Elaborada pela autora.

Na figura anterior, foram apresentadas, de maneira simples, as ferramentas que auxiliam no manuseamento do ELAN, para se entender como foram feitas as transcrições e a análise dos dados. Elucidou-se melhor, descrevendo cada ferramenta enumerada na figura: 1) Barra de menu, 2) reconhecimentos, visualizações e controle de mídia, 3) controle dos meios midiáticos e controles de seleção e 4) Visualizadores de trilhas. Todos os visualizadores são sincronizados, quando um é selecionado os demais espectadores pulam para o mesmo tempo em que o selecionado está marcado. Outro facilitador é o código de cores que auxilia na orientação do documento. A seguir, apresentou-se a definição dos controles dos meios e de seleção.

O sistema de transcrição utilizado, o ELAN, possibilitou duas etapas, sendo que a primeira foi a transcrição da Libras para a língua portuguesa escrita contando com registros em cada percurso: a) uso lexical, b) interpretação semântica e c) conceitos abstratos utilizados. A segunda etapa incluiu a análise dos dados coletados, e, com base nos registros, elaborou-se a análise dos posicionamentos das vozes presentes no discurso dos professores Surdos a partir do subsistema de Engajamento da LSF, no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005). Estabeleceu-se um sistema semântico-discursivo conectado à metafunção interpessoal da linguagem, encarregado pela organização paradigmática e sintagmática que elabora as perspectivas textuais.

2.5.2 O programa computacional *WordSmith Tools*

Criado por Mike Scott (2013), o programa computacional *WordSmith Tools* tem por objetivo fundamental apontar o comportamento das palavras dentro do texto, denotando sua frequência. Foi publicado pela *Lexical Analysis Software* e *Oxford University Press*, desde 1996, mas a versão mais recente, versão 7.0, foi disponibilizada aos seus usuários em 2017, onze anos depois.

O programa *WordSmith tools* é composto por três ferramentas essenciais: *Keyword* (Palavras- Chave), *Wordlist* (Lista de Palavras) e *Concord* (Concordância). Primeiramente, para fazer uso do programa e suas ferramentas, há a necessidade de transformar o arquivo a ser utilizado para o formato “Texto sem formatação”, conhecido por “txt”, pois o programa só consegue fazer leitura deste tipo específico de arquivo.

Para compor esta pesquisa, foram utilizadas as ferramentas *wordlist*, a fim de obter a ocorrência dos processos e dos itens léxico-gramaticais e *concordance* para averiguar se os elementos realmente estão relacionados à avaliação do subsistema de Engajamento.

2.5.3 Procedimentos de Análise

Esta análise segue os pressupostos analíticos de Martin e White (2005), e foi utilizada a tradução sugerida por Ninin e Barbara (2013), considerando o Subsistema de Engajamento que integra o Sistema de Avaliatividade. Inicialmente, adotou-se a ferramenta ELAN para assistir e selecionar as partes do discurso dos participantes, que foram chamados de integrantes doutores (ID) e integrantes mestres (IM), enumerados de um 1 (um) a 9 (nove). As trilhas geradas pelo ELAN auxiliaram na organização das glosas, contribuindo para a tradução livre que foi realizada pela pesquisadora.

Após realizar a transcrição livre dos discursos dos integrantes, o texto foi colocado no programa *WordSmith tools*, que ajudou na separação dos dados, a partir da quantificação dos termos utilizados por cada um dos participantes desta pesquisa, possibilitando fazer uma divisão dos dados em monoglóssicos e heteroglóssicos.

Inicialmente, foram caracterizados os traços gerais do subsistema, suas categorias e subcategorias, indo ao encontro da proposta de dialogismo bakhtiniano que foi a base utilizada por Martin e White (2005), para, então, descrever um panorama geral de cada categoria do subsistema, os parâmetros monoglóssicos e os parâmetros heteroglóssicos, exemplificando com amostras compostas pelo *corpus* deste estudo. Ao identificar os

elementos avaliativos em cada categoria, foi necessário relacionar os aportes teóricos utilizados às perguntas de pesquisa descritas na introdução, o que pode ser observado na tabela a seguir:

Quadro 3: Relação entre teorias de base e perguntas de pesquisa.

Perguntas	Teoria	Principais teóricos
De que forma os participantes se posicionam em relação à emancipação e à acessibilidade educacional no contexto da educação de Surdos em seus discursos?	Subsistema de Engajamento	Martin e White (2005); Vian Jr. (2011) e Ninin e Barbara (2013).
Quais as categorias de Engajamento estão presentes nas falas dos participantes?	Subsistema de Engajamento	Martin e White (2005); Vian Jr. (2011) e Ninin e Barbara (2013).
Qual a categoria é mais recorrente nos discursos dos participantes e o que isso indica?	Subsistema de Engajamento	Martin e White (2005); Vian Jr. (2011) e Ninin e Barbara (2013).

Fonte: elaborado pela autora

Na categoria monoglóssica, não há divisão em subcategorias. No entanto, a categoria heteroglóssica que se divide em duas subcategorias, são elas: Expansão Dialógica e Contração Dialógica, conforme explicado nos item 1.3.1 e 1.3.2 do primeiro capítulo desta dissertação, que define e exemplifica cada divisão e subdivisão dentro de cada subcategoria dialógica.

A Expansão Dialógica se divide em Consideração e Atribuição, que se subdivide em Reconhecimento e Distanciamento. A Contração Dialógica se divide em Refutação e Ratificação, que, respectivamente, subdividem-se em Negação e Contra-Expectativa; Expectativa Confirmada, Endosso e Pronunciamento.

Após explicitar as categorias, subcategorias, divisões e subdivisões houve a verificação das manifestações destas no *corpus* em análise. Cada categoria do subsistema de Engajamento encontrado nos discursos dos nove participantes desta pesquisa foi separada por categorias, exemplificada e analisada.

2.5.4 Apresentação dos dados

Com o intuito de melhorar a visualização dos discursos exemplificados pelos professores participantes desta pesquisa, os dados foram apresentados da seguinte maneira:

Utilizou-se ID para identificar os professores surdos doutores e IM para identificar os professores surdos mestres, como seus discursos foram traduzidos livremente pela pesquisadora, o símbolo [...] foi utilizado para indicar os recortes das falas dos participantes, visto que interessava separar os discursos de acordo com as categorias do subsistema de Engajamento.

O negrito tem a função de chamar a atenção para as palavras que carregam as avaliações, sejam monoglóssicas ou heteroglóssicas, isto é, os itens avaliativos. Os exemplos se apresentam recuados em tamanho 11, com a numeração seguida da palavra ‘exemplo’ acima deles. Abaixo dos exemplos, vêm as explicações e, os termos a serem analisados foram destacados em negrito, e os processos são destacados em itálico. As marcações dos objetivos verificadas nas análises também serão destacadas em negrito, para que o leitor saiba em qual manifestação aquela análise está.

Segue um exemplo de como foram feitas as marcações das análises:

Exemplo:

ID-4: **Acompanhei** tudo com a presença do intérprete de libras [...]

Nessa citação, o participante utiliza de uma avaliação monoglóssica, é uma voz assertiva, que tem a finalidade de informar o leitor através de uma voz única, não possibilitando questionamentos (NININ; BARBARA, 2013). Para isso, empregou o processo mental comportamental ‘*acompanhar*’ que, nesse contexto, exerceu a função de processos de consciência, representado como forma de comportamento. Ao citar que houve ‘presença do intérprete’, a voz presente no discurso deixou entender que houve **acessibilidade educacional**, pois o intérprete nessa situação é de extrema importância, vista que o participante é surdo e tem a necessidade de compreender o que está sendo dito.

A seguir, no próximo capítulo, estão descritas a apresentação e as análises dos dados.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresenta-se a discussão sobre os dados gerados a partir dos posicionamentos dos discursos dos Surdos ativistas, em sua maioria, professores com título de mestres e doutores, com a finalidade de defesa de escolas bilíngues e ensino de Libras.

O *corpus* da pesquisa consistiu em nove discursos e posicionamentos de professores, todos Surdos, quatro mestres e cinco doutores, presentes em dois vídeos seletos na plataforma de mídia social *Youtube*¹⁸. Para auxiliar nos recortes dos vídeos e na transcrição para análise, foi utilizada a ferramenta ELAN, que facilitou na construção da glosa (palavra relacionada ao sinal) e na transcrição livre dos discursos. As transcrições livres foram submetidas ao programa *WordSmith Tools*, que permitiu indicar a recorrência dos termos utilizados no discurso dos participantes.

Baseados no sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), foram utilizados alguns recortes dos discursos dos participantes, a fim de compreender a complexidade heteroglóssica e/ou monoglóssica nas expressões linguísticas dos integrantes dos vídeos selecionados, que foram nomeados “IM” para os integrantes mestres e “ID” para os integrantes doutores, seguidos de numeração, descritos da seguinte forma: ID-1, ID-2, ID-3, ID-4, ID-5 e IM-6, IM-7, IM-8, IM-9; as análises foram realizadas com ênfase no subsistema de Engajamento (MARTIN; WHITE, 2005).

A seguir, são delimitadas as categorias dos processos avaliativos, ancoradas na teoria sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1985, 1994), mais especificamente, no sistema de Avaliatividade e seu subsistema de Engajamento (WHITE, 2004 [2002]; MARTIN; WHITE, 2005), buscando caracterizar e discutir a dialogicidade presente nos discursos dos ativistas no movimento Surdo.

3.1 Características gerais da análise

O Subsistema de Engajamento viabiliza a análise de categorias pertinentes ao estudo da intertextualidade no discurso dos professores Surdos (mestres e doutores), uma vez que esses discursos são constituídos, por meio de voz autoral e na relação que o autor estabelece com e entre outras multiplicidades de vozes.

¹⁸Os vídeos podem ser encontrados nos links: www.youtube.com/watch?v=7ph1822TA8g&t=16s e https://www.youtube.com/watch?v=HV0Q_ZTLOgc&t=209s.

Como já fora exposto, o *corpus* analisado no presente estudo foi constituído por nove discursos de ativistas Surdos, caracterizando a articulação de vozes emparelhadas pela autora para construir sua base argumentativa, a partir dos enunciados dos posicionamentos intelectuais presentes nos discursos, ou mesmo, a opinião na perspectiva de terceiros. Assim, considera-se, nesta pesquisa, as distintas manifestações avaliativas presentes no subsistema de Engajamento identificadas e classificadas pela apresentação do seu caráter dialógico. Os dados são categorizados dialogicamente por suas características monoglóssicas e heteroglóssicas, esta última subcategorizada por expansão ou contração dialógica, respectivamente com suas categorizações internas, assim como é proposto por Martin e White (2005).

Os autores ainda reconhecem que todo enunciado é imprescindivelmente dialógico, contudo, demonstram que se pode restringir o espaço dialógico, por meio de afirmações categóricas, que interrompem ou silenciam outras vozes alternativas, evidenciando um ponto de vista como o melhor ou o único, ao invés de expressar uma posição como simplesmente uma entre uma série de possibilidades. A esses enunciados categóricos, Martin e White (2005, p. 99) chamam, em termos bakhtinianos, de “monoglóssicos” ou “indialogados” (*undialogised*).

