UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PGLETRAS)

WILLIAM DIAS CARDOSO

A ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO DIGITAL DE SURDOS: UMA ANÁLISE DOS *STATUS* DO *WHATSAPP*

SÃO LUÍS- MA
2023

WILLIAM DIAS CARDOSO

A ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO DIGITAL DE SURDOS: UMA ANÁLISE DOS *STATUS* DO *WHATSAPP*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, UFMA- Centro de Ciências Humanas – CCH, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Estudos de Linguagem e Práticas Discursivas

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Rocha Silva

SÃO LUÍS -MA

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Dias Cardoso, William.
A Argumentação no discurso digital de surdos: uma análise dos *Status* do *Whatsapp* / William Dias Cardoso. - 2023.
135 p.

Orientador(a): Ana Lúcia Rocha Silva.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Discurso Digital. 2. Argumentação Patêmica.
3. Libras. 4. Cultura Surda. I. Rocha Silva, Ana Lúcia.
II. Título.

WILLIAM DIAS CARDOSO

A ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO DIGITAL DE SURDOS: UMA ANÁLISE DOS *STATUS* DO *WHATSAPP*

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, UFMA- Centro De Ciências Humanas – CCH, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Rocha Silva

Aprovada em: ____/___/_____

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Rocha Silva
(UFMA)
ORIENTADORA

Prof. Dr. Bruno Gonçalves Carneiro
(UFT)

Prof. Dr. Joao da Silva Araujo Junior
(UFMA)

Dedico aos meus pais, família, amigos e pessoas surdas que me auxiliaram durante o processo de construção dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades e inspirações para seguir a jornada e vivenciar cada desafio.

À minha mãe, Zezé, por todo o esforço e incentivo à educação.

À minha orientadora, Dra. Ana Lúcia, que prontamente aceitou desenvolver pesquisas voltadas à temática da inclusão e surdez, somando seus conhecimentos na área da linguística e da argumentação.

Aos colegas de turma Lidiane, Maria e Akiane, Jackeline, Alessandra, Jéssica, Elinaldo, do grupo do *WhatsApp "Fofoca, Argumentação e Discurso"*, que serviu como apoio e fonte de diversão durante momentos difíceis do curso.

Às professoras e amigas Larissa, Ana Cristina, Rosane, Lilian e Josélia, que incentivaram a pesquisa e o ingresso no mestrado.

A todos os familiares e àqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento desta etapa.

Agradeço, especialmente, a todos os surdos que me inspiraram a estudar Libras e que continuam sendo fonte de motivação para minha formação acadêmica e humana.

A luta por inclusão começa quando você entende que o capacitismo é o problema, e não a deficiência.

Deives Picáz

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os discursos de pessoas surdas publicados nos *status* do *WhatsApp*, considerando os modos de argumentação e os recursos multimodais empregados. Fundamenta-se na Análise do Discurso de linha francesa, na Teoria da Argumentação e na Retórica, com destaque para a noção de *pathos* e para as modalidades argumentativas propostas por Amossy (2007, 2008). Parte-se da concepção de que, nos ambientes digitais, o sujeito enunciador mobiliza elementos verbais e não verbais para afetar o auditório, construindo sentidos por meio de recursos expressivos como *emojis*, imagens e a alternância entre Libras e Língua Portuguesa. O *corpus* é composto por postagens de três estudantes surdos do ensino médio de escola pública, coletadas entre março a julho de 2023 nos *status* do *WhatsApp*. As categorias de análise incluem a modalidade argumentativa patêmica, o uso de marcadores visuais (*emojis*), a construção do *ethos* e a articulação entre diferentes linguagens. A análise revela que o discurso digital dos sujeitos surdos manifesta estratégias argumentativas marcadas por apelos emocionais, modos de interação e traços da cultura surda, potencializados pela natureza multimodal da plataforma. A pesquisa ancora-se, ainda, em estudos da Semiótica Social, com base nas contribuições de Kress (1998) e Kress e van Leeuwen (1996, 2011), para discutir o papel das imagens e da composição visual na construção de sentidos nos ambientes digitais.

Palavras-chave: Discurso digital; Multimodalidade; Argumentação patêmica; Libras; Cultura surda.

ABSTRACT

This research aims to analyze the discourses of deaf individuals posted on WhatsApp status updates, focusing on the argumentative strategies and multimodal resources employed. It is grounded in French Discourse Analysis, Argumentation Theory, and Rhetoric, with emphasis on the notion of *pathos* and the argumentative modalities proposed by Amossy (2007, 2008). The study assumes that, in digital environments, the enunciator mobilizes both verbal and non-verbal elements to affect the audience, constructing meaning through expressive resources such as emojis, images, and the alternation between Brazilian Sign Language (Libras) and Portuguese. The corpus comprises posts by three deaf high school students from a public school, collected from WhatsApp status updates between March and July 2023. The categories of analysis include the pathemic argumentative modality, the use of visual markers (emojis), the construction of *ethos*, and the articulation between different semiotic modes. The analysis reveals that the digital discourse of deaf individuals exhibits argumentative strategies marked by emotional appeals, interactional practices, and features of deaf culture, all enhanced by the multimodal nature of the platform. The research is also based on studies in Social Semiotics, particularly the contributions of Kress (1998) and Kress and van Leeuwen (1996, 2011), to discuss the role of images and visual composition in meaning-making in digital environments.

Keywords: Digital discourse; Multimodality; Pathemic argumentation; Libras; Deaf culture.

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AD - Análise do discurso

APP - Aplicativo

CNCD – Conselho Nacional de Combate à Discriminação

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FCEE - Fundação Catarinense de Educação

INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPCs - Projetos Pedagógicos Curriculares

L1- Primeira Língua: Língua de Sinais (natural) LIBRAS

L2 - Segunda Língua: Língua Portuguesa na modalidade escrita

S-V-O- Sujeito Verbo Objeto

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 e 2.....97
Figura 3 e 4 98
Figura 5 e 6.....99
Figura 7 e 8.....100
Figura 9 e 10.....100
Figura 11 e 12.....103
Figura 13 e 14.....105
Figura 15 e 16.....107
Figura 17 e 18.....107
Figura 19 e 20.....110
Figura 21 e 22.....111
Figura 23 e 24.....112
Figura 25.....113

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....14

2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: EXCLUSÃO, RESISTÊNCIA E RECONHECIMENTO.....17

2.1 Abordagens Educacionais para Surdos e os Desafios da Inclusão Escolar.....20

2.2 Oralismo: raízes históricas do apagamento discursivo da pessoa surda.....24

2.3 Comunicação Total e suas Implicações Linguísticas e Pedagógicas.....27

2.4 Bilinguismo na Educação de Surdos 30

3 O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS NO BRASIL.....34

3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) 35

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a educação de surdos.....38

3.3 Lei nº 11.796, que institui o Dia Nacional dos Surdos (2008) 41

3.4 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001.....42

3.5 A Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.....43

3.6 O Decreto n.º 5.626/2005: Regulamentação da Lei de Libras.....44

3.7 A atuação do intérprete de Libras.....48

4 LINGUAGEM E ARGUMENTAÇÃO DE SURDOS EM AMBIENTES DIGITAIS.....52

4.1 A construção da argumentação nas práticas digitais de surdos.....61

4.2 A nova retórica e o discurso argumentativo digital de surdos.....63

4.3 Gêneros do Discurso em Ambientes Digitais: a experiência surda nos *status* do *WhatsApp* 67

4.4 Gêneros Digitais e Práticas Discursivas no Ciberespaço.....74

5 A INTERNET, AS REDES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE PESSOAS SURDAS.....78

5.1 *WhatsApp e Emojis:* Comunicação e Expressividade na Era Digital.....81

5.2 A Semiótica e a Construção de Sentido nas Práticas Discursivas Digitais de Surdos.....83

5.3 O *status* do *Whatsapp* como gênero multimodal.....87

5.4 Interlíngua no discurso digital de surdos.....89

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ABORDAGEM.....92

6.1 Método de abordagem.....93

6.2 Delimitação do universo e da amostra 94

7 ANÁLISE DO *CORPUS* E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....96

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....115

REFERÊNCIAS.....117

APÊNDICE.....134

1 INTRODUÇÃO

A convivência com a comunidade surda proporcionou não apenas o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas também a imersão em um universo cultural singular e dotado de especificidades linguísticas e discursivas. Ao longo desse percurso, tornou-se evidente que as práticas comunicativas das pessoas surdas nas redes sociais, especialmente no *WhatsApp*, revelam um campo fecundo para a investigação dos mecanismos de produção de sentido e das estratégias argumentativas compartilhadas nesses contextos.

