



Avaliação e Avaliatividade em discursos de alunos surdos à luz da LSF

Evaluation and Appraisal of deaf students' discourse

Osilene Maria de Sá e Silva da CRUZ

(Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) -
Departamento de Ensino Superior (DESU) - Rio de Janeiro - RJ - Brasil)

RESUMO

Este trabalho apresenta a análise discursiva de resenhas elaboradas por graduandos surdos do curso de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com base nas abordagens teórico-metodológicas da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday 1994; Halliday e Mattiessen 2004), do Sistema de Avaliatividade (Martin e White 2005) e no que propõem pesquisadores interessados no ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos (Quadros 2004; Lodi 2005; 2006; 2013; Lodi et al 2014; Fernandes 1999; Almeida, Santos e Lacerda 2015; entre outros). O ensino da resenha foi realizado a partir da proposta de Ramos (2004) e a análise das produções revela a presença de marcas avaliativas principalmente da categoria Julgamento do Sistema de Avaliatividade, destacando questões éticas e identitárias sobre preconceito, exclusão e inclusão social e educacional. O trabalho revela também a importância do uso de estratégias adequadas de ensino de Língua Portuguesa escrita para aprendizes surdos.

Palavras-chave: *Linguística Sistêmico-Funcional; Avaliatividade; Português para graduandos surdos.*



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

ABSTRACT

This paper presents a discursive analysis of reviews elaborated by Pedagogy deaf undergraduates at Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Brazil, based on the theoretical and methodological approaches of Systemic-Functional Linguistics (Halliday 1994; Halliday & Mattiessen 2004), the Appraisal framework (Martin and White, 2005) as well as on studies interested in teaching written Portuguese to deaf learners (Quadros 2004; Lodi 2005; 2006; 2013; Lodi et al 2014; Fernandes 1999; Almeida, Santos e Lacerda 2015, among others). The proposal of Ramos (2004) also contributed on the implementation of the didactic material to the teaching of the genre review and the analysis reveals the presence of evaluation, especially, the Appraisal category named Judgment and emphasize ethic and identity questions, related to prejudice, social and educational exclusion and inclusion. The research also reveals the importance of adequate strategies when teaching written Portuguese to deaf students.

Key-words: *Systemic-Functional Linguistics; Appraisal; Portuguese to deaf undergraduates.*

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para alunos surdos tem sido um desafio para educadores, independentemente do nível em que é ministrado. Buscam-se, no processo de ensino-aprendizagem, estratégias diferenciadas, baseadas, sobretudo, em recursos visuais e na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), considerada a L1 do sujeito surdo, permitindo-lhe a expressão do seu pensamento e suas críticas em LIBRAS para, posteriormente, fazê-lo na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Este artigo relata uma experiência com graduandos surdos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Trata-se do desdobramento de uma proposta de elaboração de material didático (Unidade Didática¹ - UD)

1. A proposta da Unidade Didática foi apresentada no FELIN 2015 (Fórum de Estudos Linguísticos) na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, em novembro de 2015.

para o ensino de Língua Portuguesa (LP) escrita para alunos do quinto período do referido curso, em que foi abordado o gênero resenha.

O objetivo deste artigo consiste em analisar o discurso presente em resenhas elaboradas pelos graduandos surdos, com foco nos aspectos de subjetividade expressos nessas produções. Para contemplar essa análise, recorre-se ao arcabouço da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday 1994; Halliday e Matthiessen 2004) e do sistema de Avaliatividade (Martin e White 2005) porque possibilitou identificar, de forma objetiva, julgamentos e avaliações, minimizando, assim, análise subjetiva. Esses pressupostos teórico-metodológicos, juntamente com a perspectiva da Análise Crítica do Discurso (Fairclough 1989), foram relevantes, devido às instancias expressas pelos alunos surdos, na medida em que vieram à tona questões sobre identidade e subjetividade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 1998; 2000), o ensino de Língua Portuguesa pode ser considerado eficaz quando o professor se baseia em gêneros textuais como instrumentos para o ensino, levando o aprendiz a compreender e a produzir variados gêneros, o que implica a formação de leitores críticos e conscientes dos textos que circulam em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, pressupõe-se que, a partir da compreensão de determinado gênero, o aprendiz torna-se consciente de suas particularidades estruturais e linguísticas e da sua funcionalidade, sendo, então, capaz de desenvolver habilidades para produzi-lo efetivamente.

Nessa experiência de ensino, os graduandos elaboraram resenhas relativas a diferentes livros e filmes, tendo liberdade de escolha de tema e tipo da obra. A primeira etapa de produção das resenhas foi realizada em LIBRAS, sendo filmada, possibilitando a avaliação sobre a compreensão da obra nessa língua. Em um segundo momento, os alunos produziram os textos em LP escrita. Considerando-se que as escolhas léxico-gramaticais não são feitas por acaso (Halliday 1994), as escolhas dos alunos revelam seus interesses por temas específicos: preconceito, deficiência, inclusão/exclusão social e educacional, minorias, entre outros, com marcas expressivas de subjetividade, identidade e relacionadas à cultura surda.

Com relação ao ensino de LP escrita para alunos surdos, neste trabalho, considera-se importante a valorização e o reconhecimento da

L1 desses discentes, conforme proposta de estudiosos sobre o ensino de LP escrita (Quadros e Karnopp 2004; Lodi 2005, 2006; Lodi et al 2014; Pereira 2014, entre outros). Nos enunciados em LIBRAS, em que os alunos produziram maior parte dos textos, eles se expressaram com mais naturalidade, possibilitando a identificação de ocorrências de julgamento, afeto e apreciação, que constituem os campos semânticos do subsistema de Atitude (Martin e White 2005).

Fundamentação teórica

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)

A LSF é uma teoria que fornece subsídios para a análise de dados léxico-gramaticais, os quais oferecem subsídios para a conexão a dados contextuais, evidenciando questões sociais, culturais e políticas. Halliday, pesquisador que propôs essa teoria, reuniu na Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday 1985 e 1994; Halliday e Matthiessen 2004) pressupostos para estudos linguísticos, levando em consideração o contexto no qual o texto está inserido. Halliday segue os pressupostos de Malinowski (1935) e Firth (1950), que consideram o contexto como precedente ao texto. O significado é visto como uma escolha de opções por parte do falante no sistema linguístico. A partir desse entendimento, a escolha do falante ou do comunicante vai desencadear relações no discurso, ou seja, a escolha léxico-gramatical implica a construção de significados socioculturais e ideológicos.

Halliday (1994) e Kress (1993) destacam que a evolução da língua não é arbitrária, pois deriva das necessidades humanas e das escolhas e concepções geradas na sociedade. Decorre dessa concepção a funcionalidade da LSF, já que ela estuda os componentes fundamentais do sentido e do modo como os elementos da estrutura linguística integram as configurações da atividade linguístico-discursiva. A funcionalidade é abordada pelo estudioso como preocupação com a interpretação dos textos, com o sistema e com as estruturas linguísticas. Sintetizando, a proposta de Halliday contribui para investigar a função comunicativa, ou seja, “como a língua é usada” (Halliday 1994: xiii) ou de que modo “os significados são realizados” (Halliday 1994: xiv). Assim, depreende-se que, para a teoria, o contexto é importante porque todo

texto, escrito ou falado (ou interpretado, no caso dos surdos), faz parte de um contexto de uso.