3.1.1 Parâmetros Monoglóssicos

Na concepção monoglóssica, o falante/escritor tem a probabilidade de enunciar algo que está subentendido ou que não permite nenhum tipo de questionamento ou discussão. Bakhtin (1981) concebe ao fenômeno monoglóssico o resultado de forças centrípetas realizadas sobre o discurso, visando ajustar os discursos ponderados como hegemônicos e dominantes. Martin e White (2005, p.99) demonstram “verdades absolutas”, a partir da denominação *bare assertions*, reconhecidas e sendo consensuais pela comunidade discursiva, eliminando nas manifestações monoglóssicas qualquer existência de alternativa de vozes externas. Os autores ainda indicam a ramificação das manifestações monoglóssicas em dois princípios distintos que ocorrem como pontos questionados ou considerados pacíficos na condição discursiva na sua produção.

Reconhecidos também como assertivos, os pontos pacíficos expressam ideias hegemônicas, tidas como verdades inquestionáveis pela comunidade discursiva. Tais avaliações são baseadas e atualizadas nas construções verbais indicando processos nominalizados e relacionados a asserções verossímeis para proposições alinhadas. Os

exemplos, a seguir, contemplam as características do discurso monoglóssico referentes à acessibilidade educacional:

Exemplo 1:

ID-3: Penso que a inclusão **é** boa, então, nós surdos temos a inclusão, [...]

Exemplo 2:

ID-1: A criação do INES **é** para atender o povo surdo, **ajudar** na aprendizagem e desenvolver desde as séries iniciais até o ensino superior

Exemplo3:

IM-8: **É** de extrema importância que se comece a organizar essas políticas, pois **já temos** muitos professores formados nos cursos de Letras/Libras.

Nos exemplos (1), (2) e (3), pode-se observar que a voz autoral não concede espaço para alternativas dialógicas que venham a permitir o posicionamento de terceiros, caracterizando uma análise monoglóssica, pois “é possível fazer asserções categóricas que não permitem o questionamento ou que não dão margem à dialogia” (VIAN JR., 2011, p.35). As afirmações estão pressupondo que o leitor já tem claros os significados verdadeiros, de maneira assertiva e sem causar conflitos entre significados. É possível identificar nos processos ‘*é* boa, *é* para **entender... ajudar, é ... já temos** muitos professores’ que mesmo não sendo de qualidade, há **acessibilidade educacional e social**, de modo que o público surdo está inserido no contexto educacional.

Os processos relacionais ‘*ter*’ e ‘*ser*’ aparecem nos três exemplos, entretanto, em (1) pode-se observar que o participante acredita na positividade em relação à inclusão, tanto que ele se insere quando utiliza o pronome ‘*nós*’, na primeira pessoa do plural, marcando a sua participação nos eventos da comunidade surda ‘*nós surdos*’. Já em (2), além deste processo, há o uso de processos mentais cognitivos ‘*aprender*’ e ‘*desenvolver*’ que, ao serem mencionados pelo participante, dão a entender que está justificando o motivo da criação do INES para atender educacionalmente ao povo surdo, mais uma vez deixando explícito que há **acessibilidade**.

Então, os termos léxico-gramaticas ‘*a inclusão é boa; é de extrema importância ... já temos muitos professores*’ são asserções que não possuem abertura de negociação dos sentidos, tratando-se de fatos que a comunidade discursiva entende como verdades para seus representantes (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR. 2011). São questões indiscutíveis, assertivas e informativas, constatando que há **acessibilidade educacional**, principalmente

quando, no exemplo (2), o participante informa o motivo da criação do INES, que é para atender ao povo surdo.

Essa reafirmação acontece no exemplo (3) quando o participante constata a quantidade de professores formados em Letras/Libras, através do intensificador *'muitos'*, assim sendo, as aulas deveriam ocorrer na língua de sinais, mais uma vez confirmando que acontece a **acessibilidade educacional** através da educação bilíngue.

Já o exemplo (4), a seguir, contempla a característica do discurso monoglóssico referente à **emancipação educacional**:

Exemplo 4:

IM-8: [...] a política linguística, é muito importante, é um assunto novo no Brasil, incluindo a Libras e o seu desenvolvimento [...]

O exemplo 4 se molda a partir da asserção construída pela opinião do professor em que fica pressuposto para o interlocutor que ele já possui os significados como certos, pressupostos, somente partilhando (NININ; BARBARA, 2013), informando através do processo relacional *'ser'* que, mesmo sendo um assunto novo no Brasil, há a necessidade de ter política linguística, o intensificador *'muito'* acompanhado pelo epíteto *'importante'*, deixa clara na fala deste participante a intenção de conseguir uma **emancipação educacional**. Pode-se identificar que é um processo em andamento, percebe-se através do uso do processo mental criativo geral *'desenvolver'*, que leva a entender a importância de a Libras estar em constante crescimento, em termos de uso.

Há também, em contrapartida, a existências de decorrências monoglóssicas marcadas por possuir um teor presumível. O ponto monoglóssico presumível fecha o canal de negociação dos significados, mas deixa claro em suas manifestações a consciência subjetiva autoral do texto, considerando como inquestionáveis a asserção que é o próprio autor/falante que não fornece espaço para o diálogo entre vozes externas no campo enunciativo (NININ; BÁRBARA, 2013). Assim, o autor fortalece sua voz argumentativa evidenciando seu ponto de vista, negando as possíveis vozes externadas, que podem interferir em seu discurso, embasando unicamente em sua visão de mundo subjetivo, o que pode ser observado nos exemplos abaixo:

Exemplo 5:

ID-1: As regras do INES **precisa** mudar, focar mais na língua de sinais [...]

Exemplo 6:

ID-4: **Precisamos** mudar a inclusão e também as escolas de surdos esse é nosso objetivo futuro, juntos **precisamos** nos unir para criar um documento para isso

Transpostos da transcrição livre dos participantes deste estudo, os exemplos (5), (6), (7) e (8) demonstram absoluta subjetividade por parte dos professores Surdos, a partir das considerações, afirmativas tidas como verdadeiras. É perceptível a presença de modalizadores indicando ponto de vista autoral, a partir do uso dos modais oracionais *'importante'* e *'precisamos'*, mantendo-se como verossímil para o público em potencial. Mesmo sendo assertivas monoglóssicas, há, na verdade, fatores que não são de total concretude para toda comunidade discursiva, podendo haver olhares diferenciados a fim de questionar essas assertivas.

Contudo, os participantes utilizam estratégias para constituir uma solidariedade discursiva com seu interlocutor, sustentam suas afirmações como sendo factuais, utilizando de suas experiências. As opiniões expressam um tipo de alinhamento do leitor, mesmo que possa haver outros posicionamentos, então, os autores, astuciosamente, utilizam esses efeitos para tornar suas perspectivas verdadeiras, debilitando os contrários por nem, ao menos, levarem em consideração a existência dos mesmos.

Isso pode ser percebido nos exemplos (5) e (6), quando os participantes deixam claras suas opiniões ao fazerem uso do processo material transformativo *'precisar'*, argumentando que há a necessidade de as regras do INES mudarem, presente no exemplo 5, enquanto no exemplo 7, o que precisa mudar é a inclusão e as escolas para consequentemente se criar documentos que auxiliem na melhoria da estrutura da educação dos surdos. Com esse discurso, observa-se que há acessibilidade educacional, mas não se sabe em que condições. Nos próximos exemplos, observa-se que as vozes monoglóssicas mostram a opinião do participante, que já inicia defendendo sua fala, a partir do epíteto *'importante'*:

Exemplo 7:

ID-4: **É importante** defendermos nossa identidade surda, mostrar pesquisas já comprovadas.

Exemplo 8:

ID-5: **É importante** que todos nós os Surdos possamos refletir sobre os discursos desses doutores e mestres, [...]

Já nos exemplos (7) e (8), os participantes fazem uso do processo relacional ‘*ser*’, assim como a escolha lexical do epíteto ‘*importante*’, como uma circunstância, em (7) a circunstância de defender a identidade surda e o processo mental perceptível, ‘*mostrar*’ tem como circunstância as pesquisas comprovadas pelos estudiosos da comunidade surda. Então, no exemplo (8), a situação é a de poder refletir a partir dos argumentos dos professores Surdos que estudam e estão à frente de movimentos que inspiram a emancipação educacional dos Surdos brasileiros. Por isso, ‘*precisa, é importante, precisamos*’ são termos que apresentam os fatos tidos como inquestionáveis para a voz autoral (NININ; BARBARA, 2013).

Exemplo 9:

ID-4: Depois de muita discussão **pude perceber** que a educação **é** muito cara [...]

Na citação do exemplo (9), o professor utiliza do processo mental perceptível ‘*perceber*’ para informar através do processo relacional ‘*é*’ que a educação ‘*é cara*’. Isso, depois de discussões propostas pela Federação Mundial dos Surdos. Este se enquadra no discurso monoglóssico por ser uma assertividade, que informa que a educação é cara e pronto (NININ; BARBARA, 2013).

O intuito desta análise é encontrar nas vozes do discurso dos professores Surdos a compreensão de como é realizada a acessibilidade educacional, assim como a emancipação educacional. Percebe-se, nas vozes monoglóssicas desses discursos, que há sim, **acessibilidade educacional** para os surdos. Diante disso, verifiquei que no posicionamento dos professores a constatação de que é fato a acessibilidade estar presente na vida educacional dos surdos, assim como a busca pela emancipação nesse meio. A emancipação ainda não é uma concretude, mas há marcas de tentativas e esforços para que logo seja uma verdade.

3.1.2 Parâmetros Heteroglóssicos

Diferente das ocorrências monoglóssicas, no fenômeno heteroglossia, pode-se observar que, ao mesmo tempo em que se depara com orações que não deixam abertura para diálogos questionáveis, também adentra-se no campo das categorias Expansão e Contração dialógica, que são fatores de expressões linguísticas para a produção de diálogos entre vozes assumindo uma posição no texto. Isso ocorre dentro do plano léxico-gramatical.

O conceito de polifonia bakhtiniano, no que diz respeito à multiplicidade de vozes, apoiando este estudo, ajuda a compreender a heteroglossia delimitada por Martin e White

(2005), que pospõem o conceito de polifonia no que tange ao assentamento da “tensão entre as vozes”, “um conflito de consciências, valores, identidades/alteridade” (BRAIT, 2009, p. 66-67). Pondera-se que a concepção de polifonia está relacionada ao ato de instauração de um debate propriamente dito, na qual as vozes (posições sociais) provocadas não somente se “encontram” em um texto, mas também se “confrontam” a partir de pontos de vista diferentes/conflitantes (FARACO, 2009, p. 64-67)

Ao manifestar um senso contraditório a um posicionamento externo, o produtor textual está remodelando um mecanismo que contrai dialogicamente seu discurso. Assim, a palavra de terceiros passa a ocupar lugar no escopo textual apenas como uma proposição passível de questionamento ou refutação. No próximo exemplo do *corpus*, apresenta-se um exemplo em que o participante utilizou de uma contração dialógica:

Exemplo 10:

ID-2: Mas o INES, no Rio, **não** necessita desse atendimento, ele **já é uma escola de surdos** que propicia cultura, conhecimento e educação condizente com a linguística dos surdos, e vamos penalizar os alunos [...].