A seleção de temas, a construção das mensagens, a alternância entre línguas (Libras e português escrito), bem como o uso de recursos visuais como *emojis*, imagens e figurinhas demonstram que os sujeitos surdos não apenas se apropriam das tecnologias digitais, mas também ressignificam essas ferramentas, imprimindo-lhes marcas de sua identidade linguística e cultural.

Tal constatação suscitou o interesse por uma análise mais aprofundada sobre os discursos enunciados por sujeitos surdos nos "status" do *WhatsApp*, compreendidos aqui como espaços de enunciação dinâmicos e multimodais.

Partimos da hipótese de que, mesmo com dificuldades no uso da língua portuguesa escrita enquanto segunda língua (*L2*), os sujeitos surdos têm se apropriado dos recursos semântico-visuais oferecidos pelos aplicativos de mensagens instantâneas para construção de sentidos e articulação argumentativa.

Nesse sentido, os *emojis* e imagens não operam apenas como adereços ilustrativos, mas cumprem uma função retórico-discursiva relevante, reforçando o *pathos* e contribuindo para a configuração do *ethos* do enunciador.

No âmbito do *WhatsApp*, em particular, observamos um espaço comunicacional que favorece a emergência de discursos singulares, caracterizados por uma maior flexibilidade nos padrões de escrita, pela hibridização de códigos e pelo uso intenso de elementos não verbais.

Ao analisar o modo como os surdos se expressam por meio desse aplicativo, observamos o entrelaçamento de línguas, imagens, movimentos e sentimentos que se articulam para construir sentidos, persuadir, emocionar e posicionar-se diante de seu público.

O *WhatsApp*, sendo um dos aplicativos mais utilizados no Brasil, apresenta-se como uma plataforma privilegiada para observar os modos de produção discursiva

contemporâneos. Segundo dados da pesquisa TIC Domicílios 2023 (CGI.br), o aplicativo é amplamente utilizado em diferentes faixas etárias, com destaque para o público jovem. Tal fator justifica sua escolha como espaço empírico para esta investigação, especialmente por sua popularidade entre estudantes surdos do Ensino Médio.

Do ponto de vista teórico-metodológico, esta dissertação ancora-se na Análise do Discurso de linha francesa, especialmente nas contribuições de Dominique Maingueneau (2008), Eni Orlandi (1999) e Michel Pêcheux (1997), além das reflexões de Ruth Amossy (2008, 2018) sobre a dimensão argumentativa do discurso.

A categoria de *pathos*, aqui destacada, é concebida como uma das dimensões centrais da argumentação, relacionada às emoções e ao efeito produzido sobre o auditório. Também são consideradas as contribuições da Semiótica Social, notadamente os estudos de Kress e van Leeuwen (1996, 2001), acerca da multimodalidade no discurso.

Neste trabalho, delimitamos como **objetivo geral** analisar os discursos postados por estudantes surdos nos *status* do *WhatsApp*, com foco na construção argumentativa, na utilização de recursos multimodais e na configuração de *ethos* e *pathos*. Como **objetivos específicos**, propomos:

- Identificar os elementos argumentativos presentes nos *status* postados por estudantes surdos;
- Analisar os recursos visuais utilizados (*emojis*, imagens, figurinhas) e suas funções na construção do discurso;
- Observar a relação entre *pathos*, *ethos* e a identidade discursiva dos sujeitos enunciadores.

O *corpus* da pesquisa é composto por postagens de três participantes surdos do Ensino Médio de escolas públicas em Timon- Ma, coletadas nos *status* do *WhatsApp* entre os meses de março a julho de 2023.

A escolha desse recorte empírico se deu em função da riqueza discursiva observada nas postagens, bem como da relevância social e acadêmica de se compreender as formas de expressão de sujeitos que historicamente foram marginalizados dos espaços de produção do conhecimento.

Dividida em seis seções principais, além desta introdução e das considerações finais, esta dissertação estrutura-se da seguinte forma: no início, realizamos um resgate histórico da educação de surdos, abordando as principais abordagens pedagógicas e os desafios ainda vigentes.

Nas seções seguintes, discorremos sobre os fundamentos da argumentação e da linguagem digital, abordando a constituição do discurso nas redes sociais e os gêneros digitais.

Por fim, nos trechos finais, apresentamos a metodologia, o *corpus* e a análise dos dados coletados, evidenciando como os surdos constroem seus discursos argumentativos em ambiente digital multimodal.

Com esta investigação, almejamos somar ao aprofundamento das discussões sobre argumentação no discurso digital de pessoas surdas, valorizando suas formas de expressão e reconhecendo sua competência discursiva e argumentativa, mesmo diante de uma segunda língua que lhes impõe desafios.

Este estudo se insere no campo das investigações comprometidas com a defesa da acessibilidade linguística, do reconhecimento da diferença e do direito à produção de sentidos em todas as suas formas.

2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: EXCLUSÃO, RESISTÊNCIA E RECONHECIMENTO

Historicamente, a surdez foi tratada de forma equivocada e preconceituosa, com base em concepções que marginalizavam os sujeitos surdos. No pensamento antigo, como o do filósofo Aristóteles (384–322 a.C.), os surdos eram considerados incapazes de desenvolver o pensamento, uma vez que este era, para ele, inseparável da linguagem oral. Assim, o surdo era visto como um ser sem razão ou intelecto.

Silva (1998) destaca também a visão de Sêneca (4 a.C.–65 d.C.), que expressava pensamentos eugênicos sobre pessoas com deficiência:

> Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamo-los, não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis. (SILVA, 1998, p. 38)

Durante séculos, a surdez foi associada à anormalidade, à incapacidade e à exclusão social. Philippe Pinel, médico francês e pioneiro da psiquiatria, chegou a realizar procedimentos agressivos e experimentações cruéis em pessoas surdas, como aplicação de choques elétricos, uso de sanguessugas, perfurações timpânicas e outras intervenções invasivas (GESSER, 2009; SKLIAR, 2010).

Compreender a surdez como um fenômeno linguístico e cultural requer uma análise das transformações sociais e educacionais ao longo da história, especialmente no que se refere ao reconhecimento da Língua de Sinais como forma legítima de expressão.

De acordo com Perlin (2021), a luta por reconhecimento linguístico e cultural da comunidade surda foi marcada por embates contra o oralismo, pela visibilidade das línguas de sinais e pela valorização da identidade surda.

Em harmonia com Santana (2007), durante muito tempo os surdos foram impedidos de participar de decisões cruciais sobre o uso de sua própria língua. A surdez esteve associada a ideias de tragédia e culpa, o que gerava rejeição, medo e invisibilização. A dificuldade em lidar com um tipo de linguagem não oral faz com que interlocutores ouvintes — inclusive familiares — se afastem da convivência com o surdo, por medo ou desconhecimento.

Nos estudos contemporâneos, diversos autores (SKLIAR, 2010; STROBEL, 2009; MOURA, 2000; PERLIN, 2021; FERREIRA, 2010) têm defendido uma mudança

de paradigma, que desloca a surdez de uma condição clínica para uma condição sociocultural e linguística.

Essa mudança está refletida na valorização de termos como “Surdo” (com inicial maiúscula), em oposição a “deficiente auditivo”, marcando uma identidade própria baseada no uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na experiência compartilhada em comunidade.

Em congruência com Bueno (1998), a perda auditiva existe e precisa ser enfrentada. No entanto, tratar a surdez apenas como diferença não significa ignorar suas implicações, mas buscar formas de garantir a inclusão sem apagamento cultural. Behares (2007) complementa essa ideia, apontando que expressões como “cultura surda” e “identidade surda” são estratégias para normalizar a diferença e promover o pertencimento social do sujeito surdo.

Goldfeld (2002) frisa que, até o século XVI, prevalecia a ideia de que os surdos não poderiam ser educados. Essa concepção começou a ser superada com a atuação de Pedro Ponce de León (1520–1584), que ensinava crianças surdas da nobreza espanhola por meio de sinais e da datilologia. Posteriormente, Juan Pablo Bonet (1573–1633) publicou o primeiro livro conhecido sobre uma língua de sinais, em 1620. Na França, Charles Michel de L’Épée (1712–1789) fundou a primeira escola pública para surdos, baseada em um método combinado com ênfase nos gestos.

Apesar desses avanços históricos, no Brasil a educação de surdos ainda enfrenta diversos entraves. A escassez de intérpretes, a ausência de materiais adaptados e a falta de formação adequada para os professores dificultam o processo de escolarização.

À luz de Strobel (2009), muitos estudantes surdos concluem a educação básica com fragilidades em várias áreas de conhecimento, revelando a incapacidade do sistema educacional para lidar com as especificidades linguísticas da surdez. Quadros e Karnopp (2004) enfatizam que as línguas de sinais possuem natureza visuoespacial, sendo independentes das línguas orais.