O antropólogo Malinowski (1935) propõe que a linguagem é inteiramente dependente do seu contexto (contexto de situação), desempenhando papel multifuncional. O linguista britânico Firth, inspirado pelas ideias de Malinowski, aceita a relação entre linguagem e sociedade e define o significado como uma função no contexto. Firth e Malinowski contribuíram significativamente para os estudos hallidayanos com relação aos conceitos de contextos de situação e de cultura. Halliday e Hasan (1989:46) se apropriam das abordagens de Malinowski e Firth e definem o contexto de situação como o contexto no qual um texto é escrito, o ambiente imediato no qual o texto está exercendo uma função; e o contexto de cultura como mais amplo, em nível sociocultural, e refere-se à história cultural dos participantes, ao tipo de práticas em que eles estão engajados.

Dessa forma, a produção linguística encontra-se inserida em um contexto (contexto de situação), que também está inserido em outro contexto mais amplo (contexto de cultura). O contexto de situação compreende três variáveis de registro que ocorrem simultaneamente, tanto em textos orais/sinalizados quanto em escritos: Campo (*Field*), Relações (*Tenor*) e Modo (*Mode*). Essas variáveis são apresentadas pela teoria de registro, a qual “descreve o impacto de dimensão do contexto de situação imediato de um evento linguístico no modo como a língua é utilizada” (Eggins 1994:9). Em linhas gerais, *campo* refere-se ao assunto do texto, *relações* refere-se às relações de poder e solidariedade entre escritor/leitor e falante/ouvinte e *modo* refere-se à organização e retórica do texto.

O conceito de registro é utilizado por Halliday (1989) como o ambiente social e, por sua vez, influencia a semântica textual, que está relacionada às três funções do texto: ideacional (transitividade), interpessoal (modo e modalidade) e textual (organização de tema/rema e coesão textual). As referidas funções são construídas através das escolhas léxico-gramaticais.

A *metafunção Ideacional* é referente a significados relativos à experiência de mundo, conhecimentos e crenças. Pode ser analisada sob dois aspectos: *experencial*, no qual a língua é apresentada como

um sistema relativo à experiência, traduzindo nossos mundos interior e exterior, através da transitividade; e o *lógico*, que proporciona recursos para a configuração das relações lógicas na estruturação dos grupos ou complexos.

A metafunção *Interpessoal* concebe a oração como interação nas relações sociais, no papel de quem fala/escreve com quem escuta/lê, nas questões de poder envolvidas no discurso. A ênfase de análise ocorre no nível do Modo e da Modalidade, podendo-se investigar o sujeito e a natureza da proposição – declarativa, interrogativa ou diretiva.

A metafunção *Textual* é referente à apresentação e organização da mensagem. Observam-se escolhas relativas à distribuição da informação, ou seja, à elaboração do texto, que se dá por meio da organização Tema/Rema e da coesão textual.

Como apresentado anteriormente, a proposta deste artigo é identificar e analisar os elementos avaliativos em resenhas de graduandos surdos do curso de Pedagogia. Na próxima seção, aborda-se o Sistema de Avaliatividade, voltado para o estudo das avaliações no discurso.

O Sistema de Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade, proposto por Martin e White (2005), refere-se a uma abordagem baseada nos pressupostos da LSF e que é referência para pesquisadores preocupados em analisar a avaliação em diferentes gêneros. Vários systemicistas desenvolveram pesquisas sobre avaliação, recorrendo ao escopo da Avaliatividade em suas análises, tais como Cabral (2007), que investiga manifestações linguísticas do campo semântico Julgamento (Subsistema Atitude) em artigos escritos por jornalistas brasileiros; Rodrigues Jr. (2008) descreve os elementos discursivos de ideação (transitividade) e avaliatividade em relatos de aprendizes de inglês; Paula (2009) estuda o metadiscorso interpessoal e textual em introduções de artigos científicos; Vian Jr. (2009) apresenta uma discussão sobre a possibilidade de análise do discurso envolvendo o Subsistema Gradação no português brasileiro; Almeida (2010), por meio de investigações do Subsistema Atitude, investiga os discursos orais de dois professores: um do curso de Letras e outro do curso de Direito; Ikeda (2011) investiga a argumentação em um editorial sob

a perspectiva do campo semântico Julgamento; Sobhie (2011) estuda um artigo de opinião sobre novas tecnologias a partir do Subsistema Engajamento; Carvalho (2011) analisa o Subsistema Atitude em resenhas de filmes, identificando maior frequência do campo semântico Apreciação, com polaridade negativa, destacando que o autor da crítica busca avaliar de forma mais racional e objetiva; Cruz (2012), com o estudo dos três subsistemas de Avaliatividade em pareceres de revista acadêmica da área da Linguística.

O Sistema de Avaliatividade possibilita ao pesquisador analisar ocorrências avaliativas interpessoais nos discursos, ou seja, de que modo os escritores/falantes se posicionam e/ou avaliam um texto, um objeto, uma pessoa, uma entidade, entre outros. Martin e White (2005) adotaram o termo “*Appraisal*” para nomear esses recursos interpessoais, tendo como preocupação tanto a questão do afeto, quanto questões sociais do discurso, levando em consideração a maneira como os falantes/escritores se comunicam, como aprovam ou desaprovam, incentivam ou desencorajam determinados fatos no discurso. Preocupam-se também com o modo da expressão dos sentimentos, dos valores e das emoções (Martin e White 2005:1).

Para Martin e White (2005), o Sistema de Avaliatividade está em consonância com a LSF porque as escolhas não acontecem por acaso; pelo contrário, são fruto de algumas preferências lexicais em detrimento de outras. Além disso, a teoria analisa a língua em uso, destacando o aspecto social da linguagem. Dessa forma, para os autores, o Sistema de Avaliatividade possibilita ao pesquisador analisar aspectos de avaliação presentes no discurso, produzido na esfera social, formado por valores, contextos culturais e sociais. A partir dos pressupostos da LSF, principalmente, no significado interpessoal, é possível encontrar subsídios para a análise da avaliação, visto que, por meio de escolhas léxico-gramaticais, os interlocutores expõem seus pontos de vista, revelando aspectos relacionados a poder, *status*, afeto e julgamento a outros interlocutores, assim como buscam a negociação e a solidariedade para que suas ideias sejam compreendidas e aceitas.

Analogamente ao que é feito pela LSF, o estudo do Sistema de Avaliatividade é centrado em interações verbais ou escritas em determinados contextos socioculturais. Nas interações que envolvem

trocas de bens e serviços ou informações, temos três Subsistemas: *ATITUDE*, mais especificamente nas realizações de *Afeto* (Emoção), *Julgamento* (Ética) ou *Apreciação* (Estética); *ENGAJAMENTO*, por meio de posicionamentos monoglóssicos e heteroglóssicos de Contração e Expansão Dialógica; e o Subsistema *GRADAÇÃO*, subdividido em recursos de Força e Foco, nas ocorrências de amplificação ou mitigação das avaliações.

Neste trabalho, apresenta-se a análise das avaliações dos graduandos nas resenhas e o foco de análise é o Subsistema *ATITUDE*, responsável pela expressão linguística, denotativa de emoção, julgamento de comportamentos estabelecidos social e culturalmente e valor das coisas ou objetos. Esse subsistema pode ser expresso no texto de forma positiva ou negativa, por meio de três campos semânticos: *Afeto*, *Julgamento* e *Apreciação*.

O campo semântico *Afeto* é um recurso semântico para expressar reações emocionais e sentimentos, indicando emoções em relação às pessoas, às coisas e aos acontecimentos, sendo esses sentimentos bons ou ruins (*Afeto* positivo e negativo), expressos de forma implícita ou explícita Martin (2000:148).