Exemplo 11:

ID-4: [...] sei que é uma exigência afim de estratégia, **mas** ao observar a situação do Brasil é de extrema importância termos escolas de surdos, **porém necessitamos de mudanças**, como também ter melhores currículos em relação a Libras, **pois** há escolas de surdos onde o ensino é muito fraco, currículo pobre, na inclusão colocando só intérprete não resolve a situação, precisa também mudar as estruturas das escolas.

De início, no exemplo (10), o participante utiliza uma **Contração Dialógica** por **Refutar** negativamente, marcado pelo adjunto de modo de polaridade de negação “**não**”, uma voz que o autor utilizou para argumentar a negativa de atendimento ao INES. A expectativa confirmada posteriormente tem o objetivo de o leitor concordar com a voz do autor, por isso, reforça dizendo que “**já é uma escola de surdos**”, fazendo uso do epíteto ‘**já**’. Nesse caso, utiliza o mecanismo de posição alternativa, negando para depois explicar afirmativamente (MARTIN; WHITE, 2005). Pode-se então, perceber, no contexto dessas vozes, uma solidificação em relação à **acessibilidade educacional** para os surdos; as escolhas lexicais do participante explicita que o INES é uma escola de surdos, assim, deixando claro que há **acessibilidade**.

No próximo exemplo (11), o autor apresenta uma avaliação por **Contestação** e por **Ponderação**, respectivamente, pois primeiro ele contradiz através da manifestação léxico-

gramatical da conjunção *'mas'*, expondo a situação de ter escolas para surdos mesmo diante da situação de precariedade no ensino especial no Brasil. Depois, apresenta um argumento inverso, referindo-se ao fato de precisar melhorar os currículos, através do uso da conjunção coordenativa adversativa *'porém'*, assim reafirmando ao fazer uso da conjunção *'pois'*, que indica uma avaliação ponderada ao exemplificar melhorias na educação dos surdos, apontando as fraquezas existentes no sistema educacional vigente. Nesse caso, o participante utiliza de outras vozes para estabelecer que há **acessibilidade**, mas deixa a entender que: i) ela precisa ser lapidada, ii) há necessidade de intérpretes em salas comuns, iii) é preciso melhorar o currículo para o ensino da Libras. Esses são exemplos utilizados pelo participante.

A seguir, são apresentados outros exemplos:

Exemplo 12:

IM-6: Vou explicitar a respeito da inclusão, ela **não** é ruim, **porém** há dois caminhos diferentes que podemos observar. Uma é a questão social que é muito importante, possui acessibilidade nos esportes, legendas no cinema, interação surdos e ouvintes, acessibilidade em viagens, praias, e em outros momentos. **Mas por outro lado**, a inclusão na educação possui dois caminhos, um bom e um ruim.

Exemplo 13:

IM-9: A maioria pensa que a educação bilíngue é a língua oral e a língua de sinais e assim adiante, **mas não** é assim, falta conhecimento mais aprofundado **sobre o que é na verdade** a educação bilíngue para surdos.

No exemplo (12), é lícito compreender no que se resulta a **Contração dialógica**, especificamente a **negação**, um recurso utilizado no indicativo máximo de responsabilidade enunciativa do falante/escritor. Observe que ele usa a negação para fazer uma afirmação, ao utilizar a conjunção *'não'* acredita que a inclusão é boa, mas, ao mesmo tempo, utiliza a conjunção coordenativa adversativa *'porém'* para se opor, justificando que há dois caminhos diferentes a seguir, um deles é citado como a inclusão social, considerando que há acessibilidade social para os surdos. Implicitamente questiona a parte de inclusão na educação ao utilizar o termo léxico gramatical *'mas'* juntamente com a indagação de possibilitar dois lados desta na educação. Se há inclusão, pode-se supor que há **acessibilidade**, neste exemplo, o participante deixa exposto que há **acessibilidade educacional** e social, quando cita a inclusão no meio social.

No exemplo (13), o falante tem uma posição que é o resultado de uma **Contração dialógica**, ao **Contestar** as proposições que os “outros” pensam a respeito do que vem a ser a educação bilíngue, fazendo uso da conjunção *'mas'*, restringindo a ideia de que falta

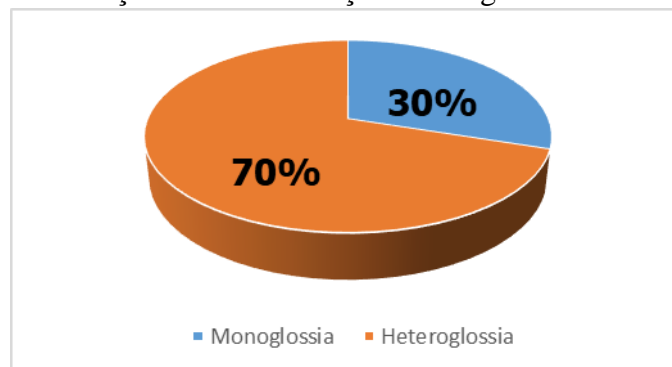
conhecimento para a proposta de educação bilíngue, o que, logo adiante, é reafirmado com uma **Declaração de Pronunciamento** de que para entender na verdade educação bilíngue para Surdos é preciso um estudo mais aprofundado sobre esse assunto. As vozes presentes no discurso deixam entender que mesmo de maneira falha, sem preparo, há **acessibilidade educacional**, assim como em outros posicionamentos apresentados nesta análise, ocasionando o entendimento de que há uma falta de conhecimento acerca da educação dos surdos, podendo, de alguma forma, provocar um descontentamento, por irregularidade na qualidade dessa **acessibilidade**.

3.2 Verificando as manifestações avaliativas presentes no *corpus*

Neste estudo, consideram-se as diferentes manifestações avaliativas do subsistema de Engajamento encontradas no *corpus* delimitado, que foram classificadas de acordo com seu caráter dialógico. Ao esmerar os resultados obtidos, nesta pesquisa, é possível observar e quantificá-los em gráficos de porcentagem, exibidos a seguir, com os resultados dos discursos analisados, separando-os em avaliações monoglóssicas e avaliações heteroglóssicas.

Ao separar os dados, foi encontrado um total de trinta ocorrências nos discursos dos nove professores surdos, sendo nove ocorrências monoglóssicas e vinte e uma ocorrências heteroglóssicas, quantificadas em porcentagem no Gráfico 1. Somente com esse resultado, conseguiu-se identificar que as manifestações heteroglóssicas são maiores que as monoglóssicas.

Gráfico 1 - Avaliação das manifestações monoglóssicas e heteroglóssicas



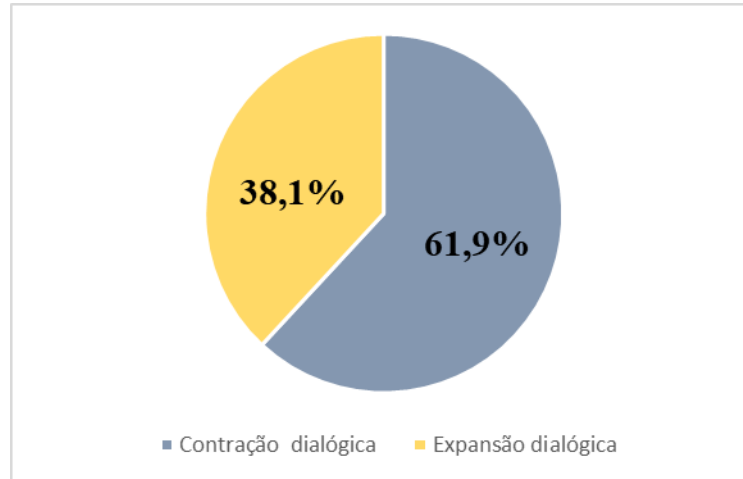
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os 30% das manifestações monoglóssicas ocorreram pelos participantes ID-1, ID-3, ID-4, ID-5 e IM-8. Ao observar o gráfico, é fácil verificar que as manifestações

heteroglóssicas tiveram um quantitativo maior que as monoglóssicas. Isso se deve ao fato de os participantes utilizarem de outras vozes para compor seu discurso, valendo-se de suas próprias experiências e das experiências de seus colegas.

Entretanto, como a categoria heteroglóssica se subdivide em **Contração Dialógica** e **Expansão Dialógica**, as manifestações se deram da seguinte maneira:

Gráfico 2 - Heteroglossia (Contração dialógica e Expansão dialógica)



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Separando as manifestações heteroglóssicas, por participante, foi possível montar uma tabela para melhor visualizar quais participantes tiveram qual manifestação, se Contração ou Expansão dialógica, e qual das subcategorias condiz com o discurso do participante. A recorrência de Contração dialógica em relação à Expansão dialógica pode se justificar a partir das posições contraditórias às vozes externas ao texto, assumindo grande responsabilidade argumentativa, contrapondo as vozes externadas por outrem.

A seguir, podem ser observadas essas ocorrências, e a partir delas, delimitar qual das subcategorias foi mais recorrente:

Quadro 4 - Separação de recorrências heteroglóssicas por participante

Discurso dos professores doutores	Expansão dialógica				Contração dialógica			
	Acolher Probabil.	Atribuição		Refutar		Ratificação		
		Reconhecer	Distanciar	Negar	Contestar	Concordar	Pronunciar	Endossar
ID-1				1				
ID-2			1	1	1			
ID-3				2				
ID-4		1	1		1	1		1
ID-5	1			1				
IM-6	1			1				

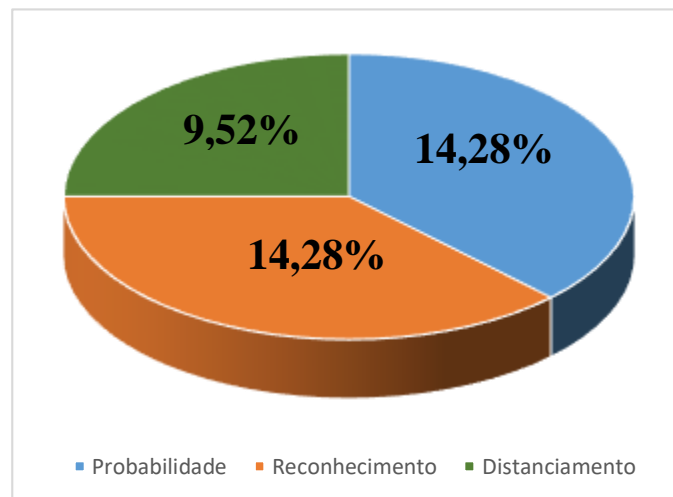
IM-7	1						1	
IM-8		1						
IM-9		1		1	1		1	

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Após verificar a Tabela 2, pode-se evidenciar que houve mais ocorrências de **Contração Dialógica** do que de **Expansão Dialógica**. Dentre as subcategorias que compõem a categoria de **Contração**, a mais recorrente foi a **Refutação por Negação**, que teve sete ocorrências totalizando um percentual de 33,3% das manifestações dialógicas, e a menor recorrência notada foi **Ratificação por Concordância** e por **Endosso**, com 4,76% do cenário dialógico analisado. Essa quantificação permite compreender que os posicionamentos dos participantes em relação às vozes externas tiveram uma ocorrência maior que as negociações dialógicas, que permitem alternativas dialógicas de outras vozes para alinhar o discurso.