Elas surgiram, como todas as línguas, da necessidade humana de expressar intenções, sentimentos e ideias. Desse modo, não se trata de versões miméticas da linguagem oral, mas de sistemas linguísticos autônomos, com estrutura gramatical própria.

Reily (2003), Skliar (2015), Lebedeff (2017), Campello (2007) e Perlin (2016) salientam a importância da experiência visual para o desenvolvimento linguístico e cognitivo do sujeito surdo. A presença de imagens, recursos visuais e materiais acessíveis

é essencial para a aprendizagem e a constituição identitária dos surdos, especialmente em contextos digitais e escolares.

Nesse cenário, a construção de uma educação bilíngue — que valorize simultaneamente a Libras e o domínio progressivo do português escrito como L2 — é defendida por Perlin (2021) e Ferreira (2010) como caminho para uma formação mais justa, eficaz e culturalmente relevante.

A trajetória histórica da educação de surdos é permeada por avanços, retrocessos e disputas ideológicas que ainda reverberam nas práticas educacionais contemporâneas.

O processo de escolarização dos surdos, ao longo dos séculos, esteve atrelado a concepções hegemônicas de normalidade, patologização e assimilação linguística, que frequentemente invisibilizaram a língua de sinais e as formas próprias de cognição e interação dos sujeitos surdos.

Para além dos nomes já consagrados na literatura, como L'Épée e Bonet, outras contribuições teóricas são fundamentais para compreender essa complexa tessitura.

Em sua análise crítica, Skliar (1998) evidencia que a história da educação de surdos foi escrita predominantemente sob a ótica do ouvinte, priorizando o paradigma da oralidade e negligenciando os modos próprios de existência surda.

A tentativa de "normalizar" o surdo através do oralismo não só desconsiderou a língua de sinais, como também submeteu o sujeito surdo a um processo de constante inadequação. De acordo com o autor, é preciso descolonizar o pensamento educacional e reconhecer a surdez como uma diferença cultural e linguística, e não como déficit.

Nessa mesma perspectiva teórica, Perlin (2003) propõe uma abordagem discursiva da surdez, considerando o surdo como sujeito de linguagem. Conforme a pesquisadora, a experiência surda não pode ser compreendida fora de sua dimensão discursiva e identitária, que envolve a constituição de uma subjetividade atravessada por lutas de reconhecimento e pela afirmação de uma cultura visual e gestual.

Ao romper com o modelo médico-clínico da deficiência, Perlin defende que a educação de surdos precisa estar enraizada no bilinguismo, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda língua.

Outro aporte pertinente é de Karnopp (2012), que investiga os desafios da alfabetização de surdos em contextos escolares majoritariamente oralizados. A autora alerta para a ausência de políticas públicas consistentes que assegurem não apenas o

acesso à educação em Libras, mas também a formação continuada de professores surdos e ouvintes capazes de atuar de forma colaborativa.

Para ela, a escolarização do surdo deve se dar em espaços onde a Libras seja língua de instrução e interação social, promovendo a construção de saberes a partir da experiência visual.

Em vista disso, o trabalho de Gesser (2009) aponta que o preconceito linguístico em relação à Libras ainda é uma barreira para a inclusão efetiva dos surdos. A autora chama atenção para o discurso de tolerância que, muitas vezes, encobre práticas de exclusão, como a oferta irregular de intérpretes ou a precarização da formação docente.

Consoante Gesser, o reconhecimento legal da Libras (Lei nº 10.436/2002) foi um marco fundamental, mas precisa ser efetivado na prática por meio de políticas intersetoriais que envolvam educação, saúde, cultura e trabalho.

Cabe ainda mencionar a abordagem sociológica de Veiga-Neto (2001), que entende a escola como espaço de produção de subjetividades. A partir de uma perspectiva foucaultiana, o autor discute como os dispositivos escolares historicamente produziram o sujeito surdo como “anômalo” e “corrigível”.

Nesse segmento de reflexão, a educação bilíngue não é apenas uma proposta pedagógica, mas uma estratégia política de resistência aos mecanismos de normalização e exclusão.

Em decorrência disso, ao incorporar as contribuições de autores como Skliar, Perlin, Karnopp, Gesser e Veiga-Neto, amplia-se o olhar sobre a educação de surdos, resgatando não apenas o percurso histórico, mas também as disputas de sentido em torno da surdez, da linguagem e do lugar do surdo na escola e na sociedade.

Essas ponderações confirmam a relevância de políticas educacionais baseadas no reconhecimento da diferença como valor, e não como déficit, assegurando aos sujeitos surdos o direito à educação em sua língua natural e à construção de uma identidade cultural própria.

2.1 Abordagens Educacionais para Surdos e os Desafios da Inclusão Escolar

Compreender o processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda requer um olhar atento sobre a história da educação voltada a esse grupo, no contexto das diferentes convicções teóricas que estruturam a prática educacional. Ao analisar esse percurso, é possível perceber que, por muito tempo, a educação dos surdos esteve à margem das

discussões pedagógicas, sendo negligenciada em termos de políticas públicas e abordagens metodológicas apropriadas.

A trajetória educacional da pessoa surda está marcada por lutas contínuas em prol da inclusão e do direito a uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades linguísticas e culturais. Por essa razão, torna-se essencial que os processos de ensino e aprendizagem sejam adaptados às necessidades educacionais específicas da surdez, garantindo que os estudantes surdos compreendam efetivamente os conteúdos escolares.

Tal adequação favorece não apenas a permanência na escola, mas também a conclusão satisfatória da educação básica, ampliando as possibilidades de aprendizado da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Esse conhecimento é essencial para a realização de atividades escolares, como redações e testes, bem como para a inserção social em ambientes presenciais e digitais.

Um dos principais desafios enfrentados pelos surdos no uso das redes sociais e outros ambientes digitais está relacionado à utilização da língua portuguesa, que não corresponde à sua língua materna. Conforme aponta Gesueli (2015), o aspecto visual desempenha um papel central na apropriação da língua portuguesa escrita por sujeitos surdos.

Posto isto, torna-se necessário romper com a concepção grafocêntrica da escrita — entendida como mera representação da fala — para reconhecer a escrita como prática discursiva, dotada de intencionalidade e situada em contextos socioculturais específicos. Esse conhecimento facilitaria o fortalecimento de produções discursivas elaboradas por sujeitos surdos, valorizando suas formas particulares de expressão.

Entretanto, práticas sociais marcadas por preconceitos e estereótipos ainda persistem, reduzindo a pessoa surda a termos pejorativos e incorretos, como “surdo-mudo”, “mudo” ou “mudinho”. Essas expressões, além de incorretas do ponto de vista científico e linguístico, contribuem para a exclusão, o *bullying*, a evasão escolar e a invisibilização das manifestações culturais próprias da comunidade surda.

Embora o sistema educacional brasileiro tenha como objetivo assegurar educação de qualidade a todos os cidadãos — conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) —, a realidade é que muitos surdos ainda enfrentam sérias dificuldades para ter seus direitos efetivamente garantidos.

Essas dificuldades vão desde o acesso ao ensino regular até o atendimento adequado nas instituições públicas e privadas de ensino, comprometendo a efetivação da acessibilidade a comunicação.

Os obstáculos à inclusão de pessoas surdas são múltiplos e complexos. No ambiente escolar, por exemplo, o ingresso da criança surda ocorre, muitas vezes, em instituições que não estão preparadas para lidar com suas especificidades linguísticas e comunicacionais.

O que poderia ser um momento de encantamento com a descoberta da linguagem e do conhecimento frequentemente se transforma em uma experiência traumática, marcada pela imposição de uma pedagogia ouvintista e pela negação da surdez como diferença.

Como afirmam Bisol et al. (2010), estar em um espaço onde a comunicação visual não é a regra exige grande esforço desses estudantes e contribui para a rejeição da língua portuguesa escrita, ensinada de forma descontextualizada.

Outro fator que agrava esse cenário é a insuficiente formação de professores e demais profissionais da educação. Muitos ainda desconhecem as particularidades da educação bilíngue para surdos e, por vezes, preferem ignorar a presença do aluno com deficiência como forma de evitar o trabalho adicional demandado pelas adaptações pedagógicas.

Goés (1999) destaca que as dificuldades dos estudantes surdos com a linguagem escrita não se resumem à surdez em si, mas às mediações sociais e às práticas pedagógicas mal estruturadas, que frequentemente falham também com os alunos ouvintes.

Vale ponderar ainda que, é comum presenciar, tanto nas escolas quanto na sociedade em geral, a reprodução de equívocos conceituais e práticos relacionados ao atendimento de pessoas surdas. Skliar (1998) chama a atenção para uma compreensão equivocada da democracia, frequentemente confundida com tratamento igualitário.