O campo semântico *Julgamento* refere-se aos significados relacionados ao comportamento social, mediante um conjunto de normas institucionalizadas, regras e regulamentos ou sistema de valores e expectativas sociais, apoiando-se na dicotomia moral/imoral, legal/ilegal, normal/anormal. Pode ser realizado gramaticalmente por epítetos e atributos e é classificado como *Julgamento de Estima Social* e de *Sanção Social*. De acordo com White (2004a: 187), o *Julgamento de Estima Social* pode ser classificado como relativo à Normalidade, Capacidade e Tenacidade e o *Julgamento de Sanção Social* está associado à Veracidade e Propriedade.

Nas realizações de *Julgamento de Estima Social*, não há implicações legais ou morais, pois a atitude não é julgada como crime, mas como um comportamento (in)adequado. Para White (2004a: 188), julgamentos de *Estima Social* são mais evidentes na cultura oral, em que aparecem brincadeiras, com fundo humorístico e crítico, conversas, piadas e fofocas.

Comportamentos julgados como positivos em Estima Social são aqueles que remetem à admiração; comportamentos julgados como negativos são os que remetem à crítica. A Estima Social apresenta-se em três modalidades: *Normalidade*, *Capacidade* e *Tenacidade*. *Normalidade* julga se os comportamentos são usuais, habituais, corriqueiros (quão frequente um comportamento é). Como exemplo: ele é sempre bagunceiro; *Capacidade* refere-se à competência de alguém para realizar algo ou alguma atividade (quão capaz uma pessoa é). Por exemplo: Ele é forte o suficiente para ir; *Tenacidade* é o julgamento sobre as boas intenções ou atitudes que inspirem confiança (quão resistente ou resoluta uma pessoa é). Exemplo: Estou determinado a ir.

O campo semântico de *Julgamento de Sanção Social* refere às regras e aos regulamentos mais ou menos estabelecidos pela cultura, especificamente, regras legais ou morais, questões de moralidade e legalidade, sendo mais frequente na escrita, tais como em decretos, leis, regras e regulamentos, etc. Nas instanciações de Estima Social, os julgamentos positivos são relacionados à admiração e os negativos à crítica, e, no de Sansão Social, os julgamentos positivos ou negativos estão relacionados, respectivamente, a orgulho ou condenação. Estão associados ao crime e ao pecado. Os Julgamentos de Sanção Social subdividem-se em duas modalidades *Veracidade* e *Propriedade*.

Em julgamentos de *Veracidade*, o falante destaca a verdade, honestidade de uma pessoa (quão verdadeira ou confiável uma pessoa é). Por exemplo: Ele é honesto. Em julgamentos de *Propriedade*, o destaque se volta para a ética (quão ético uma pessoa é). Por exemplo: É esperado que você vá ao compromisso.

O campo semântico *Apreciação* refere-se à realização da avaliação, positiva ou negativa, por meio de processos mentais e atributos, e está relacionado ao valor estético de coisas, produtos e atitudes.

A *Apreciação* é classificada em três categorias: *Reação*, *Composição* e *Valor*. *Reação* está relacionada àquilo que chama a atenção, agrada ou desperta desejo; é ligada à afeição e à metafunção interpessoal (isso me agrada?). *Composição* está relacionada à organização textual, ao detalhamento de um trabalho, por exemplo, à percepção (objeto); é ligada à metafunção textual (isso é simples ou complexo, é proporcional ou não?). *Valor* está relacionada à cognição, ao valor

social. O que tem valor para uma área pode não ter o mesmo valor para outra (isso tem valor, autenticidade?). É a opinião do autor e está ligada à metafunção ideacional.

A análise contida neste artigo mostra também que as instanciações dos graduandos revelam muito de sua subjetividade e de questões identitárias desses alunos. A seguir, apresenta-se uma síntese da abordagem de Fairclough (1989), por considerar o enquadre desses agentes sociais em um contexto sociocultural.

Discurso como produto de práticas sociais

Esta pesquisa mostra produções acadêmicas de graduandos surdos, nas quais é analisada a presença de marcas de subjetividade e identidade nos seus discursos. Parte-se do pressuposto de que é importante a função do discurso, tendo em vista que as escolhas léxico-gramaticais dos alunos são reveladoras de ideologias e estão imbuídas de significados, associados ao seu modo de vida, do modo como se veem enquanto agentes sociais e também do modo como gostariam de ser vistos por outros agentes sociais. Nesse sentido, é por meio do discurso (escrito, oral e, neste contexto, sinalizado) que o ser se posiciona e demonstra questões ideológicas e identitárias, no contexto no qual ele está inserido e do qual ele participa ou, por outro lado, um contexto que teoricamente poderia ser nomeado e instituído como pertencente ao surdo, mas que não ocorre efetivamente na prática.

Retoma-se o conceito da palavra discurso como “o uso da língua tanto para atuar na vida social como para refletir sobre ela” (Rios 2010:171) para mostrar a funcionalidade da linguagem como prática social e interativa entre os agentes sociais. Ao se pensar em agentes sociais e suas interações, pode-se considerar que a atuação do sujeito surdo na sociedade demanda de conhecimentos sobre sua cultura surda e da maioria da cultura ouvinte. Nesse caso, volta-se a um dos pontos de partida quando é destacada a questão do letramento, no sentido de que um “ente letrado” implica sentir-se “parte das práticas sociais”, ou seja, conceber ou ter consciência da atuação de cada pessoa dentro de uma comunidade ou sociedade, tendo em vista que “o letramento faz parte de atividades materiais, tipos de relações sociais e identidade, crenças e valores específicos em uma dada comunidade.” (Rios 2010:171).

No presente trabalho, a concepção de letramento é atrelada à perspectiva da prática social e também associada às práticas discursivas. Assim, vê-se a importância do contexto, porque a prática da escrita liga-se ao contexto social, já que as diversas práticas discursivas estão condicionadas às práticas sociais. Entende-se que letramento vai além do texto escrito, falado ou sinalizado, pois implica um processo de construção de sentidos, com base no que é produzido individual e socialmente. O letramento, portanto, é constituído por meio de práticas sociais e eventos de letramento, com destaque para o fato de que essas práticas são aspectos não apenas da cultura, mas das estruturas de poder em uma sociedade.

Vale lembrar que a escrita é um ato político, social, mental e linguístico. Portanto, ao escrever sobre determinado assunto, o sujeito deixa registradas marcas de sua vivência, de suas ideologias e, conseqüentemente, de sua identidade enquanto autor daquele texto, seja ele oral, escrito, sinalizado ou apresentado de forma semiótica. Essa consideração reforça o pensamento de que não há considerações sem sentido (explícito ou implícito) e essas considerações fazem parte de um contexto social. Fairclough (2001) nos apresenta o conceito de discurso como texto mais contexto social mais contexto cultural, destacando a articulação entre texto e contexto e as condições de produção e recepção que contribuem para esse texto, condições essas que são inseparáveis do local, dos aspectos sócio históricos, institucionais em que as pessoas estão inseridas. Observam-se os níveis do discurso na Figura 1.