Afunilando um pouco mais os resultados obtidos pelas avaliações de **Expansão Dialógica**, em formato de porcentagens, foi possível obter uma ampla visão de como as categorizações foram expressas. (Gráfico 3). Dentro dessa categoria, a maior ocorrência é ocupada pelo compartilhamento de opiniões entre as vozes (reconhecimento), juntamente com a voz sustentada pelo valor da voz externa (distanciamento).

Gráfico 3 - Categoria de Expansão Dialógica do Subsistema de Engajamento

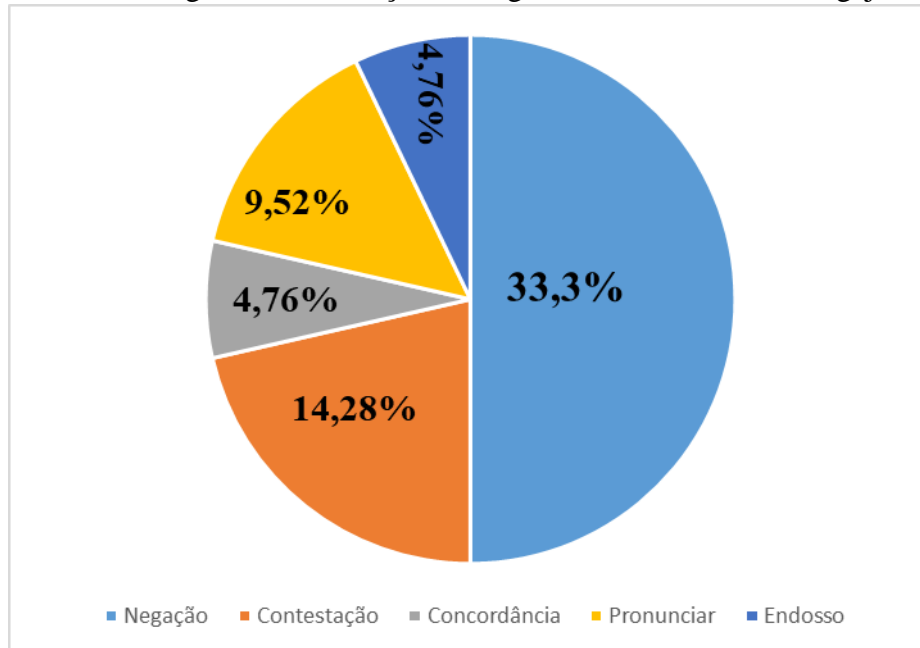


Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao se considerar a **Contração Dialógica**, estreitando os dados obtidos com a análise do *corpus* desta pesquisa, em forma de porcentagem, tem-se o Gráfico 4, o qual pode dar uma ideia geral da recorrência da subcategoria de **Negação**, ocupando a metade das manifestações,

circunstância em que as vozes posicionam a negociar os significados, negando uma afirmação.

Gráfico 4 - Categoria de Contração Dialógica do Subsistema de Engajamento



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Observando o gráfico, é interessante verificar a situação em que a subcategoria **Negação** possui a metade das ocorrências de toda a categoria, ou seja, foi a mais recorrente na análise dos discursos desta pesquisa. Essa ocorrência da negação permite fazer uma reflexão, considerando o objetivo desta pesquisa, em que as vozes constituintes dos discursos, em sua maioria, negam afirmações que não vão ao encontro da **acessibilidade** e **emancipação educacional**.

3.2.1 Manifestações de Contração Dialógica

Em determinado momento da vida, nos deparamos com situações em que se é possível se expressar uma insatisfação sobre determinadas visões de mundo que circundam suas vidas. Então, há o hábito de lançar avaliações que irão expressar reações por essas situações e manifestar suas opiniões. Martin e White (2005) denominam essas manifestações avaliativas como avaliações de Contraposição, ou seja, posições alternativas que seriam invocadas com o objetivo de serem diretamente rejeitadas, substituídas ou consideradas como insustentáveis (MARTIN; WHITE, 2005, p. 118).

Há uma grande responsabilidade argumentativa no enunciado quando se nega ou se refuta a palavra de outro; ao se contrariar uma voz externa, o nível de engajamento discursivo se amplifica em um grau máximo ao produzir um impacto no fechamento de ideias. Engenhosamente, a maneira contrária a que se posiciona uma voz potencializada não é uma missão tão simples, sobretudo quando se refere a textos incorporados à esfera de produção científica. Após haver uma negação, aguarda-se que a voz autoral trace um conjunto de ideias corroborem com suas considerações, procedendo assim, no mínimo, um argumento racionalmente aceitável para a comunidade discursiva a qual o texto é remetido.

É importante, observar nos exemplos 14 e 15 como os participantes desta investigação utilizam de suas avaliações para contrair o diálogo entre as vozes em seu discurso.

Exemplo 14:

IM-9: [...] **Não** ficar discutindo somente sobre cultura e língua de sinais, ampliar mais e agrupando todos os itens importantes, teremos assim, mais força para lutar e melhorar as bases linguísticas e a estrutura a educação dos surdos.

Exemplo 15:

ID-1: [...] buscando resolver os problemas da educação dos surdos de maneira positiva aprendendo e aceitando, e **não** excluir.

No exemplo (14), é utilizado um recurso que introduz uma posição alternativa afirmativa (pressuposição) no diálogo, reconhecendo-a para, então, negá-la, rejeitá-la a partir do adjunto de modo de polaridade negativa ‘**não**’, isso porque o participante não quer que as discussões sobre a educação dos surdos estejam delimitadas apenas na cultura e na língua de sinais, mas sim, ampliar para discutir as políticas, as lutas, os direitos e a educação bilíngue, como perspectiva para **emancipação educacional** dos surdos. Assim como o exemplo (15), que utiliza o mesmo recurso, pois a voz autoral posiciona-se rejeitando uma posição. Pode-se perceber, no discurso, a tentativa de resolver os problemas da educação dos surdos na fala do participante ID-1, que leva a entender que eles são excluídos, pressupondo que é preciso pensar em uma maneira de resolver, sem que haja essa exclusão dos Surdos, evidenciando **acessibilidade educacional**, mas, ao mesmo tempo, apontando circunstâncias adversas a esta circunstância.

Exemplo 16:

ID-2: [...] por isso a necessidade de ter salas de surdos nas escolas regulares, **mas há o problema** de que possa ter poucos como um, dois, é preciso ter atendimento educacional especializado (AEE).

Exemplo 17:

ID-3: Este contato **é tão importante** que **não pode ser** recusado e **nem se afastar**, **é tão importante** para a vida dos surdos, pois **não temos** a vida igual aos ouvintes, não.

O que pode ser evidenciado no exemplo (16) é que, a partir do posicionamento em relação ao fechamento das escolas para surdos e/ou a inclusão em escolas regulares, há uma contrariedade, uma rejeição quando apresenta a quantidade de alunos por turma como sendo um problema, a voz autoral nega à voz citada (MARTIN; WHITE, 2005). Para isso, o participante utiliza a conjunção adversativa **'mas'**, exemplificando que, nas redes regulares, até existe um projeto para o atendimento especializado, entretanto, dá a entender que não acontece da maneira correta, como deveria transcorrer. Isso leva a resposta da questão de pesquisa, pois de certa forma há **acessibilidade educacional**, só não se tem a dimensão da qualidade em que ela é ofertada nos dias atuais, certificando a falha nos moldes dessa acessibilidade.

No exemplo (17), as declarações se projetam pelos termos **'não'** e **'nem'**, adjunto de modo de polaridade de negação e uma conjunção, respectivamente, quando se refere ao contato surdo entre surdo, pois o participante deixa a entender que esse contato é bem relevante para o desenvolvimento dos surdos, marcando uma característica que pode vir a influenciar na **emancipação educacional**. Pode-se observar essa situação a partir do intensificador **'tão importante'** que expressa que as experiências dos surdos são diferentes se comparadas às dos ouvintes, por isso, a importância deste contato.

Exemplo 18:

ID-3: Nós somos Surdos, **temos uma experiência visual** ao nosso redor, o que os ouvintes **não possuem**.

Exemplo 19:

ID-5: [...] devemos pensar em movimentos para melhorar a qualidade do ensino no futuro, e **não ficar** criticando, pois o maior objetivo desses movimentos políticos é pensarmos no futuro das crianças surdas, que serão recompensadas com a cultura surda as identidades surdas e a Libras.

Ao enfatizar a experiência visual, o exemplo (18) mostra uma negação em relação às experiências dos ouvintes, isso a partir do adjunto de modo de polaridade de negação ‘*não*’, ou seja, a voz autoral arrisca sua face perante o leitor, responsabilizando-se pela afirmação de sua avaliação (MARTIN; WHITE, 2005). Já no exemplo (19), o adjunto de modo de polaridade negativa é utilizado pelo professor para argumentar sobre a melhoria e a qualidade do ensino, diz que o fato de criticar não vai ajudar, ‘*não ficar criticando*’, ele usa a negação para buscar argumentos que poderiam melhorar, como movimentos políticos que nos levam a concretude de que há **acessibilidade educacional**, mas questiona a qualidade, a partir desta avaliação, já que a participante está preocupada com o futuro educacional das crianças surdas.

Ao realizar avaliações por **Negação**, ao mesmo tempo em que a voz autoral arrisca sua face perante o leitor, ela se compromete ao máximo com suas avaliações e se responsabiliza pelo expressado (MARTIN; WHITE, 2005). No entanto, a **Contestação** relaciona-se a uma concordância em que o enunciador acredita ser comum a todos os participantes do contexto discursivo. Nos exemplos já citados anteriormente, pode-se perceber algumas manifestações desta subcategoria. Isso é perceptível no exemplo (16), quando o participante utiliza o termo léxico-gramatical ‘*mas*’ para retomar sua posição em relação às salas especiais para surdos, considerando a quantidade de alunos, mesmo que poucos.