Aplicar as mesmas metodologias de ensino para estudantes ouvintes e surdos, ignorando as singularidades desse público, representa uma forma de exclusão disfarçada de igualdade. Uma prática verdadeiramente democrática exige o reconhecimento das diferenças e o respeito as peculiaridades e às formas de aprendizagem de cada sujeito.

Perlin (2008) ressalta que o próprio termo “incluir” carrega a noção de que há sujeitos “excluídos”, ou seja, fora do espaço escolar. Contudo, a presença física desses estudantes na escola não garante, por si só, sua inclusão efetiva. A educação inclusiva, nesse sentido, deve ir além da mera matrícula e assegurar condições reais de aprendizagem, participação e pertencimento.

Desse modo, é fundamental refletir sobre o papel da educação bilíngue — modalidade que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) do estudante surdo e o português como segunda língua (L2).

No entanto, na prática, essa proposta enfrenta resistência por parte das instituições, principalmente pela escassez de profissionais fluentes em Libras, de materiais pedagógicos bilíngues e da ausência de um currículo escolar adequado à perspectiva visual e espacial desses estudantes. O bilinguismo ainda é, em muitos contextos, apenas um ideal normativo, sem aplicação efetiva no cotidiano escolar.

A atuação do intérprete de Libras, figura cada vez mais presente nas escolas regulares, é outro elemento importante nessa discussão. Embora sua presença seja um avanço significativo, é preciso atentar-se ao risco de sua atuação ser compreendida como solução única para a inclusão do aluno surdo.

O intérprete deve atuar como mediador linguístico, e não como substituto da responsabilidade pedagógica do professor. Para que o processo educativo seja eficaz, é necessário que o docente também esteja comprometido com práticas visuais e acessíveis.

As tecnologias assistivas também desempenham um papel estratégico na mediação da aprendizagem de estudantes surdos. Recursos como vídeos legendados em Libras, softwares de leitura, aplicativos com tradução simultânea, entre outros, podem ser utilizados de forma criativa para potencializar a compreensão dos conteúdos e estimular a autonomia dos estudantes.

A inserção dessas ferramentas, entretanto, exige planejamento pedagógico e capacitação docente, para que sejam integradas de maneira significativa ao currículo escolar.

Outro ponto relevante diz respeito ao protagonismo surdo no ambiente escolar. É necessário romper com o paradigma da inclusão como concessão e assumir uma abordagem que valorize a cultura surda como parte integrante da diversidade humana.

Isso implica permitir que educandos surdos sejam vistos como sujeitos produtores de conhecimento e de cultura, e não apenas como beneficiários de políticas compensatórias. A presença de professores surdos, por exemplo, constitui uma estratégia poderosa de fortalecimento da identidade surda e de inspiração para os estudantes.

Por fim, a escola precisa reconhecer e incorporar as manifestações culturais da comunidade surda, tais como o teatro em Libras, a poesia visual, a narrativa em sinais e outras formas de expressão corporal e linguística. Essa valorização contribui para que o

discente se sinta representado no espaço escolar, fortalecendo seu pertencimento e ampliando sua motivação para aprender.

Os desafios se tornam ainda mais evidentes no ensino superior, onde a exigência de competências de leitura e escrita é intensificada, especialmente em processos seletivos como o ENEM e os vestibulares. Tais exigências acabam sendo desestimulantes e excludentes para estudantes surdos que não tem muito contato com a Língua Portuguesa, resultado de uma escolarização básica sem estímulos e metodologias adequadas.

Daroque (2011) aponta que as maiores dificuldades enfrentadas por esses alunos estão relacionadas à leitura e à escrita, comprometendo o desenvolvimento acadêmico e a consolidação do conhecimento em níveis mais avançados de estudo.

Diante desse panorama, é possível compreender que os problemas que afetam a escolarização dos surdos são complexos e interligados, impactando não apenas a aprendizagem escolar, mas também as relações sociais e as práticas comunicacionais em ambientes virtuais.

A superação desses desafios exige um comprometimento coletivo e contínuo com práticas pedagógicas inclusivas, respeitosas e culturalmente sensíveis, capazes de promover a verdadeira inclusão educacional e social das pessoas surdas.

2.2 Oralismo: raízes históricas do apagamento discursivo da pessoa surda

A abordagem oralista constituiu, por muitas décadas, a principal política educacional e comunicativa voltada às pessoas surdas em diversas partes do mundo. Esse modelo se fundamentava na crença de que a fala era a forma ideal — e, muitas vezes, a única aceitável — de linguagem humana legítima. Dessa maneira, a surdez era compreendida como uma deficiência a ser superada, e não como uma diferença linguística e cultural.

Fundamentado nesse paradigma, buscava-se a todo custo fazer com que a pessoa surda adquirisse a linguagem oral, mesmo que isso ocorresse à custa de seu desenvolvimento pleno em outras esferas linguísticas, cognitivas e sociais.

O ponto de inflexão que deu origem à consolidação do oralismo ocorreu no Congresso de Milão, realizado em 1880, evento de caráter internacional que reuniu educadores de surdos de diversas nações. Ao final do congresso, foi votada e aprovada a resolução que proibia o uso das línguas de sinais nas escolas, elegendo a oralidade como a única via educacional válida.

A partir dessa decisão, o ensino da língua de sinais foi sistematicamente banido de instituições educacionais, e os professores surdos foram afastados de suas funções, agravando ainda mais o distanciamento das crianças surdas de seu próprio meio de expressão natural.

De acordo com Trenche (1995), os princípios do oralismo afirmavam que a linguagem falada deveria ser obrigatoriamente priorizada como forma de comunicação. Os sinais e o alfabeto manual eram terminantemente proibidos, ainda que alguns profissionais tolerassem gestos naturais como forma auxiliar de compreensão.

A aquisição da linguagem deveria ocorrer por meio do canal auditivo, mediante práticas constantes de fala e leitura orofacial. Nessa lógica, o sujeito surdo era enquadrado em um modelo médico e clínico de normalização, no qual o "êxito" educacional se vinculava à capacidade de imitar os padrões linguísticos orais dos ouvintes.

Contudo, os resultados dessa abordagem foram amplamente questionados ao longo do tempo. Fernandes (1989) destaca que os surdos educados segundo o modelo oralista apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, com déficits significativos mesmo após anos de escolarização.

Por consequência, a comunicação e a interação social dos surdos eram gravemente comprometidas, uma vez que sua subjetividade linguística não encontrava espaço legítimo para se desenvolver. Ao tentar apagar a diferença linguística, o oralismo produzia, na verdade, um silenciamento da identidade surda, criando um espaço de alienação e exclusão.

O cenário começou a mudar com a publicação, em 1960, do artigo *Sign Language Structure*, de William Stokoe, considerado um marco na linguística das línguas de sinais. Ele demonstrou que a Língua de Sinais Americana (ASL) possuía estrutura gramatical complexa, regras fonológicas, morfológicas e sintáticas, como qualquer outra língua natural. Com isso, abriu-se caminho para o reconhecimento científico das línguas de sinais, questionando a visão reducionista e patologizante sustentada pelo oralismo.

A partir da década de 1970, a educação bilíngue começou a emergir como alternativa ao modelo oralista, especialmente em países como os Estados Unidos e, posteriormente, no Brasil.

No contexto brasileiro, a história do oralismo também possui raízes profundas. Os primeiros registros da educação de surdos remontam ao ano de 1855, com a chegada do professor surdo francês Hernest Huet, que iniciou um trabalho pedagógico com duas crianças surdas.

A criação da primeira escola para surdos foi oficializada pela Lei nº 839, de 16 de setembro de 1857, com a fundação do Instituto de Surdos-Mudos do Brasil, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Inicialmente, o currículo da instituição contemplava apenas atividades manuais e práticas, como costura, pintura e agricultura, sem enfoque no desenvolvimento da linguagem escrita.

Tal como expõe Goldfeld (2002), a consolidação do oralismo no Brasil ocorreu em 1911, quando o INES adotou oficialmente o modelo conhecido como Oralismo Puro, excluindo completamente o uso da língua de sinais do currículo.

Ainda assim, os surdos continuaram a utilizar sinais de forma clandestina, demonstrando a resistência e a resiliência de suas práticas linguísticas. Mesmo diante das imposições institucionais, a Libras sobreviveu até 1957, evidenciando sua importância como língua de identificação e pertencimento.

O INES, atualmente, representa um importante centro de pesquisa, formação e valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A partir dos anos 1990, com o fortalecimento do movimento surdo e das reivindicações por direitos linguísticos e culturais, o Brasil avançou no reconhecimento oficial da Libras (Lei nº 10.436/2002) e na promoção de uma filosofia bilíngue na educação.