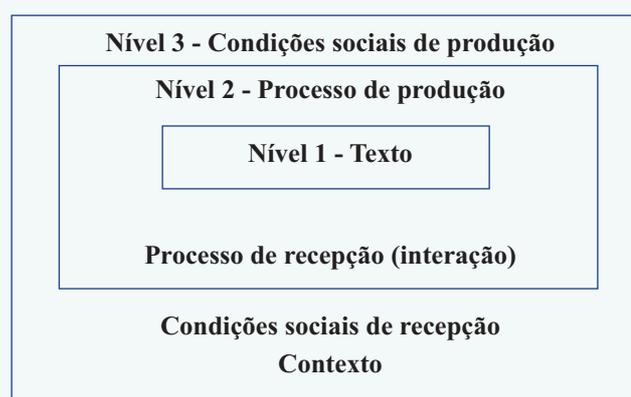


Figura 1 – Discurso como texto, interação e contexto (Fairclough1989:25. Minha tradução)

De acordo com a Figura 1, o discurso produzido pelo texto influencia e é influenciado por outros níveis (interação e contexto), os quais estão diretamente relacionados ao ambiente social. Magalhães (2001), ao discorrer sobre a Análise Crítica do Discurso, destaca que a prática do discurso é uma prática de representação e significação do mundo, formando o social e sendo formado pelo social. Nesse ambiente social, estão presentes questões de força, poder, ideologia, desigualdade, que são solidificados pelo discurso.

Vale ressaltar a pertinência de se analisar estruturas linguísticas em conjunto com as estruturas sócias. Nesse sentido, observa-se articulação entre a Análise Crítica do Discurso e LSF, pois as teorias se convertem quando mostram a preocupação em analisar a língua levando-se em consideração seu uso funcional com a análise de seus significados.

Breve contextualização sobre a educação de surdos no Brasil

Desde os primórdios da sua história, o INES, criado oficialmente pelo educador surdo francês Ernest Huet, em 1857, defende a língua de sinais como meio de acesso dos alunos aos conteúdos curriculares, ao considerar essa língua ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Registros mostram a preocupação de Huet em viabilizar o ensino baseado em língua de sinais no INES, em meados do século XIX. No entanto, a educação de surdos no INES passou por vários métodos de ensino. Em 1880, após o Congresso de Milão, a língua de sinais foi banida do contexto escolar, prevalecendo, durante muito tempo, a filosofia educacional oralista (ou Oralismo), que se baseia no ensino da fala aos aprendizes surdos (Soares 1999:01). Na década de 60, do século XX, surge o método Comunicação Total, que considera válidos todos os modos de expressão linguística: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita. Nos anos 80 do mesmo século, ganha espaço no cenário educacional a filosofia calcada na educação bilíngue, defendendo que o surdo deve aprender a língua de sinais como língua materna e a língua portuguesa escrita como segunda língua (Goldfeld 1997).

Não se pode negar a importância de Ernest Huet como agente importante frente à educação de surdos no Brasil, ao trazer para o território

brasileiro o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais que deu origem, anos mais tarde, à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. No Brasil, no final dos anos 1980, os surdos lideraram o movimento de oficialização dessa língua e, em 1993, um projeto de lei deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação em âmbito federal, culminando com a criação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta. Sem dúvida, esses documentos legais consistem em avanços importantes e marcos para a comunidade surda.

A lei 10.436/2002 instituiu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), definindo-a como o “meio legal de comunicação e expressão” de pessoas surdas do Brasil, sendo de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. Estabelece, no artigo 4º, a inclusão dessa disciplina nos cursos de formação de “(...) Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior (...)” como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs”. (BRASIL 2002).

O Decreto 5.626/2005 traz uma série de providências, evidenciando a importância da LIBRAS, do seu uso e da formação de profissionais para atuarem no magistério. Estabelece que a disciplina deve ser parte integrante do currículo obrigatório em todos os cursos de licenciatura, no curso normal de nível médio e no curso normal superior, assim como no curso de Pedagogia e de Educação Especial. Vale ressaltar a atenção que o decreto dedica à formação de docentes para o ensino de LIBRAS e da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Perspectiva bilíngue no curso de Pedagogia do INES

O curso de Licenciatura em Pedagogia é oferecido desde 2006 pelo Departamento de Ensino Superior (DESU/INES) e tem como característica a modalidade bilíngue: LIBRAS e Língua Portuguesa na modalidade escrita. Participam do curso alunos ouvintes e surdos e os professores não fluentes em LIBRAS contam com a participação de intérpretes para tradução LP – LIBRAS e vice-versa.

Com relação ao ensino de LP para alunos surdos, a proposta prevê que o aluno desenvolva habilidades de leitura e produção textual, tendo como ponto de partida a L1 do aluno por se entender a importância de o aprendiz contar com o conforto linguístico de sua língua para expressar suas ideias e pensamentos, críticas e posicionamentos. Nesse sentido, compartilha-se com o que propõem Quadros (1997; 2004), Quadros e Schmiedt (2006), Almeida, Santos e Lacerda (2015), Lodi, Harrison e Campos (2014), Pereira (2014), Karnopp (2014), entre outros, que destacam a importância do uso da LIBRAS no ensino de LP, servindo como suporte para o desenvolvimento da habilidade escrita, seguindo o entendimento de que a LP para o aluno surdo é sua L2.

Visando contribuir para o ensino voltado para as necessidades dos aprendizes, em 2014, o DESU/INES adotou o novo currículo para o ensino de LIBRAS e LP para alunos surdos e ouvintes, sendo a LIBRAS ministrada como L1 para alunos surdos e L2 para alunos ouvintes e a LP ministrada como L1 para alunos ouvintes e L2, na modalidade escrita, para os alunos surdos. Para os grupos constituídos por alunos surdos são adotadas estratégias específicas, respeitando-se sua L1, por se entender que o aluno se sentirá mais confortável quando sua expressão na L1 for levada em consideração. Nesse sentido, nas aulas de LP, os alunos são incentivados a se expressarem primeiramente em LIBRAS e, posteriormente, após compreensão dos textos lidos, são estimulados a produzirem textos escritos.

Outra questão pertinente refere-se à importância do uso de recursos visuais, por meio de imagens e informações não verbais, aliadas a técnicas de leitura e de escrita como ocorre com o ensino de língua estrangeira, pois os aprendizes compreendem com mais eficácia quando lhes proporcionamos imagens e informações não verbais aliadas às informações verbais. Compartilha-se com Morita (2002) que propõe que a aprendizagem de uma LE não é um processo tranquilo, pois prevê o ato de fazer comparações com a Língua Materna (LM) do aprendiz.

É mister considerar que o aluno precisa estar consciente daquilo que está aprendendo, sem ser levado a fazer atividades mecânicas e copistas, ao contrário, deve ser estimulado como agente no processo de aprendizagem, estando disposto a identificar os significados das palavras e as relações entre elas e o texto como um todo. Nesse sentido, o

conceito de letramento deve ser praticado pelo professor, dando a devida importância à formação de um leitor crítico, consciente do contexto em que está inserido, que não seja, simplesmente, um decodificador de itens lexicais, mas, mais do que isso, que esteja atento ao discurso e ao significado social do texto lido (Soares 2004). Letramento, de acordo com Soares, “é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura.” (Soares 1998:36-37)

O uso de estratégias de ensino específicas torna o ensino de LP eficaz, sendo o baseado, por exemplo, em gêneros textuais. A próxima seção traz uma contribuição sobre essa questão.