A **Ratificação**, uma subcategoria da **Contração dialógica**, manifesta-se quando a voz autoral, por meio de interpolação, ênfase ou intervenção, exterioriza a proposição como bastante válida e confiável, exercendo posições alternativas, seja contrapondo ou mesmo excluindo, limitando o espaço de diálogo entre posições alternativas (MARTIN; WHITE, 2005), o que pode ser observado no exemplo a seguir:

Exemplo 20:

ID-4: É difícil, mas a comunidade surda precisa fazer movimentos políticos para **mostrar** a importância da preservação da nossa língua, a língua de sinais que é essencial na política linguística, [...].

Por meio do processo mental ‘*mostrar*’, no exemplo (20), o participante alinha sua posição em relação aos movimentos surdos ao fato de precisar preservar a língua a partir das políticas linguísticas, manifestando uma **Ratificação** por **Endosso**, apresentando uma argumentação válida, atribuindo à comunidade surda a necessidade de se posicionar e movimentar para adquirir esse direito. Essas políticas linguísticas é que vão garantir a esta comunidade uma **emancipação educacional** de qualidade, propiciando uma de suas reivindicações, que é a escola bilíngue para os Surdos, desde as séries iniciais.

A subcategoria de **Pronunciamento** permite que a voz autoral faça uso de ênfases, interpolações explícitas, com a intenção de validar seu discurso (MARTIN; WHITE, 2005). No exemplo (13), pode-se observar essa avaliação quando o participante utiliza-se da fala *‘sobre o que é na verdade a educação bilíngue para surdos’*, o substantivo verdade busca em seu significado uma aprovação de validação. No exemplo a seguir, é possível visualizar esse mesmo recurso:

Exemplo 21:

IM-7: **Então, verdade**, complementando o discurso do meu colega (integrante 6) vou explicar sobre a formação dos professores surdos dentro das escolas surdas e sobre a inclusão também.

Assim, no exemplo (21), observa-se que o participante utiliza o substantivo *‘verdade’* relacionado à voz autoral de um outro colega, utilizando esse recurso para garantir autenticidade em sua fala. Percebe-se também o uso do advérbio *‘então’*, que ajuda na situação de ‘explicar’ como ocorre a formação do professor surdo e a sua atuação na proposta de inclusão, com o intuito de validar seu discurso, dando a entender mais uma vez que há **acessibilidade educacional** para os surdos.

No *corpus* desta pesquisa, manifesta-se a subcategoria de **Concordância**, que ocorre a partir do posicionamento do leitor em concordância com a voz autoral, compartilhando de uma mesma opinião (MARTIN; WHITE, 2005). No exemplo, a seguir, foi identificado esse tipo de avaliação:

Exemplo 22:

ID-4: [...] **normalmente** esses repasses são divididos por área da saúde e as outras áreas, na educação recebemos somente 5% do valor e dentro dessa porcentagem de 5% é dividido em várias áreas da educação, por exemplo, a educação especial e outras.

Fazendo uso do advérbio *‘normalmente’* a voz do discurso, no exemplo (22), se coloca em concordância com o que foi dito anteriormente, que, nesse caso, está relacionado ao repasse de verbas para a educação, por ser algo que acontece, mesmo que, de maneira questionável. O repasse de verbas é uma situação verossímil, por isso, a concordância com a posição da voz autoral.

Neste tópico, foram observadas as manifestações de **Contração Dialógica**, de maior grau índice, mostrando que houve manifestações que expressaram um certo grau de avaliações de **Engajamento**, como: **Refutação por Negação e Refutação por Contestação**,

assim como **Ratificação por Endosso**, apresentando autoria dos participantes em suas argumentações nos discursos. A seguir, passa-se para as manifestações de **Expansão dialógica**, para verificar se haverá ou não esse tipo de manifestação de **Engajamento**.

3.2.2 Manifestações de Expansão Dialógica

As avaliações apresentadas neste tópico contemplam a categoria de menor nível no subsistema de engajamento no esquema heteroglóssico. Essas avaliações tratam de dissociações explicitamente à proposição da voz textual, atribuindo a responsabilidade discursiva a fontes externas (MARTIN; WHITE, 2005 p. 111). As avaliações por **Acolhimento** acontecem quando a voz autoral é representada como uma dentre outras posições, ampliando o espaço para possibilidades dialógicas. Os exemplos, a seguir, mostram as características do discurso heteroglóssico de **Probabilidade**, que contemplam a busca pela emancipação educacional no contexto da educação de Surdos.

Exemplo 23:

ID-5: As comunidades surdas, tais como: FENEIS, escolas de surdos, igrejas, associações e outras associações quaisquer, também são importantes, pois, se nos unirmos, nós **podemos fazer movimentos políticos** para as coisas necessárias na educação dos surdos.

Exemplo 24:

IM-6: Existe uma diversidade de livros que **podemos** nos basear, **comprovar esses estudos**.

Exemplo 25:

IM-7: [...] sobre a formação de professores surdos, a subjetividade deles, a cultura surda e a língua, dentro do contexto de como eles **podem transmitir** o vínculo de modelo cultural aos alunos surdos para as construções das identidades surdas [...]

Percebe-se que, a partir da inserção do modalizador epistêmico *'podemos'*, o exemplo (23) propicia uma probabilidade de acontecimentos em que o discurso acolhe em sua voz outras proposições. Com isso, ela abre possibilidade dialógica citando outras instituições que deveriam se unir com a finalidade de propiciar movimentos políticos a favor da educação dos Surdos, ou seja, a busca pela emancipação educacional e uma educação de qualidade. Assim como também é perceptível no exemplo (24), ao utilizar o mesmo modalizador epistêmico, o emissor marca sua subjetividade ao propor pesquisas em livros e o fato de comprovar novos estudos, que provavelmente já foram pesquisados, e ela sugere examinar estas pesquisas.

No entanto, no exemplo (25), é possível visualizar que a inserção do modalizador epistêmico *'podem'* que carrega um valor de probabilidade do acontecido, a partir de uma

preocupação que o participante possui em relação à formação do professor surdo, avaliando uma possível qualidade no ensino, em que o professor surdo pode influenciar na construção da identidade e no modelo cultural, enquanto o professor ouvinte possui uma defasagem nesse contexto de cultura.

Nos textos científicos, a avaliação por **Atribuição** é constantemente executada e é aplicada para tecer uma rede de conhecimentos que precisam estar relacionados e alicerçarem-se nos estudos autorais. No *corpus* desta pesquisa, essa realidade não poderia ser diferente, pois as situações avaliativas conferem a carga dos conteúdos textuais a vozes de autoridade consideradas pertinentes na composição dos Referenciais Teóricos analisados. Apresentam-se as três amostras, a seguir, para compreender como esse fenômeno se manifestou no âmbito da análise, buscando responder às perguntas de pesquisa.

Exemplo 26:

IM-8: **Meus colegas já expuseram suas opiniões** a respeito da identidade surda, da história e eu considero relevante que se organize (sic) também as políticas públicas e a política linguística no Brasil.

Exemplo 27:

IM-9: Então, como a **explicação da minha colega** (integrante 04) foi bem clara, entendo bem a situação atual e também as várias reflexões das comunidades surdas e povos surdos se defendendo [...]

Exemplo 28:

ID-4: **Disseram que os países recebem** repasse de verbas para pagar impostos e gastos em administração por ano, [...].

Nos exemplos supracitados, pode ser identificada a avaliação por **Reconhecimento**, e, de acordo com Vian Jr. (2010, p. 37), “os recursos de Reconhecimento possibilitam ao produtor do texto não expressar explicitamente o seu posicionamento em relação à posição do valor que apresenta no texto, mas faz isso pela voz do outro”. Os discursos selecionados são proposições que reconhecem a palavra de outro. Na citação (26), o participante reconhece na fala de seus colegas a opinião que possuem a respeito da identidade da Comunidade Surda considerando assim a relevância em se organizar políticas públicas e políticas linguísticas que contemplem esta comunidade no Brasil.

Na citação (27), o participante já reconhece que a explicação de sua colega é clara e que a mesma compreende a situação acerca das reflexões feitas por ela e demais colegas sobre o processo educacional dos Surdos. Essas afirmações não pertencem à voz autoral, esmaece-se o comprometimento do enunciado, conservando o articulador da fala, somente concordando e acrescentando opiniões. Nos recortes selecionados, é possível compreender que a

voz textual se esquivava do comprometimento informativo da fala, abrindo espaço para discussões que não concluem as possibilidades de argumentação.

Por meio do processo verbal neutro *'disseram'*, o exemplo (28) não marca a posição axiológica da voz autoral, compreendendo a indicação explícita de que os países recebem os repasses obrigatórios de verbas a partir da voz autoral de outrem.

Para verificação da última subcategoria avaliativa desta análise, observam-se as caracterizações dos produtores textuais que evidenciam o grau máximo de afastamento da responsabilidade enunciativa. Na renovação das avaliações por **Distanciamento**, o enunciador exprime declaradamente o seu total descompromisso com as asserções instanciadas. Conforme exprimem Martin e White (2005), essas formulações são regularmente empregadas por meio de verbos que expressam transferência de informações, um exemplo seria o verbo **alegar**, e as citações diretas realizadas por demarcações de aspas que atualizam exatamente a palavra de uma determinada fonte (MARTIN; WHITE, 2005, p. 113).

Em relação à circunstância de ângulo, são utilizadas como responsabilidade de neutralizar a proposição de uma voz, caracterizando **Distanciamento**. Esse tipo de avaliação possui como objetivo atestar que as responsabilidades pelas afirmações não são suas, as vozes textuais se utilizaram do seguinte recurso: citações diretas (NININ; BÁRBARA, 2013). Nesta análise, a amostra, a seguir, pode exemplificar esse tipo de avaliação, que acontece quando o emissor se ausenta de total responsabilidade autoral.

Exemplo 29:

ID-2: **A ONU e UNESCO não aconselham** o fechamento das escolas para surdos, **apenas aconselharam** a inclusão em cidades onde não existem as escolas específicas, por isso a necessidade de ter salas de surdos nas escolas regulares.

Exemplo 30:

ID-4: [...] a língua de sinais que é essencial na política linguística, assim **como outros pesquisadores comentaram**.

No exemplo (29), o distanciamento do participante atribui uma dada importância ao expor o que foi aconselhado pela ONU e UNESCO sobre o fechamento das escolas bilíngues para Surdos e/ou a inclusão destes nas escolas regulares, buscando, em sua enunciação, a necessidade de os Surdos precisarem de acompanhamentos de intérpretes, aulas na sua língua materna, nesse caso, a Libras, e que o fechamento das escolas específicas causaria uma quebra no processo de emancipação educacional da Comunidade Surda. Porém, durante todo o enunciado, o participante não utilizou a sua voz autoral. Quando cita as organizações *'ONU'* e

‘*UNESCO*’ e o processo verbal semiose de comando ‘*aconselhar*’, percebe-se que há um espaço suscetível à discussão, apresentando a proposição atribuída como duvidosa.