Essa nova interpretação considera que os surdos fazem parte de uma comunidade linguística própria, com uma cultura visual e uma forma singular de produção de sentido. Conforme enfatiza Goldfeld (2002), o bilinguismo rompe com a lógica da adaptação à norma ouvinte e reafirma a diferença como valor.

Esse histórico revela a importância de compreender os efeitos do oralismo não apenas em termos pedagógicos, mas também discursivos. A imposição da oralidade como única forma legítima de linguagem promoveu um verdadeiro apagamento simbólico da experiência surda, dificultando a constituição de uma identidade discursiva autêntica.

Sob a ótica da Análise do Discurso de linha francesa, esse processo pode ser interpretado como uma tentativa de controle ideológico da produção de sentidos, em que o sujeito surdo é interpelado por formações discursivas que o posicionam como deficiente, incompleto ou incapaz de linguagem plena.

Nesse contexto, é imprescindível relacionar o legado do oralismo com os modos contemporâneos de enunciação e resistência desenvolvidos pelas pessoas surdas, especialmente em espaços digitais.

Com o avanço da tecnologia, os sujeitos surdos passaram a ocupar espaço nas redes sociais, aplicativos e plataformas de comunicação com maior autonomia, reconstruindo seus modos de expressão e de se constituir discursivamente.

Os *status* do *WhatsApp*, neste caso, constituem um espaço privilegiado para a observação dessas novas formas de argumentação, nas quais se combinam língua portuguesa escrita, Libras em formato de vídeo, imagens, *emojis* e recursos visuais, compondo gêneros digitais multimodais que escapam das normatividades impostas pelo modelo oralista.

Baseado nessa compreensão, ao abordar o tema da argumentação no discurso de surdos nos espaços virtuais, esta dissertação inscreve-se em uma linha de pesquisa que busca compreender como os sujeitos surdos — historicamente silenciados — têm se apropriado dos meios digitais para produzir novas formas de visibilidade, protagonismo e continuidade discursiva.

A superação do paradigma oralista, embora ainda em curso, abre espaço para práticas linguísticas mais plurais, sensíveis à diferença e à heterogeneidade constitutiva da linguagem.

2.3 Comunicação Total e suas Implicações Linguísticas e Pedagógicas

No percurso histórico das políticas e práticas educacionais voltadas para pessoas surdas, diferentes abordagens foram propostas com o intuito de promover a aquisição da linguagem e a inclusão social. Dentre essas propostas, destaca-se a Comunicação Total, que ganhou força a partir da década de 1970 como uma alternativa ao modelo oralista, o qual predominou por décadas nas instituições de ensino para surdos.

Na percepção de Capovilla (2001), essa filosofia educacional é caracterizada pela utilização simultânea de múltiplos canais comunicativos — como a oralidade, leitura labial, gestos, escrita, alfabeto manual (datilologia) e sinais — com o objetivo de ampliar as possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes.

A Comunicação Total se ancorava na premissa de que quanto mais maneiras de expressão fossem disponibilizadas ao aluno surdo, maiores seriam suas chances de desenvolver competências linguísticas, sobretudo na língua majoritária em sua modalidade escrita.

A ideia era criar um ambiente comunicacional acessível, em que se pudesse lançar mão de todos os recursos disponíveis, sem excluir nenhuma modalidade. Essa concepção

ficou conhecida como bimodalismo, ou seja, a utilização simultânea da língua oral e da língua de sinais (FERNANDES, 2006).

Entretanto, apesar de sua aparente abertura à diversidade de formas comunicativas, a Comunicação Total não atribuía à língua de sinais o status de língua legítima, autônoma e prioritária. Como indica Perlin (1998), ao propor o uso de "todos os meios" de forma simultânea, a abordagem acabava por subordinar os sinais às exigências da oralidade, colocando a língua sinalizada em uma posição secundária e instrumental, cuja função principal era apoiar o ensino da língua oral e escrita.

Essa postura refletia uma interpretação ainda enraizada no paradigma da deficiência, em que a surdez era vista como um obstáculo a ser superado e não como uma diferença linguística e cultural.

Outro aspecto relevante da Comunicação Total diz respeito ao uso da datilologia, ou alfabeto manual, como estratégia complementar no processo de ensino-aprendizagem. A datilologia era frequentemente valorizada como representação "mais precisa" da língua oral, sendo utilizada para soletrar nomes próprios, siglas ou palavras sem sinais convencionados.

No entanto, como destacam Quadros e Karnopp (2004), esse recurso, embora útil em contextos específicos, não substitui a riqueza semântica, morfológica e sintática da língua de sinais, tampouco dá conta da complexidade dos processos discursivos e argumentativos construídos por sujeitos surdos.

Apesar das limitações dessa proposta, é importante reconhecer que a Comunicação Total representou um avanço em relação ao modelo oralista tradicional, por permitir, ainda que de forma restrita, o uso de sinais em sala de aula.

Essa abertura inicial foi fundamental para que os próprios sujeitos surdos passassem a reivindicar o reconhecimento pleno da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e como elemento constitutivo de sua identidade cultural e linguística.

Com base em Skliar (1998) e Fernandes (2006), o contato com a língua de sinais, mesmo em contextos de marginalização ou instrumentalização, revelou-se crucial para a consolidação da comunidade surda enquanto grupo social com práticas comunicativas próprias e com direito à diferença.

Em continuidade ao exposto, nota-se que os objetivos elaborados pela Comunicação Total tinham, em sua essência, a intenção de viabilizar a interação entre o

sujeito surdo e a sociedade ouvinte, ao propor que qualquer forma de expressão — oral, sinalizada ou escrita — fosse considerada válida no processo educacional.

Ciccone (1990) destaca que essa abordagem visava facilitar a comunicação intersubjetiva por meio da junção de diferentes códigos linguísticos, com ênfase no aspecto funcional da linguagem, ou seja, na capacidade de promover a compreensão mútua.

Ainda assim, ao não reconhecer a língua de sinais como o eixo central da constituição subjetiva e linguística do surdo, a proposta revelou-se limitada em termos de emancipação cultural e linguística.

Como salienta Capovilla (2001), a experiência dos surdos com a língua de sinais, mesmo que inicialmente restrita e subordinada ao modelo bimodal, mostrou-se reveladora ao demonstrar o potencial dessa língua como instrumento de pensamento, expressão e construção de conhecimento.

Essa constatação fortaleceu o movimento em defesa do bilinguismo, que passou a ser entendido como a proposta mais adequada às reais necessidades dos surdos, ao reconhecer a Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2), a ser adquirido prioritariamente na modalidade escrita.

A partir dessa transição paradigmática, a educação bilíngue passou a ganhar visibilidade como uma alternativa crítica às práticas excludentes da Comunicação Total.

Ela propõe não apenas a coexistência de duas línguas no espaço escolar, mas também a valorização da cultura surda, das práticas discursivas visuais e do protagonismo dos próprios sujeitos surdos na construção do conhecimento.

Nesse novo contexto, os sinais deixam de ser um recurso auxiliar e passam a ser compreendidos como a linguagem natural dos surdos, legítima e suficiente para mediar o ensino, a aprendizagem e os processos argumentativos e discursivos que permeiam o cotidiano escolar e social.

Então, é possível afirmar que, embora a Comunicação Total tenha representado um momento de transição importante na história da educação de surdos, ela não rompeu com a lógica assimilacionista que buscava integrar os surdos à norma linguística dos ouvintes.

Foi somente com a expansão das lutas identitárias, linguísticas e culturais dos surdos que se consolidou o entendimento de que a língua de sinais deve ocupar um lugar central na educação, não apenas como meio de comunicação, mas como fundamento epistemológico e político da diferença surda.

2.4 Bilinguismo na Educação de Surdos

Na forma escrita, o bilinguismo constitui um modelo de ensino adotado por instituições educacionais que visam promover a acessibilidade da criança surda a duas línguas no contexto escolar: a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Essa vertente educacional tem se estabelecido como uma das mais eficazes para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social de crianças surdas, uma vez que respeita sua identidade linguística e cultural, reconhecendo a Libras como sua língua natural.

Diversos estudos, como os de Lacerda e Mantelatto (2000), evidenciam que o contato precoce da criança surda com a língua de sinais favorece não apenas seu desenvolvimento linguístico, mas também seu processo de aprendizagem como um todo.

Para os autores, o bilinguismo deve assegurar a exposição da criança à língua de sinais o mais cedo possível, garantindo, assim, um desenvolvimento pleno e eficaz da linguagem. A Libras, enquanto língua visual-espacial, é o meio natural de expressão e compreensão para a maioria das pessoas surdas, enquanto o português escrito é introduzido como L2, através de metodologias que respeitem a estrutura da L1 e suas especificidades visuais.