Estratégias de ensino de L2 baseado gêneros

Ramos (2004), preocupada com estratégias de ensino de línguas para fins específicos e ancorando-se nas perspectivas apresentadas por Swales (1989), apresenta uma proposta de ensino baseada em gêneros textuais, realizado em três fases: Apresentação, Detalhamento e Aplicação, conforme resumo do Quadro 1:

Quadro 1 – Síntese das fases de ensino de gêneros textuais (Ramos 2004)

| Apresentação | Detalhamento | Aplicação |
|--|---|---|
| Apresentação aos alunos das informações gerais sobre o gênero, como por exemplo, o meio onde normalmente ele circula, o seu objetivo ou propósito, os participantes desse evento comunicativo e suas relações e também os contextos onde o gênero é produzido e por que é produzido. | Apresentação aos alunos dos aspectos gerais e específicos do gênero. Nessa fase, ocorre a compreensão sobre partes específicas do gênero, sendo detalhados aspectos linguísticos e estruturais dos gêneros, questões relativas a aspectos léxico-gramaticais particulares, por exemplo, tipo de verbos, de palavras mais comuns, da estrutura desse gênero e seus significados. | Produção do gênero, ou seja, tendo aprendido as fases anteriores (Apresentação e Detalhamento) e conhecendo as características do gênero, por meio de retomada da idéia e do conceito como um todo, o aluno se apropria do seu conceito e pode produzi-lo efetivamente. |

Na elaboração da unidade didática para o ensino do gênero resenha, foram seguidas as três fases propostas por Ramos (2004), sendo que

a última fase (Aplicação) consistiu na produção do gênero resenha. Como dito na seção sobre a perspectiva de ensino bilíngue, considera-se que a LIBRAS exerce um papel importante no processo de ensino-aprendizagem para o aluno surdo, de modo que o aluno usufrua seu conforto linguístico para, primeiramente se expressar em sua língua e, em seguida, usar a língua portuguesa na modalidade escrita.

Dessa forma, antes de apresentarem a resenha escrita, os alunos procederam a filmagem dos textos em LIBRAS, no sentido de promover o entendimento e a apropriação do gênero na L1 do aluno.

Procedimentos metodológicos

Contextualização

Este artigo relata uma experiência realizada com graduandos do 5º período do curso de Licenciatura em Pedagogia do INES. A turma é constituída de alunos surdos e ouvintes e, para este trabalho, foi feito um recorte no corpus de participantes porque o propósito é analisar as instanciações dos alunos surdos e verificar como se dá a avaliação das obras e como surgem marcas de subjetividade e identidade nos discursos desses alunos.

A produção textual foi resultado de um trabalho que teve início na apresentação do gênero resenha², considerando-se a L1 do graduando surdo, ou seja, os alunos se expressaram em LIBRAS e a produção textual escrita foi a última fase desse processo. Dessa forma, como existem diferenças estruturais e culturais na LP e na LIBRAS, considerou-se sobremaneira a compreensão e a crítica do livro ou filme resenhado, por entender que letramento não significa simplesmente a codificação e decodificação de itens descontextualizados, mas, ao contrário, busca-se desenvolver o senso crítico do leitor como uma prática social.

2. A apresentação da unidade didática com as atividades desenvolvidas com os alunos assim como as informações conceituais sobre o gênero resenha foi apresentada no Fórum de Estudos Linguísticos, realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). O artigo sobre essa unidade didática será publicado nos Anais do evento.

Os alunos surdos tiveram a liberdade de escolha do tema e do tipo de obra (filme, livro ou peça teatral) e puderam apresentar parte da resenha em LIBRAS, como uma forma de reconhecer a legitimidade dessa língua no contexto bilíngue em que os alunos estão inseridos. Vale ressaltar que, mesmo com a possibilidade de apresentar o corpo do texto (resumo da obra e crítica do resenhista) em LIBRAS, todos os alunos decidiram elaborar e apresentar o trabalho em LIBRAS e em LP, o que causou grande contentamento, considerando-se as dificuldades dos alunos para produzir textos escritos.

Foram analisadas as resenhas de cinco alunos surdos³, codificados como A1, A2, A3, A4 e A5, cujas obras são as seguintes:

Quadro 2 – Obras resenhadas

| Tipo de publicação: filme | Tipo de publicação: livro |
|-----------------------------------|---|
| (A1) Ao mestre com carinho (1967) | (A4) A dominação masculina (2014) |
| (A2) O grito da gaivota (1993) | (A5) Português como segunda língua para surdos II |
| (A3) Listen to your heart (2010) | |

A seguir, serão apresentados os dados obtidos e a discussão dos resultados, incluindo exemplos extraídos de três resenhas produzidas pelos graduandos.

Apresentação e análise dos dados

Uma análise preliminar aponta para o significado das escolhas dos alunos por temas ligados à educação (Ao mestre com carinho, Português como segunda língua para surdos II), e a questões relativas ao preconceito e à inclusão social (O grito da gaivota, *Listen to your heart*, A dominação masculina). Essas escolhas denotam os interesses dos resenhistas em mostrar os significados, corroborando os estudos sistêmico-funcionais (Halliday 1994; Halliday e Mattiessen 2004) e da Análise Crítica do Discurso (Fairclough 1989; 2001) sobre a presença

3. Todos os alunos, ouvintes e surdos que participaram dessa atividade, autorizaram a análise e divulgação dos resultados das resenhas, por meio de assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

da subjetividade nos seus discursos ao avaliarem as obras. As escolhas por essas obras podem explicar o significado das vivências dos sujeitos surdos, inseridos em uma sociedade que não contempla a visão de mundo ideal para esses sujeitos, de acordo com suas respostas, quando perguntados em LIBRAS o porquê de terem feito essas opções.

A escolha pelo filme “ao mestre com carinho”, segundo a aluna A1, se deu pela atuação de um professor frente a uma turma rebelde e relata o sucesso desse educador ao compreender os motivos da rebeldia dos alunos e tratá-los com dignidade e respeito. Ressalta-se que termos/conceitos de dignidade e respeito são atitudes muito evidenciadas nos discursos de alunos surdos desse curso.

Segundo os alunos A2 e A3, os filmes “O vôo da gaivota” e “*Listen to your heart*” retratam histórias de pessoas surdas que tiveram que superar preconceitos e dificuldades para se perceberem agentes ou atores sociais. Cabe ressaltar que os alunos apresentam a barreira linguística como um dos principais motivos para sua inserção nos ambientes sociais. Essa barreira é imposta pela própria sociedade a partir do momento em que ela dificulta o acesso de pessoas com determinados tipos de deficiência ao contexto social, como se não fizessem parte dele.

A aluna A4 justifica a escolha pelo livro “A dominação masculina” pela abordagem de questões relativas ao preconceito e à falta de direitos na sociedade, atingindo, principalmente, as mulheres da sociedade muçulmana. A aluna surda, em suas intervenções em sala, sempre traz à tona assuntos pertinentes à discriminação, intolerância e ao autoritarismo.

O livro “Português como segunda língua para surdos” foi resenhado pela aluna A5, que justificou sua escolha pelo interesse no ensino de LP como L2 para surdos. Destaca na resenha o cuidado do autor ao elaborar um livro que ensine Língua Portuguesa para surdos de forma adequada, valorizando a cultura surda e a LIBRAS.

Esta primeira análise revela que as escolhas dos aprendizes são cheias de significado e indicam muito do que experimentam em seu contexto social (Halliday e Hasan 1989), pois poderiam ter escolhido outras obras, com temas distintos e que não tratassem de preconceito,

desrespeito e/ou ética em sala de aula. Dessa forma, ao trazerem esses temas e justificarem suas opções de obras quando perguntados em LIBRAS, estão expressando sua forma de pensar e agir, revelando suas intenções sociais, pois “todo autor, ao produzir um texto, espera ser compreendido e aceito” (Hyland 2007:267). As filmagens referentes às resenhas em LIBRAS revelam o conforto desses alunos ao tratarem desses assuntos, pois eles foram capazes de resumir e criticar detalhadamente cada livro ou filme escolhidos, demonstrando interesse pela temática e afinidade com o contexto social de cada história, o que justifica as instancias avaliativas.