A responsabilidade do discurso, citado no exemplo (30), é atribuída aos demais colegas que já expuseram a sua opinião, propiciando uma avaliação por **Distanciamento** ao se ausentar de assumir determinada responsabilidade pela fala. É um enunciado demarcado pelo processo verbal semiose neutro ‘*comentaram*’, que permite uma proposição incerta.

Foram pontuadas, neste tópico, as ocorrências de avaliação do menor índice com relação às outras avaliações por heteroglossia, o que leva a se observar que os produtores dos discursos analisados não optaram somente pela chamada direta de vozes externas para compor a base teórica de suas pesquisas, mas diversificaram o tratamento avaliativo dado aos posicionamentos, articulando as negociações dos significados por meio das outras estratégias avaliativas disponíveis no Sistema. Permite ainda, pontuar a busca pela **emancipação educacional** presente nas vozes autorais e externadas dos participantes, assim como a existência factual da **acessibilidade educacional**, mesmo que, questionada implicitamente, sobre a qualidade à que ela é oferecida pelas vozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou uma discussão sobre os recursos de Engajamento em um subsistema da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) subjacente à metafunção interpessoal (HALLIDAY, 1994). No desenvolvimento do trabalho, ponderou-se sobre a instanciamento das avaliações realizadas em argumentos de professores surdos com títulos de mestres e doutores. Por meio de avaliações, se foi capaz de atualizar, linguisticamente, valores que demonstram aspectos das diferentes identidades e a forma de lidar com os inúmeros fenômenos sociais que rodeiam o cotidiano. Através dos posicionamentos das vozes presentes nos discursos dos participantes, notou-se que cada escolha léxico-gramatical revela aspectos culturais da comunidade Surda.

A pesquisa teve como foco principal verificar as vozes que permeiam o discurso de professores Surdos, averiguando as ocorrências de categorias do Subsistema de Engajamento, através dos posicionamentos que estão pautados em lutas a favor de causas do povo surdo no ano de 2011, um marco inicial de um grande movimento, que mobilizou toda a comunidade surda brasileira. O objetivo foi verificar a **emancipação educacional** a partir das falas dos participantes, tendo em vista a motivação para a criação do movimento ‘Setembro Azul’. Esse movimento ocasionou-se, a princípio, pelos posicionamentos desses professores que sempre estão à frente de hostilidades enfrentadas pelo povo surdo, unindo e mobilizando surdos de todo país, inteirando-os a respeito da notícia do fechamento do INES, instituto de principal referência na educação para os surdos. Tudo foi feito em um contexto comunicativo atual do ensino de Libras e das escolas bilíngues para surdos, categorizando os tipos de Engajamento presentes nesses discursos.

Optou-se por trabalhar com o Sistema de Avaliatividade, especificamente, o subsistema de Engajamento, por possibilitar uma maior articulação de vozes dentro do discurso. Este fundamento se interessa pela série de opções semânticas que o falante extrai da língua e instancia no discurso para desempenhar avaliações sobre fatos sociais, tomar posicionamentos, construir personas textuais, negociar argumentos e persuadir ideologicamente seu público (SILVA, 2016). Mediante as avaliações, se consegue matizar o nível de intensidade, formalidade e a distância que objetivamos estabelecer em relação aos nossos interlocutores. “Isso equivale a dizer que a linguagem oferece mecanismos diversos, para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano” (VIAN JR., 2010, p. 19). Esse aporte teórico auxiliou o estudo se

constituindo como um critério de análise para a identificação das marcas linguísticas com a intenção de alcançar os alvos estabelecidos através das perguntas de pesquisa:

- 1) De que forma os participantes se posicionam em relação à emancipação e à acessibilidade educacional no contexto da educação de Surdos em seus discursos?
- 2) Quais as categorias de Engajamento estão presentes nas falas dos participantes?
- 3) Qual a categoria é mais recorrente nos discursos dos participantes e o que isso indica?

Os participantes desta pesquisa, como consequência em relação à notícia do fechamento do INES, sentiram-se prejudicados. Por isso, começaram a opinar sobre a educação dos surdos no Brasil, visto que o INES foi o primeiro instituto que atendia a comunidade surda, criado em 1856, como descrito no primeiro capítulo. As avaliações das vozes presentes nos discursos dos professores estão demarcadas por suas próprias experiências. A partir disso, pode-se perceber que a maioria dos discursos busca a emancipação educacional, deixando explícito que existe acessibilidade educacional para os Surdos. O resultado das avaliações consubstancia o fato de que essa acessibilidade, que os Surdos possuem dentro da proposta de inclusão, ou mesmo no atendimento das escolas próprias para eles, não é de qualidade, então, há um desejo de que essa acessibilidade possa melhorar, e um elemento de fundamental importância para essa melhora é a mobilização do movimento conhecido como Setembro Azul.

Em relação à emancipação educacional, as avaliações mostram no discurso de alguns participantes que o caminho é propor e estudar políticas linguísticas, principalmente da Libras, já que esta é a língua da comunidade surda. É possível perceber, por meio das avaliações monoglóssicas, que há professores formados para atender à demanda da escola bilíngue, mas ainda falta qualificação, melhorar os currículos, propor metodologias de ensino, adquirir domínio da Libras e adquirir uma estrutura adequada para as escolas. Mesmo com esses impasses, as avaliações permitem afirmar que, a partir dos professores de Libras, a inclusão social e educacional, institutos próprios para o ensino dos surdos, são marcas que confirmam que há **acessibilidade educacional**, mesmo esta aconteça com qualidades duvidosas.

Após a análise do *corpus*, observamos que, em todo material de análise, foram pontuados 30 (trinta) casos de avaliações por **Engajamento**, sendo 9 (nove) classificados como avaliações **monoglóssicas** e 21 (vinte e uma) como avaliações **heteroglóssicas**, que perpassam por todas as subcategorias encontradas na rede de classificação desse subsistema. Sintetizando, ocorreram 13 (treze) avaliações de **Contração Dialógica** e 8 (oito) avaliações de **Expansão Dialógica**.

Nas manifestações de Contração Dialógica, na quais houve mais ocorrências, dentre elas, destacamos a avaliação por **Negação**, que teve um total de 33,3% das avaliações. Verificamos também ocorrências de avaliações por: **Contestação, Concordância, Pronunciamento e Endosso**, estas em menor proporção. Já nas manifestações de **Expansão Dialógica**, destacaram-se a avaliação por **Probabilidade** juntamente com a avaliação por **Reconhecimento**, ambas com 14,28% e, ainda, houve a avaliação por **Distanciamento**.

Depreende-se daí que a essência do processamento do Engajamento reside nos posicionamentos de Surdos ativistas. A categoria mais recorrente desta análise ocorreu a partir de avaliação **Monoglóssica**, e na avaliação **Heteroglóssica** por **Contração Dialógica de Negação**. Originalmente, o que difere a **Monoglossia** da **Heteroglossia** é o fato de a primeira apenas basear-se na eliminação de qualquer alternativa de vozes externas, sendo uma assertividade, ou mesmo informando sua opinião, enquanto que, na **Negação**, hipotetiza-se a pressuposição de afirmação. Esse resultado mostra que os posicionamentos dos participantes estão cheios de posições afirmativas alternativas.

As assertividades nas avaliações monoglóssicas deixam em evidência a receptividade da proposta de inclusão para a **acessibilidade educacional** dos surdos, ao mesmo tempo em que percebemos a preocupação com a forma como ela está sendo conduzida, havendo até sugestões de mudanças, além de destacar a importância do INES para o progresso da formação de professores e acesso a alunos Surdos. É importante lembrar que o INES foi a primeira instituição de ensino que se preocupou com a formação dos surdos, inclusive, nos discursos analisados, houve dois participantes que o citaram como referência em suas formações. Foi, justamente, pela importância que o INES representa para a comunidade surda e para os professores Surdos, participantes desta pesquisa, que foi adicionado um tópico sobre a história de criação e de resistência deste instituto.

Essas avaliações mostram os posicionamentos desses professores Surdos que são participantes ativos nos impasses que a comunidade surda tem em relação à educação no Brasil, são estudiosos e pesquisadores em busca da melhoria da educação na comunidade Surda, dando oportunidade a outros surdos de entenderem que era necessário se mobilizarem. Em pouco tempo, a comunidade surda de todo país já estava se posicionando a favor da permanência do INES e por melhorias na educação dos Surdos, desde as primeiras séries até sua formação.

O recurso de negação depreende da interação, propõe uma mudança discursiva sempre com o intuito de fechar uma possibilidade de resposta do interlocutor. Assim, as análises

voltadas para esse recurso sugerem que há um desejo de **emancipação educacional** do povo surdo, mas há alguns impasses que dificultam essa conquista.

Os problemas do passado ainda prejudicam o presente, mas, por meio desses discursos, há como compreender que a mobilização através do movimento ‘Setembro Azul’ trouxe um novo olhar de luta para começar a mudar essa realidade. É possível perceber em alguns posicionamentos nas falas dos participantes que eles já estão buscando: i) discutir sobre políticas linguísticas da Libras, ii) melhorar a formação dos professores, iii) adotar aulas ministradas em língua de sinais e implantar a escola bilíngue. Muitos deles até aconselham a ler pesquisas realizadas por eles para que haja uma compreensão de o que é essa busca pela emancipação educacional.

Portanto, considerando as avaliações dos posicionamentos dos participantes desta pesquisa, entende-se que, em termos de **acessibilidade educacional** para os Surdos, sua existência é real. Considera-se necessário que haja adequação para esses surdos serem melhor assistidos pelo sistema educacional de inclusão. Já em relação ao assunto da emancipação, os movimentos educacionais, a criação do curso de Letras - Libras e as pesquisas recentes são elementos de importância para concretização desta proposta.

Em relação às manifestações avaliativas do Subsistema de Engajamento, nota-se que houve um quantitativo de heteroglossia maior que o de monoglossia, isso considerando a análise linguística a partir dos pressupostos teóricos da LSF. No entanto, ao analisar o contexto cultural e histórico dos discursos, pode-se entender que, na maioria das opiniões dos posicionamentos dos participantes, há a finalidade de demonstrar suas experiências com os surdos no contexto educacional brasileiro. Por esse lado, tem-se uma reviravolta e a quantidade de análises monoglóssicas superaria as heteroglóssicas, pelo fato de eles estarem simplesmente informando, utilizando de suas próprias vozes, de experiências, que em alguns momentos confrontam afirmando negativamente sobre a qualidade do ensino, dos profissionais e das dificuldades que enfrentaram para se formarem e serem pesquisadores.

Durante esta pesquisa, houve algumas limitações que mudaram as estratégias deste estudo, inicialmente propus-me a separar e fazer as análises dos dados utilizando os sinais realizados pelos participantes, utilizando o termo em português referente ao sinal, conhecido como glosa. Infelizmente, o tempo limitado não possibilitou fazer a análise dessa maneira, pois demandava de um tempo maior para selecionar todos os sinais, relacionar o sinal à palavra em português e fazer as análises. Diferentemente desta proposta inicial, a opção foi por fazer a transcrição livre das falas dos participantes e utilizá-las como instrumento para essa pesquisa.