Todavia, é importante compreender que o bilinguismo para surdos não se restringe ao domínio de duas línguas. Trata-se de uma perspectiva educacional e filosófica que pressupõe o reconhecimento da diferença linguística e cultural da pessoa surda. Essa concepção mais ampla de bilinguismo integra aspectos socioculturais da comunidade surda, sendo essa inserida em uma sociedade majoritariamente ouvinte, que valoriza práticas comunicativas orais e escritas.

Por conseguinte, o bilinguismo constitui também um espaço de resistência e afirmação identitária, onde a língua de sinais tem papel central na constituição do sujeito surdo enquanto agente social, histórico e discursivo.

Conforme Souza (2000), a partir do momento em que os surdos passaram a se reunir em escolas, associações e espaços coletivos mediados pela língua de sinais, iniciou-se um processo de consolidação de discursos sobre a surdez, sobre si mesmos e sobre sua realidade, permitindo a construção de uma identidade surda coletiva. Tal movimento contribuiu para a valorização da Libras e para o reconhecimento da surdez não como deficiência, mas como diferença linguística e cultural.

A educação bilíngue propõe, portanto, que o surdo desenvolva fluência em sua língua materna — a Libras — e que, a partir dela, acesse a língua portuguesa escrita como L2. Essa proposta está alicerçada na compreensão de que o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico das crianças surdas não depende da audição, mas sim de experiências linguísticas significativas e acessíveis.

A linguagem, nesse sentido, é mediadora do pensamento e da aprendizagem, sendo a língua de sinais um instrumento essencial para o letramento e para a construção de significados no mundo.

De acordo com Vygotsky (1989), o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais e da mediação simbólica. Aplicando esse referencial ao contexto da surdez, compreende-se que a Libras é a ferramenta semiótica principal que permite à criança surda acessar conceitos, elaborar raciocínios e construir seu conhecimento.

Dentro dessa lógica, a ausência de acessibilidade linguística desde os primeiros anos compromete significativamente o desenvolvimento integral da criança surda.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) determina que os estudantes com deficiência devem ser matriculados preferencialmente na rede regular de ensino. Todavia, esse princípio nem sempre é efetivado. Muitos relatos apontam a recusa de escolas em aceitar estudantes surdos, sob alegações como a ausência de profissionais especializados ou de estrutura adequada.

Tais justificativas, embora recorrentes, não podem se sobrepor ao direito constitucional à educação inclusiva e bilíngue, sendo necessário que famílias e comunidades escolares reivindiquem junto às secretarias de educação o cumprimento da legislação vigente.

O ensino bilíngue requer, acima de tudo, políticas públicas que garantam a formação adequada de professores, o acesso a intérpretes de Libras, materiais didáticos visuais, além de um currículo que respeite a língua e a cultura surdas.

O ambiente escolar deve ser um espaço de acolhimento, onde o surdo possa se expressar livremente, compreender o conteúdo proposto e participar das práticas escolares em pé de igualdade com os colegas ouvintes.

Em concordância com Pereira (2000), a língua de sinais desempenha papel fundamental na aquisição da segunda língua, o português escrito. Ao dominar sua L1, o estudante surdo passa a ter condições de compreender a estrutura e o significado da L2 de maneira mais eficaz.

Esse processo, apesar disso, não deve reproduzir métodos fonocêntricos baseados na relação entre som e grafia, mas sim utilizar estratégias visuais e bilíngues, que considerem as peculiaridades linguísticas e cognitivas do aluno surdo.

Por esse motivo, o letramento do surdo ocorre por meio de práticas sociais de leitura e escrita alicerçadas em sua língua de sinais. Para Giordani (2015), o letramento é constituído por um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em contextos diversos.

A linguagem, em suma, assume papel central na formação do sujeito, sendo por meio dela que se constroem os conceitos e categorias que organizam o pensamento. No caso do surdo, o letramento deve considerar a intermediação da Libras como forma de acesso ao mundo letrado, garantindo-lhe autonomia na produção de sentidos.

Compreender o bilinguismo no enfoque da surdez é, portanto, entender que não se trata apenas de uma questão metodológica, mas de um compromisso político, ético e educacional com a diferença. A proposta bilíngue implica o reconhecimento da Libras como direito linguístico inalienável da comunidade surda, e do português como segunda língua acessível por meio de práticas visuais, culturais e discursivas.

Além disso, é fundamental considerar que o espaço bilíngue é também um espaço de letramento visual, onde textos multimodais, imagens, vídeos, *emojis* e outras linguagens visuais favorecem significativamente para o processo de construção de sentido.

Nas práticas discursivas digitais, como nos *status* do *WhatsApp*, os sujeitos surdos frequentemente se apropriam de elementos visuais para organizar sua argumentação, demonstrando que o bilinguismo se materializa de forma concreta nas interações cotidianas.

A importância do bilinguismo na vida das pessoas surdas se revela de forma ainda mais significativa no contexto das práticas digitais. O domínio da Libras como primeira língua permite ao sujeito surdo acessar o mundo por meio de uma linguagem visual e gestual que atende às suas especificidades comunicativas, enquanto a aquisição do português escrito como segunda língua amplia sua participação em espaços digitais como redes sociais, aplicativos de mensagens e ambientes educacionais virtuais.

Nesses ambientes, o bilinguismo torna-se uma ferramenta fundamental para a construção de significados, argumentações e interações sociais, possibilitando que o surdo se expresse de forma autônoma e significativa.

Como também as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de uso simultâneo das duas línguas, promovendo um ambiente multimodal em que texto, foto, vídeo e símbolos gráficos se entrelaçam como estratégias discursivas.

Por isso, o bilinguismo, articulado às práticas digitais, valoriza não apenas a inclusão, mas também o protagonismo do sujeito surdo na produção de discursos, na construção de identidades e no exercício pleno de seus direitos em uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias.

Dessa maneira, a educação bilíngue para surdos deve articular-se com uma concepção de linguagem enquanto prática social (Bakhtin, 2003), reconhecendo que os sujeitos geram interpretação a partir de sua inserção em contextos culturais e históricos específicos.

De fato, o bilinguismo não é apenas uma metodologia de ensino, mas uma forma de garantir à pessoa surda o direito à comunicação, ao conhecimento e à cidadania.

3 O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS NO BRASIL

As legislações anteriores ao ano de 2002 contemplavam as pessoas com deficiência de forma generalista, sem considerar as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Dentre essas normativas, destacam-se: a Política Nacional de Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, o Aviso Circular nº 277/1996, o Decreto nº 3.298/1999, o Decreto nº 3.956/2001, e a Lei nº 10.172/2001. Nenhuma dessas legislações, no entanto, reconhecia a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como legítima ou contemplava as práticas sociais específicas da comunidade surda.

A partir da década de 2000, especialmente com a Lei nº 10.436/2002, observa-se um marco na história dos direitos linguísticos dos surdos no Brasil, pois essa lei reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão.

Como enfatiza Skliar (1998), esse reconhecimento não é apenas simbólico, mas constitui um avanço para o reconhecimento da diferença linguística como constitutiva da identidade surda.

Para o autor, tratar a surdez apenas como uma deficiência auditiva é negar a experiência linguística e cultural de um povo que constrói sentidos a partir de uma língua visual-gestual.

A regulamentação da Lei nº 10.436/2002, realizada pelo Decreto nº 5.626/2005, determinou a obrigatoriedade do ensino da Libras nos cursos de formação de professores, bem como a presença de intérpretes e a formação de tradutores e instrutores.

Quadros e Karnopp (2004) salientam que essa política representou um passo decisivo para o reconhecimento da educação bilíngue como direito da população surda, ainda que sua efetiva implementação esbarre em desafios estruturais, como a escassez de profissionais formados e a resistência de parte das instituições de ensino.

Outro avanço considerável foi a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/2014, que reforça a necessidade de garantir a oferta de educação bilíngue a alunos surdos e com deficiência auditiva, da educação infantil ao ensino médio. Como expressa a estratégia 4.10 da Meta 4 do PNE:

> [...] assegurar a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa

> como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos (BRASIL, 2014, sem paginação).

Nesse entendimento, Feitosa (2010) argumenta que a educação bilíngue não deve ser entendida como mera tradução entre línguas, mas como um modelo que valoriza a construção de conhecimento na língua de instrução natural da criança surda, respeitando sua experiência visual e cultural. A autora reforça que o domínio da Libras é condição para o desenvolvimento cognitivo, identitário e social pleno desses sujeitos.

Essa mudança de paradigma, conforme discute Strobel (2008), permite compreender o surdo não apenas como alguém que "não ouve", mas como sujeito de uma cultura visual, com formas próprias de socialização, produção de significados e pertencimento. A identidade surda, nesse sentido, não é uma imposição médica, mas uma construção social, histórica e linguística.