Vale ressaltar que o foco deste trabalho é apresentar a análise das evidências de subjetividade e identidade nas resenhas elaboradas pelos alunos surdos. Os alunos ouvintes também participaram das atividades de elaboração de resenha e o resultado mostra que as escolhas dos temas foram muito parecidas com as dos alunos surdos, ou seja, o enfoque para assuntos relativos à educação, discriminação, ética, moral, ao preconceito, papel do professor em sala de aula, dentre outros afins.

É importante reconhecer os contextos de cultura e de situação, variáveis fundamentais em análises sistêmico-funcionais. As produções dos graduandos denotam escolhas temáticas, estão relacionadas ao contexto de cultura em que são inseridos, e, concomitantemente, constituem enunciados inerentes ao contexto situacional, por meio de itens lexicais sinalizadores da subjetividade de cada um, o que se pode verificar na análise apresentada a seguir.

No que se refere à avaliação presente nos enunciados dos alunos, a análise baseada no subsistema Atitude, revela predomínio da categoria *Julgamento* com relação às atitudes de outras pessoas, totalizando 116 ocorrências, sendo a maioria constituída por avaliações positivas. Em seguida, verificam-se instancias da categoria *Apreciação*, quando os alunos elogiam as obras resenhadas, com 34 ocorrências positivas. A categoria *Afeto* foi mais discreta na análise, com 13 ocorrências, a maioria delas, positivas. O Quadro 3, a seguir, apresenta dados quantitativos da análise e os respectivos exemplos das modalidades do subsistema Atitude serão apresentados e discutidos ao longo desta seção.

Quadro 3 – Instanciações do subsistema Atitude

| SUBSISTEMA ATITUDE | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----|--------------|-----|-----------------|----|--------------|----|--------------|----|--|---------|-------------|---|-----------------------|
| JULGAMENTO 116 ocorrências: 40- e 76+ | | | | | | | | | | APRECIÇÃO 34 ocorrências posi- tivas | | | AFETO 13 ocorrên- cias: 03- e 10+ | |
| Capac. 46 | | Tenac. 39 | | Propried. 13 | | Verac. 11 | | Normal. 7 | | Valor | Compos. | Rea- ção | Teor negati- vo | Teor positi- vo |
| 6- | 40+ | 20- | 19+ | 10- | 3+ | 3- | 8+ | 1- | 6+ | 23 | 10 | 01 | 3 | 10 |

Os dados mostram o destaque para as atitudes das pessoas ou dos personagens citados nos filmes e livros. As categorias de *Julgamento* mais evidentes são do campo semântico Estima Social (Capacidade e Tenacidade), indicando que, no olhar dos resenhistas, a avaliação preponderante destina-se a comportamentos inadequados das pessoas, que não implicam, diretamente, uma condenação legal, mas sim crítica ou admiração, características do Julgamento de Estima Social (Martin e White 2005). A categoria *Capacidade* (46 ocorrências, sendo 40 positivas) mostra a competência de uma pessoa, ou seja, o quão capaz alguém é para fazer algo e essas competências ou capacidades são positivas, enaltecendo o agente social, no sentido de que ele é capaz de desempenhar atividades, de sua competência enquanto ser humano. Em seguida, a categoria *Tenacidade* (39 ocorrências, equilibradas entre positivas e negativas) revela o julgamento sobre as boas intenções ou atitudes que inspiram confiança no outro. Essa categoria recebe avaliações positivas e negativas, mostrando, por um lado, uma característica do ser humano, que pode ser confiável, correto, exímio, ou o oposto dessas características humanas.

Em grau menor de ocorrências, as categorias do campo semântico Sanção Social: *Propriedade* (13 ocorrências, sendo 10 negativas), revelando o julgamento predominantemente negativo do resenhistas com relação ao cumprimento da ética, como se pode ver no trecho "...mãe, que fez a contra e arruinou para a separação deles" (A3) e *Veracidade* (11 ocorrências, sendo 08 positivas), mostrando positivamente a honestidade e a confiabilidade das pessoas.

A categoria *Normalidade* (07 ocorrências, sendo 06 positivas), pertencente ao campo semântico Estima Social, mostra de forma positiva o pode ser considerado habitual e corriqueiro nas atitudes das pessoas. Por ser de Estima Social, não tem intenção de condenar ou chamar a

atenção por algum crime ou erro de âmbito legal, como mostram os trechos da resenha A3 “...porque o rapaz é um verdadeiro amor” e “Ela simplesmente ... pura de amor”.

Os dados referentes ao campo semântico *Apreciação* revelam que os filmes e livros criticados pelos graduandos apresentam qualidade, principalmente, no que se refere à categoria *Valor* (23 ocorrências), por exemplo, nas instanciações “simplicidade do filme” (A3); “muito bom para o ensino de português tanto para ouvintes como para surdos” (A5); indicando, com isso, que o teor das escolhas pelas obras indica que são obras importantes, que representam valor para a sociedade. Esse dado é interessante porque os índices de instanciações da referida categoria supera os índices da categoria *Composição* (10 ocorrências), por exemplo: “O livro possui 122 páginas e apresenta o seu conteúdo em quatro unidades” (A5). Esse dado é interessante porque foi exigida dos resenhistas a descrição da estrutura do texto resenhado.

As instanciações do campo semântico *Afeto* (13 ocorrências, sendo 10 positivas) denotam que a obra conquistou o resenhista e poderá conquistar o leitor eventual, o que se justifica devido ao uso majoritário de avaliações positivas, expressando a emoção do escritor sobre aquilo que realmente emocionou seu coração e poderá emocionar o outro.

Traz-se, a seguir, algumas análises das resenhas.

Quadro 4 – Instanciações de Afeto

A3 – Listen to your heart

“O filme não estava ruim [Aprec/Reaç+], dá pra entender a forma (de) todos os personagens [Aprec/Reaç+]...No caso, o filme é uma romance contemporanea mas o filme é surpreendente [Aprec/Reaç+] ao ver a relação deles, porque o rapaz é um verdadeiro amor [Julg/Norm+] e lutou muito para Ariana ficasse com ele [Julg/Tenac+] por causa da mãe. que fez a contra e arruinou para a separação deles [Julg/Propried-]. A simplicidade do filme [Aprec/Val+], ou seja, personagens tornam ainda mais tocantes por causa do Danny [Aprec/Reaç+] teve cancer com tumor no cérebro e Ariana agiu tudo para ficar para ficar ao lado dele [Julg/Tenac+] o tempo todo. Ela simplesmente inteligente [Julg/Cap+], atitude [Julg/Tenac+], corajosa [Julg/Tenac+], identidade [Julg/Tenac+] e pura de amor [Julg/Norm+]...”

O excerto da resenha A3 mostra avaliações sobre o filme e sobre os personagens, realizadas por meio de processos relacionais: “O filme

não estava ruim”; “o filme é um romance”; “personagens tornam ainda mais tocante”; “o rapaz é um verdadeiro amor”; “Ela simplesmente (é) inteligente, (tem) atitude, (é) corajosa”. As impressões da autora da resenha são positivas, pois o filme “não estava ruim”, “é compreensível”, “surpreendente”. A qualidade do filme destaca-se por estimular boas impressões no espectador. O filme, por ser simples e proporcionar o entendimento, também revela seu valor para a resenhista pela simplicidade.

É importante destacar os julgamentos predominantemente positivos, com destaque para as qualidades dos personagens, como pessoas que têm sentimento (*verdadeiro amor*, pura de amor) e capazes de superar dificuldades, mostrando, assim, o valor do ser humano, como uma pessoa lutadora, perseverante, corajosa e inteligente.