Por fim, vale destacar que essa pesquisa serve de aporte teórico para trabalhos futuros que pretendam pesquisar sobre o Subsistema de Engajamento, relacionando-o à educação de surdos no Brasil. Um estudo interessante seria fazer um panorama comparando os discursos analisados nesta pesquisa com os discursos atuais, fazendo uma análise Sistêmico-Funcional das vozes dos discursos dos Surdos na atualidade, ver a recorrência e depois comparar os dados. O resultado poderia verificar se ainda há acessibilidade educacional e se ela ocorre em melhores condições. Assim, a ideia é averiguar se, diferentemente dos resultados deste estudo, a comunidade surda conseguiu a emancipação educacional. Nessa pesquisa, a emancipação ainda está em movimentação para sua concretude.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira. **A avaliação na linguagem.** Os elementos de atitude no discurso do professor: um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ALMEIDA, Fabíola Aparecida Dutra Parreira, VIAN Jr, Orlando. Estudos em avaliatividade no Brasil: panorama 2005-2017. **Signótica**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 273-295, abr./jun. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BAKHTIN, Mikhail.; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1979.

BORNE, Roseclélia Maria Malucelli. **Representações dos surdos em relação à surdez e implicações na interação social,** Dissertação de mestrado da UTP, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin:** dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5626** de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2002.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.** 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de ciências. São Paulo: Cortez, DELFINO, M. J. S.; LIMA, B, S. Reflexões acerca da avaliação escolar. **Revista Sapientia**, São Luis, v. 3, n. 3. 2009, p. 1-7.

CAVALCANTI, Marilda Couto. A propósito da linguística aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 7, p.5-12. 1986.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal o que é linguística aplicada? In Magyar Szocialista Párt; CELANI, M.A.A. (Org.). **Linguística Aplicada:** da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992. p.15-23.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Aspectos da Linguística Aplicada – Estudos em Homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn.** Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CICCONE, Marta. **Comunicação total:** introdução, estratégias a pessoa surda. 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COLLADO, Maria Laide dos Santos. **A participação política do surdo: há poder em suas mãos.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

CRESWELL, John W; CLARK, Vicki L. **Plano.** Pesquisa de métodos mistos. Tradução de Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva; ALVES, Cleudes Moreira de Jesus. **Articulação entre a literatura surda e a libras no ensino de língua portuguesa a aprendizes surdos: uma proposta de material didático bilíngue.** Linguagens e Cidadania. v.18 jan/dez 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** Rio de Janeiro, Atlas, 1989.

DINIZ, Débora. Autonomia reprodutiva: um estudo de caso sobre a surdez. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 19(1):175-181, jan-fev, 2003.

DINIZ Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense; 2007.

DORIA, Ana Rímoli de Faria. **Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda.** Rio de Janeiro: 1958.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies.** Oxford University Press, 2007.

EGGINS, Suzanne. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics.** London: Printer, 1994.

_____; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: DIJK, Teun van (Ed.). **Discourse as structure and process – discourse studies: a multidisciplinary introduction.** v. 1. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 1997.

ERIKSSON, Per. **The history of deaf people.** Sweden: Tryckmakarna, Örebro AB, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em Língua Portuguesa.** Campinas: Mercado das Letras, 2014.

GEDIEL, Ana Luisa. **Falar com as Mãos e Ouvir com os Olhos? A corporificação dos Sinais e os significados dos corpos para os Surdos de Porto Alegre.** (Tese de Doutorado em Antropologia Social). Porto Alegre: UFRGS, 2010.

GESSER, Audrai. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista.** São Paulo: Plexus, 1997.

GONÇALVES SEGUNDO, Paulo Roberto; ZELIC, Helena. Relacionar-se é investir: ideologia, cognição e metáfora no discurso sobre relacionamento em revistas femininas para o público adolescente. In: NASCIMENTO, Lucas; MEDEIROS, Breno (Org.). **Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso**: heranças, métodos, objetos. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, p.64-91, 2016.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to Functional Grammar**. 1ª ed. London: Edward Arnold, 1985.

_____. **An introduction to functional Grammar**. 2. ed. London: Routledge, London: Edward Arnold, 1994.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Routledge. London: Edward Arnold, 2004.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Hodder Education, 2014.

HALLIDAY Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; VIAN JR, Orlando. The language of evaluation: appraisal in English. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 23, n. 2, p. 371-381, 2007.

MARTIN, James Robert. **Beyond exchange**: appraisal systems in English. In: Hunston, Susan e Thompson, Geoff (Ed). **Evaluation in Text : Authorial Stance e the Construction of Discourse**. New York: Oxford University Press, 2001.

MARTIN, James Robert; WHITE, Peter. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave, 2005.

McCLEARY, Leland Emerson; VIOTTI, Evani. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um 288 Alfa, São Paulo, 54 (1): 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: Câne Editorial, 2007.

McCLEARY, Leland Emerson; VIOTTI, Evani; LEITE, Tarcísio Arantes. Descrição das línguas sinalizadas. A questão da transcrição dos dados. **Revista Alfa**, v. 54, n. 1, 2010.

MEC - Ministério da Educação. Publicações. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&vie Acesso em: mai 2018.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 09-29.

MOORES, D. F. **Educating the deaf: psychology principles and practices**. 4. ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1996.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação dos surdos no Brasil**. Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf Acesso em: 23 mar. 2018.

MOTTEZ, Bernard. Los banquetes de sordomudos y el nacimiento del movimiento sordo. **Revista do GELES**, Rio de Janeiro, n.6, 1992, p. 5-19.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

NEIGRAMES, Wáquila Pereira; TIMBANE, Alexandre António. **Discutindo metodologias de ensino de libras como segunda língua no ensino superior**. Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, Unemat. vol. 11. Nº 01 – Julho. 2018.

NININ, Maria Otilia Guimarães; BARBARA, Leila. **Engajamento na perspectiva linguística sistémicofuncional em trabalhos de conclusão de curso de Letras**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, v. 52, n. 1, jan./jul. 2013. p. 127-146.

NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci: vinte e dois anos depois. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 20, p.172-205. 2015.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin Lília. **Fundamentos da educação de surdos**. Centro de Comunicações e Expressão. UFSC- Florianópolis, 2006.

PEREIRA, Maria Cristina; CHOI, Daniel; VIEIRA, Maria Inês; GASPARG, Priscilla; NAKASATO, Ricardo. **Libras: conhecimento além dos sinais**. 1º edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, Ronice Muller; **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2004.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Capítulo 1, Porto Alegre: ArtMed., 2004.

QUADROS, R. M. A aquisição da morfologia verbal na língua de sinais brasileira: a produção gestual e os tipos de verbos. XI Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem. In **Letras de Hoje**. Pontifícia Universidade Católica do RS. 2006.

RAMOS, Clélia Regina. **Libras: a língua de sinais dos surdos brasileiros**. 2002. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=168>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

ROCHA, Solange. Histórico do INES. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INE**, Rio de Janeiro, p. 1-32, edição comemorativa 140 anos. 1997

_____. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2007.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. vol. 1, 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes – uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das letras, 2º edição, 2000.

SALEM, Tania. As novas tecnologias reprodutivas: o estatuto do embrião e a noção de pessoa. In: **Mana** 3(1), 1997. 75-94

SANTOS, Záira Bomfante dos. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. **Revista Soletras**. Dossiê n. 28, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/12994/12487> Acesso em 18 jun. 2018.

SCHERER, Anelise Scotti. **Engajamento e efeito de monologismo no gênero notícia de popularização científica**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2013.

SCOTT, Michael. WordSmith Tools manual: version 7.0. **Lexical Analysis Software Ltd**. Oct, 2017.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SILVA, Gerlylson Rubens dos Santos. **Manifestações avaliativas de engajamento no gênero relatório de pesquisa produzidos por alunos do ensino médio**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.

SILVA, César; ASSÊNSIO, Cibele. **Setembro Azul**: mobilização política nacional a favor das escolas bilíngues para surdos. Ponto Urbe, São Paulo, n.9, dez. 2011. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/1966>>. Acesso em: 23 maio 2018.

SOARES, Doris de Almeida. Introdução à linguística aplicada e sua utilidade para a pesquisa em sala de aula de língua estrangeira. In: I SIMPÓSIO DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS. CiFEFiL, FFP(UERJ), de 3 a 7 de março de 2008. **Anais...** FFP (UERJ), 2008.

SOUZA Isabelle de Araujo Lima; BARCELOS Ana Maria Ferreira. Onde está a LIBRAS? Uma reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais no cenário da Linguística Aplicada Brasileira. **Revista Domínio de Lingu@gem**. v.10, n.3a, 2016.

STROBEL, Karin L. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

_____. **Histórias da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

SZUNDY, Paula Tatianne Corrér.; NICOLAIDES, Christine Siqueira. “Ensinação” de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. SP: Parábola, 2006.

VIAN JR. Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Pereira (Orgs). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliativade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN JR, Orlando. 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.

VIAN JR, O. A educação linguística do professor de inglês. Em: SZUNDY, P.T.C et al. **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes, 2011. p. 61-75

VIAN Jr., Orlando. Linguística Sistêmico-Funcional. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Ciências da linguagem: o fazer científico**. v. 2. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014

VIAN Jr., Orlando; SOUZA, Maria Medianeira. Linguística Sistêmico-Funcional e suas contribuições à pesquisa linguística no contexto brasileiro. **Revista Odisseia**. v.2, número especial, 2017.

VICENTINO, Cláudio. **História memória viva: idade moderna e contemporânea**. [S.l.]: S.P: Scipione, 1994.

VICTOR, D. **Jornal O Rio**. Disponível em <https://oglobo.globo.com/rio/mec-nega-fechamento-de-escolas-especiais-para-surdos-cegos-2803604> acessado em 20/05/2018.

WALIN, Lars. O Estudo da Língua de Sinais na Sociedade. **Revista espaço**, Rio de Janeiro, v.2, n. 3, 1992.

WHITE, Peter R. Beyond modality and hedging: a dialogic view of the language of intersubjective stance. In: MACKEN-HORARIK, M.; MARTIN, J. R. Negotiating heteroglossia: social perspectives on evaluation. **Text**, v. 23 (2), p. 259-284, 2003.

ANEXO I

Transcrições livres professores surdos

ID-1:

As regras do INES precisa mudar, focar mais na língua de sinais. Professores deveriam criar grupos de estudos com temas como: Libras, cultura e identidade surda. Aqui no Sul temos muitas publicações sobre esses assuntos, vendidos em vários lugares. Então, há a necessidade de os professores lerem estes trabalhos já publicados e discutirem para que haja melhorias no ensino da Libras para os surdos, buscando resolver os problemas da educação dos surdos de maneira positiva aprendendo e aceitando, e não excluir. Os professores precisam praticar Libras a todo o momento (24 horas) com ou sem a presença de alunos surdos, respeitando assim os alunos surdos.