Do mesmo modo, Cury (2005) afirma que legislações inclusivas só se concretizam quando há efetiva participação da comunidade surda em sua elaboração e implementação. A presença de surdos em instâncias deliberativas, conselhos, associações e espaços políticos é essencial para que suas demandas sejam compreendidas a partir de suas próprias experiências, e não apenas filtradas por olhares ouvintes.

Silveira (2012) também ressalta a importância de políticas públicas que articulem o direito à educação com o direito à diferença. Para ela, uma escola verdadeiramente inclusiva precisa superar a lógica da integração e adotar práticas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais de seus alunos, garantindo o protagonismo dos surdos em seu próprio processo de aprendizagem.

Assim, o reconhecimento legal da Libras e a promoção da educação bilíngue representam avanços significativos no que diz respeito à cidadania linguística da população surda.

Sem embargo, é necessário que tais normativas sejam acompanhadas de ações concretas de implementação, financiamento, formação de profissionais e monitoramento das políticas. Mais do que garantir o acesso, é preciso respeitar o modo como os sujeitos surdos compartilham conhecimento, se comunicam e se constituem socialmente.

3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, representa um marco jurídico fundamental para a consolidação do direito à educação no Brasil. Ao estabelecer as diretrizes gerais da educação nacional, a LDB contempla, em seu Capítulo V, dispositivos específicos voltados à Educação Especial, definindo-a como uma modalidade que perpassa todos os níveis e etapas de ensino (BRASIL, 1996).

No Art. 58, a legislação determina que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais que os demais.

Essa compreensão reflete uma mudança de paradigma, ao substituir a lógica da segregação pela da inclusão, reconhecendo que a diversidade é constitutiva do espaço escolar (MANTOAN, 2015).

O §1º do mesmo artigo introduz o conceito de serviços de apoio especializado, que devem estar disponíveis no ambiente escolar regular para atender às necessidades específicas dos estudantes da educação especial. Tais serviços incluem, por exemplo, o atendimento educacional especializado (AEE), o uso de tecnologias assistivas, a presença de intérpretes de Libras, entre outros recursos (SASSAKI, 2010). Essa estrutura busca promover a autonomia e a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem.

Já o §2º abre a possibilidade de atendimento em classes ou instituições especializadas, quando as condições do aluno assim o exigirem, resguardando o princípio da equidade. Essa ressalva, porém, deve ser presumida como medida excepcional, evitando retrocessos à lógica segregacionista anteriormente predominante.

O §3º amplia o alcance da educação especial ao assegurar a sua oferta desde a educação infantil, da faixa etária que vai do nascimento até os seis anos de idade, estabelecendo como dever constitucional do Estado garantir a atenção educacional a essa faixa etária. Essa previsão legal evidencia o compromisso com a formação integral da criança desde os primeiros anos de vida, reconhecendo a importância da estimulação precoce no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos alunos com deficiência (ROCHA, 2016).

O Art. 59 da LDB complementa esse arcabouço legal ao listar as incumbências dos sistemas de ensino em relação ao atendimento educacional especializado. Entre essas, destacam-se: a necessidade de currículos e métodos pedagógicos adaptados (inciso I), a

possibilidade de terminalidade específica ou aceleração (inciso II), a formação de professores especializados (inciso III), a educação para o trabalho e para a vida (inciso IV) e o acesso igualitário aos programas sociais educacionais (inciso V).

Esses dispositivos legais demonstram que a promoção de uma educação inclusiva demanda uma série de medidas interligadas, que vão desde a formação docente até a adaptação dos espaços e práticas pedagógicas.

No caso específico da comunidade surda, essas medidas precisam reconhecer a centralidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e de socialização, e garantir condições para que os alunos surdos possam se desenvolver academicamente em sua língua materna (QUADROS; KARNOPP, 2004).

É válido notar que a LDB, ao ser anterior à promulgação do Decreto nº 5.626/2005, ainda apresenta lacunas quanto às particularidades linguísticas da população surda. Porém, sua orientação geral em favor da inclusão oferece respaldo legal para a implementação de práticas pedagógicas bilíngues e culturalmente sensíveis, nas quais a Libras figure como primeira língua de instrução e o português escrito como segunda língua (SKLIAR, 2009).

A efetivação dessas diretrizes, no entanto, não ocorre sem desafios. Entre eles, destaca-se a precariedade na formação inicial e continuada de professores para lidar com a diversidade, a carência de materiais didáticos acessíveis e a dificuldade de articulação entre os diferentes segmentos do sistema educacional (ROCHA, 2016; MANTOAN, 2015).

Em muitas escolas, a inclusão ainda é vista como uma obrigação legal e não como um compromisso ético com a democratização do ensino.

Nessa direção, a implementação plena da LDB exige uma reestruturação das concepções pedagógicas, administrativas e sociais que sustentam a prática educacional. Isso implica compreender que a inclusão não se limita à inserção do aluno com deficiência no espaço físico da escola, mas requer a transformação das condições de ensino e aprendizagem, de modo a garantir o sucesso escolar de todos (SASSAKI, 2010).

Ademais, a LDB destaca-se como um importante instrumento de justiça social, ao reconhecer que o sistema educacional deve não apenas acolher a diversidade, mas também ser capaz de transformá-la em elemento enriquecedor do processo educativo. Tal perspectiva convida educadores, gestores e formuladores de políticas públicas a repensarem os modos de organização escolar, de forma a construir uma escola verdadeiramente inclusiva e plural.

Sendo assim, a LDB de 1996 permanece como um marco normativo relevante e atual, cuja efetividade está diretamente relacionada ao compromisso político e pedagógico dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

No caso das pessoas surdas, esse compromisso passa pela valorização de sua identidade linguística e cultural, pelo acesso a práticas pedagógicas bilíngues e pelo reconhecimento da Libras como meio legítimo de expressão, comunicação e aprendizagem (STROBEL, 2008).

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a educação de surdos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1998), constituem um marco importante para a formulação de práticas pedagógicas coerentes com os princípios de cidadania, inclusão e respeito à diversidade cultural e linguística dos estudantes brasileiros.

Embora os PCNs tenham como foco principal o público ouvinte, é possível perceber neles indícios de uma abordagem inclusiva que pode ser estendida aos sujeitos surdos, sobretudo quando se reconhece a linguagem como elemento estruturante do processo educativo.

No volume dedicado ao ensino da Língua Portuguesa, os PCNs afirmam que "[...] o domínio da linguagem é condição essencial para o exercício da cidadania" (BRASIL, 1998, p. 23). Tal afirmação é especialmente significativa para os estudantes surdos, cuja experiência linguística é marcada pelo bilinguismo e pela aquisição do português como segunda língua (L2).

O reconhecimento de que a Libras constitui a primeira língua dos surdos e de que o ensino do português deve respeitar essa condição é um passo fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e justas.

Com referência a Quadros e Karnopp (2004), a relação entre a Libras e a língua portuguesa não deve ser vista de forma hierárquica, mas sim como um diálogo constante entre dois sistemas linguísticos distintos.

Assim, os surdos não devem ser avaliados por sua aproximação com a norma-padrão do português escrito, mas sim por sua capacidade de construir sentidos e interagir socialmente por meio de múltiplos recursos linguísticos e semióticos.

Esse entendimento é central para a proposta desta dissertação, que analisa os discursos de estudantes surdos nos *status* do *WhatsApp* a partir da articulação entre linguagem, identidade e argumentação.

Os PCNs também demonstram que o ensino da língua deve contemplar o desenvolvimento da competência discursiva, o que implica a capacidade de usar a linguagem para argumentar, defender pontos de vista, interpretar textos e posicionar-se diante das diversas situações comunicativas do cotidiano. Segundo o documento:

> A construção do ponto de vista, a capacidade de argumentar, de tomar posição diante de temas controversos e de se posicionar criticamente diante de diferentes discursos são competências que devem ser desenvolvidas no ensino da língua (BRASIL, 1998, p. 30).

Esse trecho evidencia a centralidade da argumentação como uma prática discursiva essencial para o exercício da cidadania. No caso dos estudantes surdos, essa competência pode ser desenvolvida por meio de gêneros digitais que favorecem a multimodalidade e a expressão subjetiva, como o *corpus* analisado nessa dissertação.

Nesses locais, observa-se uma gama de estratégias argumentativas que envolvem o uso de *emojis*, imagens, vídeos curtos, textos em português com marcas de oralidade e elementos visuais, permitindo que o sujeito surdo se posicione, emocione, questione ou informe.