Essas instanciacões revelam muito sobre os graduandos surdos, tendo em vista seu contexto social, mostrando a pertinência da LSF nas análises discursivas (Halliday 1994; Halliday e Matthiessen 2004; Fairclough 2001; Martin e White 2005), pois as instanciacões avaliativas de Apreciação e de Julgamento mostram o sentimento e a percepção do surdo com relação a atitudes e fatos comuns no contexto social em que ele se encontra.

No que segue, analisa-se outro excerto, desta vez a resenha da aluna A5.

Quadro 5 – Instanciacões positivas

A5 - Português como segunda língua para surdos II

“O livro possui 122 páginas [Aprec/Comp+] e apresenta o seu conteúdo em quatro unidades [Aprec/Comp+]. Sendo muito bom para o ensino de português [Aprec/Valor+] tanto para ouvintes como para surdos...”

Em cada uma das unidades, o autor nos apresenta textos que dão dignidade aos surdos [Julg/Cap+] [Aprec/Valor+] e ensina e propõe reflexões que ajudam a entender a língua portuguesa... [Julg/Cap+]

No texto 2 – Os surdos no Egito – o texto valoriza os surdos [Aprec/Valor+] e propõe reflexão sobre a organização das frases... [Aprec/Comp+]

Recomendo a leitura deste livro e utilização para o aprendizado da Língua Portuguesa... O autor possui uma didática que nos leva ao conhecimento... [Julg/Cap+]”

Na resenha A5, o tema é relativo ao ensino de Língua Portuguesa para surdos, com destaque para o cuidado do professor com relação às

estratégias para esse tipo de ensino. As avaliações são predominantemente positivas, enfocando a apresentação do livro e sua composição, por meio de processo relacional (*possui*) e verbal (*apresenta, propõe*). Em primeira pessoa, a aluna usa processo verbal *recomendar* para indicar o livro e justifica essa recomendação devido à didática do autor que leva o leitor ao conhecimento.

É interessante destacar a compreensão da aluna sobre o gênero resenha: ela descreveu o livro, avaliou sua estrutura e composição, positivamente. Então, evidencia-se nesse excerto o campo semântico *Apreciação*, ao destacar a composição do livro, denotando o seu valor, no ponto de vista de um usuário surdo, que tem a LP como segunda língua. Revela sua preocupação com relação ao ensino de LP para surdos.

As instâncias de *Julgamento* realizadas pela graduanda mostram sua consideração acerca da capacidade do autor do livro em *valorizar o aluno surdo*, mostrar uma *didática que leva ao conhecimento*, que *valoriza o surdo* e que *ajuda na aprendizagem*. Essas instâncias revelam o que o aprendiz sente com relação a materiais didáticos utilizados em aulas de LP, pois o que se encontra para esses aprendizes, são materiais, em sua maioria, adaptados e inadequados para esses alunos.

No excerto da resenha da aluna A1, a seguir, também são evidentes várias enunciações da categoria *Julgamento*, sendo a maioria de teor positivo. A seguir, a análise do excerto A1.

Quadro 6 – Instanciações da categoria Julgamento

A1 - Ao mestre com carinho

“É um filme que conta a coragem de um professor negro [Julg/Ten+] que aceitou o desafio de fazer progresso [Julg/Cap+], apesar das dificuldades em que se encontrava a instituição para ensinar a uma turma de rebelde [Julg/Ten-] mesmo sabendo que não seria fácil... Muitos dos alunos eram problemáticos e revoltados [Julg/Ten-], mas, dentro de si, havia uma pessoa capaz de mudar [Julg/Cap+]...Muitos dos professores sentiam medo dos alunos [Aprec/Reaç-] porque seus comportamentos não eram nada bons [Julg/Ten-]. Sendo que esses alunos, ou sejam, as classes toda sentiam se desprezados pelos familiares (Julg/Norm-)...
O professor ensinava e apoiava [Julg/Cap+] em cada situação do aluno...
Concordo com o esforço e disciplina utilizado para estimular os alunos [Julg/Ten+] mostrando que todos são capazes [Julg/Cap+] que é importante se libertarem e acordarem para uma nova realidade [Julg/Cap+]...”

Esse excerto mostra o predomínio de *Julgamentos* do campo semântico Estima Social, revelando a *Capacidade* e a *Tenacidade* dos personagens. É possível verificar o destaque da resenhista para a capacidade dos participantes (professor e alunos) em aceitar e superar desafios, os quais podem ser conquistados por inúmeras pessoas. A resenhista demonstra concordar ao propor que “todos são capazes” e que “é importante (todos) se libertarem e acordarem para uma nova realidade”.

Os *Julgamentos* da categoria *Tenacidade* mostram a coragem e o esforço, como aspectos positivos, pois o professor teve coragem para atuar e agiu com “esforço e disciplina para estimular os alunos”. O professor *aceita* o desafio, *ensina* e *apoia* alunos rebeldes. Os alunos, por sua vez, são julgados pela *Tenacidade* negativamente devido à rebeldia e aos comportamentos inadequados, com o predominante uso de processos relacionais (eram), processo existencial (havia) e mental (sentiam). A análise da resenhista mostra a importância que dedica às atitudes aceitáveis e abomináveis dos alunos, causadoras de medo nos professores.

Os excertos mostram instanciarções dos discursos de alunos surdos que devem ser analisadas não como meras avaliações expostas em uma resenha produzida a partir do ensino de escrita acadêmica em disciplina de LP como L2, mas como revelações que partem de sujeitos que anseiam por reconhecimento como um agentes sociais, com de direitos e deveres. Entretanto, a sociedade, muitas vezes, os ignora enquanto agentes sociais. Vale ressaltar a importância da contribuição da LSF, pois as análises de textos baseadas nesta teoria revelam que os significados têm conexão direta com o contexto social e, também, conexão direta com os elementos léxico-gramaticais (Meurer 2004:134). Portanto, evidencia-se a importância de análises discursivas não meramente a partir de elementos léxico-gramaticais, pois cada significado está relacionado simultaneamente a rotinas sociais e a formas linguísticas.

Considerações finais

O foco principal deste artigo consiste em mostrar, por meio da análise do discurso, as escolhas léxico-gramaticais de graduandos surdos, a

partir do ensino do gênero textual resenha. Dessa forma, além da análise das instanciações dos alunos, foram abordadas questões pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa escrita como L2, tendo em vista que este deve ser feito de maneira diferenciada, por meio de recursos visuais e verbais, além, primordialmente, da LIBRAS, L1 desse aluno. Além disso, as estratégias utilizadas possibilitam que o aprendiz compreenda o texto e externalize o significado em sua língua sobre os textos lidos em Língua Portuguesa na modalidade escrita. Dessa forma, o artigo contribui, também, para mostrar uma estratégia de ensino baseada em gêneros discursivos, que pode ser utilizada por outros professores de alunos surdos inseridos no Ensino Superior.

Com relação ao foco da análise, os dados mostram que as resenhas dos livros e filmes não são resultados de escolhas aleatórias, muito pelo contrário, os temas trazidos e as instanciações avaliativas revelam a subjetividade do aluno, sua identidade enquanto agentes sociais inseridos em uma sociedade que parece não reconhecer com afincos as capacidades dos deficientes, seu valor, sua identidade. Decorre dessa análise o predomínio da categoria Julgamento, sobremaneira de Estima Social, sendo mais evidente julgamento sobre o que é considerado (in)adequado. A categoria Apreciação revelou predomínio do que é considerado como algo que possui Valor.