Se os professores ouvintes querem se aliar ao Surdo, “deve” praticar a Libras o tempo todo, para ter domínio, pois esta é a língua da comunidade surda. A criação do INES é para atender o povo surdo, ajudar na aprendizagem e desenvolver desde as séries iniciais até o ensino superior. Agradeço ao INES que me ajudou muito, pude aprender a língua de sinais e me oportunizou a aprender e desenvolver muito. Precisamos acreditar positivamente, formar grupos de estudos para fazer leituras das publicações atuais e além de tudo acreditar nos Surdos.

ID-2:

Bom, meu discurso será sobre políticas educacionais no Brasil, a minha preocupação é com a educação de surdos conforme a declaração de Salamanca que estabelece ser importante a inclusão no caso específico/especial dos surdos, há especificidade que devem ser respeitadas.

A ONU e UNESCO não aconselham o fechamento das escolas para surdos, apenas aconselharam a inclusão em cidades onde não existem as escolas específicas, por isso a necessidade de ter salas de surdos nas escolas regulares, mas há o problema de que possa ter poucos como um, dois, é preciso ter atendimento educacional especializado (AEE). [...]

Mas o INES, no Rio, não necessita desse atendimento, ele já é uma escola de surdos que propicia cultura, conhecimento e educação condizente com a linguística dos surdos, e vamos penalizar os alunos com períodos integrais com dupla matrícula? Os surdos só tem a necessidade de uma educação de qualidade, com especificidade linguística e cultural.

ID-3:

Penso que a inclusão é boa, então, nós surdos temos a inclusão, por exemplo a inclusão na vida cotidiana junto com os ouvintes, mas por outro lado nós temos a necessidade de ter contato com surdos, surdo com surdo, que é muito importante para a construção da identidade cultural surda. Este contato é tão importante que não pode ser recusado e nem se afastar, é tão importante para a vida dos surdos, pois não temos a vida igual aos ouvintes, não.

Nós somos Surdos, temos uma experiência visual ao nosso redor, o que os ouvintes não possuem. É difícil eles possuírem a mesma percepção visual igual aos surdos, percebemos isso através da Libras dentro da escola de surdos. A escola de surdos é importante porque conseguimos esse contato surdo com surdo, possibilitando adquirir cultura surda, a percepção visual é muito importante para a construção da identidade surda. Sem essa identidade como surdo vai viver? Vai viver sozinho, isolado, com sentimento de que lhe “falta algo”, e com sentimento vazio dentro de si mesmo, e o contato com surdo x surdo o faz sentir mais empolgado e feliz na vida. O contato de surdo com outros surdos é muito importante e a escola de surdos também.

ID-4:

Fico refletindo... com a experiência de muitos anos de lutas pela melhoria da educação de surdos, a política educacional na defesa da escola de surdos, a política de educação na defesa da escola de surdos e da inclusão e as mudanças de projetos educacionais. Ao viajar para outros países e iniciei trabalhos juntamente com a WFD - Federação mundial dos surdos (FMS) - participei de discussões relacionada à documentos educacionais em que vários países estão preocupados com o fechamentos de escolas de surdos, alguns até revoltados. Ficou acordado que unidos iriam planejar um documento muito importante sobre educação. Em uma das reuniões da UNESCO presidida no Brasil, no Pará, o presidente da WFD não podia comparecer e me pediu para que eu o representasse, então pude acompanhar as discussões durante a reunião.

Percebi o porquê de muitos países quererem o fechamento das escolas surdas, por causa de repasse financeiro. Pois é, na reunião, com muita gente na plateia de vários países, participaram inúmeros representantes de ministérios da educação, o nosso ministro Haddad estava presente. Acompanhei tudo com a presença de intérprete de Libras. Disseram que os países recebem repasse de verbas para pagar impostos e gastos em administração por ano, normalmente esses repasses são divididos por área da saúde e as outras áreas, na educação

recebemos somente 5% do valor e dentro dessa porcentagem de 5% é dividido em várias áreas da educação, por exemplo, a educação especial e outras.

A estratégia então seria fechar as escolas especiais para economizar os repasses, isso prejudicou a educação dos surdos, pois estão fechando por falta de verbas. Assisti a tudo isso, os ministros de educação de vários países pediram para aumentar o valor do repasse para mais de 10%, que seria por exemplo 5% para educação infantil e 5% para o ensino superior e assim por diante.

Depois de muita discussão pude perceber que a educação é muito cara, e como conseguir o repasse financeiro para continuar com as escolas de surdos, mesmo com o número pequeno de alunos para a sobrevivência dessas escolas? É difícil, mas a comunidade surda precisa fazer movimentos políticos para mostrar a importância da preservação da nossa língua, a língua de sinais que é essencial na política linguística, assim como outros pesquisadores comentaram.

É importante defendermos nossa identidade surda, mostrar pesquisas já comprovadas. Agora a WFD está visitando vários países, já a muitos anos lutando juntamente com a UNESCO e ONU, que mesmo com fechamento das escolas de surdos, exigindo espaço e melhores condições, salas com mais de oito alunos surdos para terem contato um com outros em língua de sinais e assim desenvolverem. Sei que é uma exigência afim de estratégia, mas ao observar a situação do Brasil é de extrema importância termos escolas de surdos, porém necessitamos de mudanças, como também ter melhores currículos em relação a Libras, pois há escolas de surdos onde o ensino é muito fraco, currículo pobre, na inclusão colocando só intérprete não resolve a situação, precisa também mudar as estruturas das escolas. Precisamos mudar a inclusão e também as escolas de surdos esse é nosso objetivo futuro, juntos precisamos nos unir para criar um documento para isso.

ID-5:

Bom, cada um dos pesquisadores mestres e doutores surdos aqui discursaram suas opiniões diferentes, por exemplo: um discursou sobre identidade surda, outro sobre cultura surda e assim sucessivamente, com vários assuntos. Isso é muito importante!

É importante que todos nós os Surdos possamos refletir sobre os discursos desses doutores e mestres, mas não somente nós, mas também vocês povo surdo, precisamos nos esforçar e nos unir, a partir das experiências e dos discursos, é importante também.

As comunidades surdas, tais como: FENEIS, escolas de surdos, igrejas, associações e outras associações quaisquer, também é importante, pois se nos unirmos nós podemos fazer

movimentos políticos para as coisas necessárias na educação dos surdos, devemos pensar em movimentos para melhorar a qualidade do ensino no futuro, e não ficar criticando, pois o maior objetivo desses movimentos políticos é pensarmos no futuro das crianças surdas, que serão recompensadas com a cultura surda as identidades surdas e a Libras.

Assim como houve discursos sobre a importância dos intérpretes, intérprete resolve? Resolve, precisamos, então vamos fazer movimentos pedindo intérpretes. Se precisamos de professores de surdos, então faremos movimentos para pedir professores de surdos. Cada item a exigir é importante. Ok? Obrigada.

IM-6:

Vou explicitar a respeito da inclusão, ela não é ruim, porém há dois caminhos diferentes que podemos observar. Uma é a questão social que é muito importante, possui acessibilidade nos esportes, legendas no cinema, interação surdos e ouvintes, acessibilidade em viagens, praias, e em outros momentos. Mas por outro lado, a inclusão na educação possui dois caminhos, um bom e um ruim. Tenho uma preocupação com essa questão, porque se a criança é estimulada a aprender Libras desde as séries iniciais, será uma criança que se desenvolverá em níveis de pesquisador, até chegar nas universidades, e nas universidades há inclusão porque há o intérprete e nós professores ensinamos para ouvintes, isso é inclusão, começa com a estimulação desde a infância do Surdo, essa é nossa preocupação, a estimulação desta criança. Precisamos nos unir, pesquisar, ler em livros, perceberam na fala da (Nome) o que ela explicou? Existe uma diversidade de livros que podemos nos basear, comprovar esses estudos.

IM-7:

Então, verdade, complementando o discurso do meu colega (integrante 6) vou explicar sobre a formação dos professores surdos dentro das escolas surdas e sobre a inclusão também. As vezes me preocupo, com minha pesquisa já comprovada na minha dissertação de mestrado, sobre a formação de professores surdos, a subjetividade deles, a cultura surda e a língua, dentro do contexto de como eles podem transmitir o vínculo de modelo cultural aos alunos surdos para as construções das identidades surdas... Então, a minha preocupação é com as crianças surdas, por exemplo... as crinas com idade de três anos a sete anos, como elas vão ter como base para apropriação da identidade cultural/linguística, através da inclusão? Se tiver

inclusão, Ok. Tudo bem, mas, lá dentro quem vai responsabilizar na aquisição da linguagem e cultura surda para construção da identidade surda destas crianças surdas?

Esta é nossa maior preocupação, há comprovação das várias pesquisas de que o professor surdo tem, com certeza, um maior vínculo identificatório com as crianças surdas, que ajuda no desenvolvimento da aprendizagem e também da Libras, viu? É pesquisa já que eu já comprovei, e eu respeito.

IM-8:

Bom, vou explicar sobre o que? Então, sobre a política linguística, é muito importante, é um assunto novo no Brasil, incluindo a Libras e o seu desenvolvimento, pois é importante para os surdos de todas as cidades e os índios do Brasil também.

Meus colegas já expuseram suas opiniões a respeito da identidade surda, história e eu considero relevante que se organize também as políticas públicas e a política linguística no Brasil. Mas como organizar essas políticas? É de extrema importância que se comece a organizar essas políticas, pois já temos muitos professores formados nos cursos de Letras/Libras. Pensar só em políticas nas áreas urbanas? Não, por favor lembrem dos índios surdos também.

IM-9:

Então, como a explicação da minha colega (integrante 04) foi bem clara, entendo bem a situação atual e também as várias reflexões das comunidades surdas e povos surdos se defendendo. Percebo que a maior preocupação é a educação dos surdos de um modo geral, seja pela inclusão ou em escolas de surdos. Acredito que é muito importante discutirmos profundamente sobre a educação bilíngue para surdos.

A maioria pensa que a educação bilíngue é a língua oral e a língua de sinais e assim adiante, mas não é assim, falta conhecimento mas aprofundado sobre o que é na verdade a educação bilíngue para surdos. Precisamos ter mais estudos e discussões a respeito para ter melhor qualidade, penso que a educação bilíngue ideal seria o ensino da Libras e da língua escrita separadamente. Precisamos discutir muito, também ler e publicar sobre esse assunto, assistir palestras e aulas constantemente... Não ficar discutindo somente sobre cultura e língua de sinais, ampliar mais e agrupando todos os itens importantes, teremos assim, mais força para lutar e melhorar as bases linguísticas e a estrutura a educação dos surdos.

Se aprofundarmos mais e nos unir junto ao povo surdo, acredito que irá melhorar na educação dos surdos, me preocupo em defender o povo surdo e a Libras, e muitos assuntos que devem ser discutidos, assim como a pedagogia surda, por exemplo... vamos pensar nisso?