Com relação às escolhas temáticas e às escolhas léxico-gramaticais, fazem parte do contexto (situacional e cultural) dos alunos. Nesse sentido, a fundamentação teórica se justifica (Halliday e Hasan 1989; Fairclough 1989 e 2001; Halliday 1994; Halliday e Matthiessen 2004; Martin e White 2005), pois aborda a questão discursiva no sentido de consideração do contexto, dos participantes dos discursos, das intenções comunicativas, das interações verbais e das práticas sociais. Corrobora-se com Fairclough (2001) porque o discurso é uma prática político-ideológica. Como prática política, o discurso mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações e como prática ideológica o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder. Fica evidente o apelo dos graduandos por essas questões na medida em que trazem para a discussão questões sobre preconceito, minorias, ética nas relações e aceitação, enquanto seres normais e competentes.

Não se pode deixar de considerar uma das limitações do trabalho: a impossibilidade de apresentar todas as resenhas, as filmagens e a unidade didática utilizada para o ensino da resenha, tendo em vista o espaço limitado neste artigo. Certamente, mais exemplos mostrariam instanciamos avaliativas com dados sobre os discursos dos resenhistas. De igual modo, as cenas da filmagem revelariam que as avaliações dos surdos em sua própria língua, a LIBRAS, revelam mais riqueza de detalhes sobre as obras apresentadas. O fato de os alunos terem escolhido apresentar as resenhas nas duas línguas – LIBRAS e Língua Portuguesa escrita – mostra a importância que eles dedicam à modalidade escrita. Tanto se vê que as inadequações léxico-gramaticais dos alunos foram mantidas com o intuito de valorizar a escrita desses alunos, os quais, muitas vezes, produzem em LP, deixando evidentes marcas da estrutura oracional da LIBRAS.

Recebido em: 10/01/2017

Aprovado em: 15/05/2017

E-mail: osilenesacruz@gmail.com

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Fabíola Sartin. 2010. *A avaliação na linguagem: os elementos de Atitude no discurso do professor: um exercício em análise do discurso sistêmico-funcional*. São Paulo: Pedro & João Editores.
- ALEMIDA, Djair; SANTOS, Gláucia Ferreira; LACERDA, Cristina. 2015. O ensino de Língua Portuguesa para surdos: estratégias didáticas. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, Set./Dez. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 03 out 2015.
- BAKHTIN, Michael. 1992[1953]. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BRASIL. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais)*. Brasília:MEC/SEF/SEESP. 62 p.
- _____. 2000. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- _____. 2002. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União,

- Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em 12 abr. 2012.
- _____. 2005. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 12 abr. 2012.
- CABRAL, Sara Scotta. 2007. *A mídia e o presidente: um julgamento com base na Teoria da Valoração*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.
- CARVALHO, G. 2011. A prosódia atitudinal: Apreciação e Julgamento em críticas de cinema. In: VIAN JR, O. et al. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Paulo: Pedro & João Editores. p. 113-129.
- CRUZ, Osilene Maria. 2012. *A Avaliatividade em pareceres de revista científica de Linguística: uma perspectiva sistêmico-funcional*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- EGGINS, S. 1994. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
- FAIRCLOUGH, Norman. 1989. *Language and Power*. Londres e Nova York: Longman.
- _____. 2001. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília.
- FIRTH, J.R. 1950. Personality and language in society. In: FIRTH, J. R. *Papers in Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. p. 177-189.
- GOLDFELD, Márcia. 1997. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. São Paulo: Plexus.
- HALLIDAY, Michael. 1994. *An introduction to functional grammar*. 2ed. London: Edward Arnold.
- _____; HASAN, Ruqaiya. 1989. *Language, context and text: aspects of language in social semiotics perspectives*. Oxford: Oxford University Press. p. 2-49.
- _____; MATTHIESSEN, Christian. 2004. *An introduction to functional grammar*. 3ed. London: Edward Arnold.
- HYLAND, Ken. 2007. Applying a gloss: exemplifying and reformulating in academic discourse. *Applied Linguistics*. London: Oxford University Press, v. 28, n.2, p. 266-285.

- IKEDA, Sumiko. 2011. O Julgamento na argumentação de um editorial. In: Vian JR, O. *et al* (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. São Paulo: Pedro & João Editores. p. 167-188.
- KARNOPP, L. B. 2014. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação. p. 53-58.
- KRESS, Gunther. 1993. Against Arbitrariness: The Social Production of the Sign as a Foundational Issue in Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, vol. 4 n. 2, p. 169-191.
- LODI, Ana Cláudia. 2005. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação de surdos. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 409-424.
- _____. 2006. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutiva da(s) subjetividade(s) de um grupo e alunos surdos. Campinas: *Cad. Cedes*, Vol. 26, n. 69, p. 185-204. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 set 2013.
- _____. 2013. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a *Política Nacional de Educação Especial* e o Decreto nº 5.626/05. São Paulo: *Educ. Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 49-63.
- LODI, Ana Cláudia et al. 2014. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn; CAMPOS, Sandra. 2014. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do context educacional. In: LODI, A. C. B. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação. p. 35-44.
- MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). 2001. *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras - UFMG.
- MALONOWSKI, B. 1935. The problem of meaning in primitive languages. In: OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. *Coral gardens and their magic*. London: George Allen & Unwin.
- MARTIN, Jim. 2000. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S; THOMPSON, G. (Eds.). *Evaluation in text - authorial stance and the construction of discourse*. London: Oxford. p. 142-175.
- _____; WHITE, Peter. 2005. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London & New York: Palgrave Macmillan.
- MEURER, J. L. 2004. Role prescriptions, social practices, and social structures: a sociological basis for the contextualisation of analysis in SFG and CDA. In: YOUNG, L.; HARRISON, C. (Eds.). *Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis. Studies in Social Change*. London; New York: Continuum. p. 85-99.

- MORITA, M. K. 2002. Diários dialogados e diálogos a distância como instrumentos de reflexão do processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. p. 83-92.
- PAULA, Sônia Maria. 2009. *O metadiscorso em introduções de artigos científicos: uma perspectiva sistêmico-funcional*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- PEREIRA, Maria Cristina Cunha. 2014. Língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação. p. 45-52.
- QUADROS, Ronice Muller. 1997. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes médicas.
- _____; KARNOPP, Lodenir Becker. 2004. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- _____; SHIMIEDT, M. L. P. 2006. *Ideias para ensinar Português para surdos*. Brasília: MEC/SEESP.
- RAMOS, Rosinda Castro. 2004. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em curso de inglês para fins específicos. São Paulo: *The ESpecialist*. n. 25, vol. 2, p. 107-129.
- RIOS, Guilherme. 2010. Letramento, discurso e gramática funcional. Brasília. *Cadernos de Linguagem e sociedade*. n.11, vol. 2, p. 167-183.
- RODRIGUES JR., Adail Sebastião. 2008. Ideação e Avaliatividade em relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 273-293.
- SALLES, Heloísa Maria et. al. 2004. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP V. 2. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).
- SOARES, Magda. 1998. *Letramentos: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- _____. 2004. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.
- SOBHIE, Mauro Tadeu. 2011. O Engajamento em um artigo de opinião sobre as novas tecnologias. In: VIAN JR, Orlando et al. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. São Paulo: Pedro & João Editores. p. 79-96.
- VIAN JR., Orlando. 2009. O Sistema de Avaliatividade e os recursos para Gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 99-129.

WHITE, P. 2004. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. Tradução: Débora de Carvalho Figueiredo. *Linguagem e discurso: análise crítica do discurso*. Tubarão, v. 4, n. esp., p. 178-205.