Entretanto, há um descompasso entre as diretrizes propostas pelos PCNs e as práticas escolares efetivamente realizadas nas instituições que atendem estudantes surdos. A formação docente ainda é deficiente no que diz respeito ao bilinguismo e ao uso da Libras como meio de instrução.

Como observa Skliar (1998), a inclusão escolar muitas vezes se resume à inserção física do aluno surdo em turmas regulares, sem que haja uma reconfiguração real das práticas pedagógicas, currículos e materiais utilizados.

Outrossim, Fernandes (2006) aponta que a proposta de uma educação bilíngue precisa considerar não apenas a presença da Libras como disciplina, mas a sua centralidade como língua de instrução em todas as áreas do conhecimento.

Isso significa que o ensino da argumentação, deve ser pensado em Libras, com posterior articulação com o português escrito, respeitando o tempo de aquisição de cada aluno e valorizando as múltiplas formas de expressão dos surdos.

Outro ponto relevante a ser considerado é que os PCNs foram elaborados em um contexto anterior à explosão das tecnologias digitais e das redes sociais. Por isso, cabe ao pesquisador e ao educador reinterpretar suas diretrizes à luz das novas práticas discursivas que emergem no ambiente digital.

Como especifica Rojo (2013), os gêneros digitais exigem novas habilidades de leitura e produção textual, muitas vezes ausentes nas propostas pedagógicas tradicionais. Para os sujeitos surdos, essas práticas digitais têm se mostrado fundamentais como espaços de aprendizado e integração.

Nessa linha de raciocínio, os *status* do *WhatsApp* representam uma forma contemporânea de atuação discursiva, em que os surdos podem construir sentidos por meio das variadas opções disponíveis no aplicativo imagens, vídeos, textos curtos e símbolos, ativando estratégias argumentativas que muitas vezes passam despercebidas nas análises normativas da linguagem.

O que se vê nessas postagens é a presença de um *ethos* discursivo construído baseado em suas experiências visuais, abstratas e linguísticas, em diálogo com as possibilidades expressivas das plataformas digitais.

A leitura crítica dos PCNs, portanto, permite compreender que, embora contenham princípios importantes para o desenvolvimento da linguagem e da argumentação, esses documentos ainda precisam ser reinterpretados e atualizados à luz da realidade bilíngue dos estudantes surdos e da diversidade de práticas comunicativas da contemporaneidade.

Para Perlin (2010) e Strobel (2009), o surdo não é apenas um sujeito que precisa ser incluído, mas um sujeito que já habita o espaço social e que possui uma identidade linguística e cultural própria, a qual deve ser reconhecida e incluída pelas políticas públicas e pelas práticas pedagógicas.

Logo, o diálogo entre os PCNs e os pressupostos da Análise do Discurso, somado às intervenções da Teoria da Argumentação, colabora para uma visão mais abrangente da linguagem como prática social e para a consideração dos discursos realizados pelos surdos em contextos digitais.

Ao invés de serem vistos como deficientes ou “anômalos” em relação à norma linguística, as produções de modo geral por esses sujeitos revelam uma riqueza argumentativa e discursiva que merece ser estudada, difundida e legitimada no âmbito acadêmico e comunitário.

3.3 Lei nº 11.796, que institui o Dia Nacional dos Surdos (2008)

O Dia Nacional dos Surdos foi instituído no Brasil por meio da Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008, sancionada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. A referida norma estabelece o dia 26 de setembro como a data oficial para a celebração nacional da comunidade surda, considerando sua relevância histórica e cultural no contexto da educação e dos direitos das pessoas com deficiência no país (BRASIL, 2008).

A escolha do dia 26 de setembro remete à fundação, em 1857, da primeira escola brasileira voltada especificamente para a educação de pessoas surdas — o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), situado no Rio de Janeiro. Essa instituição teve papel fundamental na formação educacional e na luta por reconhecimento e cidadania da população surda no Brasil (SKLIAR, 1998).

A justificativa do projeto de lei ressalta que a criação da data busca não apenas homenagear os surdos, mas também promover a valorização de sua cultura, identidade e direitos linguísticos, ampliando sua visibilidade social. O autor do projeto destaca ainda que a comunidade surda representa aproximadamente 2% do total da população com deficiência no Brasil e tem conquistado, progressivamente, maior participação em diferentes esferas sociais — como a educação, o mercado de trabalho e o ativismo político (BRASIL, 2008).

Para mais, a escolha da data está em consonância com uma mobilização internacional. A Federação Mundial dos Surdos (World Federation of the Deaf – WFD) comemora anualmente, na última semana de setembro, o Dia Internacional das Línguas de Sinais e o Dia Internacional das Pessoas Surdas, fomentando um contexto de celebração global dos direitos linguísticos e culturais dessa comunidade (FERNANDES, 2006).

A instituição de uma data nacional marca, portanto, o diálogo entre as ações locais e as iniciativas internacionais em prol da equidade e do reconhecimento das especificidades da surdez.

A promulgação da Lei nº 11.796/2008 insere-se em um conjunto mais denso de políticas públicas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência e reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da acessibilidade, do respeito à diversidade linguística e da cidadania plena (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A data contribui ainda para a intensificação da identidade surda, composta por uma língua própria — a Libras —, por práticas culturais específicas e por formas singulares de resistência e protagonismo social.

3.4 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, representam um importante marco legal para a consolidação de uma educação inclusiva no Brasil. Essa normativa busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, entre eles os estudantes surdos, no sistema regular de ensino.

Dentre os artigos que tratam especificamente da inclusão da pessoa surda, destacam-se os artigos 5º, 7º, 8º, 9º e 12º. O artigo 5º, inciso II, reconhece como estudantes com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentem "dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, requerendo a utilização de linguagens e códigos aplicáveis" (BRASIL, 2001). Este reconhecimento legitima a necessidade de estratégias específicas, como o uso da Libras, para garantir o direito à aprendizagem dos surdos.

O artigo 7º enfatiza que o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer, prioritariamente, em classes comuns do ensino regular, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, promovendo, assim, o princípio da inclusão (BRASIL, 2001).

Complementarmente, o artigo 8º determina que as escolas devem organizar suas classes comuns prevendo serviços de apoio pedagógico especializado, como a atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, o que contempla diretamente a presença de intérpretes de Libras (BRASIL, 2001).

O artigo 9º prevê a possibilidade de criação, em caráter extraordinário e transitório, de classes especiais, quando o aluno apresentar dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação diferenciadas que requeiram apoios intensos e continuados.

Nessas situações, o currículo pode ser adaptado, incluindo atividades voltadas à vida independente e social, a serem desenvolvidas no contraturno escolar (BRASIL, 2001).

Já o artigo 12º reforça a necessidade de os sistemas de ensino assegurarem a acessibilidade aos alunos com deficiência, o que inclui a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, comunicacionais e pedagógicas.

O parágrafo 2º do referido artigo é particularmente relevante ao determinar que a acessibilidade deve ocorrer também no plano curricular, por meio de linguagens e códigos específicos, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Ainda ancorado nesse artigo, o ensino da Libras deve ser assegurado sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, garantindo às famílias e aos estudantes o direito de escolherem a abordagem pedagógica mais adequada, com o apoio de profissionais especializados (BRASIL, 2001).

Com base nesses dispositivos, pode-se afirmar que as Diretrizes de 2001 estabelecem um compromisso com a educação bilíngue para surdos, na qual a Libras constitui a primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita, a segunda (L2).

Essa perspectiva bilíngue é reconhecida como essencial para o desenvolvimento da linguagem, da cognição e da participação plena do sujeito surdo na sociedade (QUADROS; KARNOPP, 2004).

3.5 A Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002

Sancionada pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a Lei n.º 10.436 completou, em 2024, 22 anos de sua promulgação. Popularmente conhecida como a Lei de Libras, essa legislação reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, além de dispor sobre outros recursos de expressão a ela relacionados (BRASIL, 2002).

Segundo Brito (2013, p. 206), “o processo legislativo que desencadeou a lei de Libras iniciou em meados do dia 13 de junho de 1996, quando a senadora Benedita da Silva, do PT-RJ, apresentou, no plenário do Senado Federal, o Projeto de Lei do Senado n.º 131/1996 (PLS n.º 131/96)”. Ainda de acordo com o autor, os primeiros acordos ocorreram por volta de 1993, “quando gestores dessa instituição [Feneis] e outros apoiadores do movimento representaram à comunidade surda do Brasil a necessidade da oficialização da Libras” (BRITO, 2013, p. 207).

A referida lei é, de certo modo, sucinta, estruturada em cinco artigos e dois parágrafos únicos. Reconhece formalmente a Libras, define seus conceitos, garante sua propagação e aplicação, e prevê o atendimento adequado e eficaz na área da saúde. Além

disso, determina a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras em cursos de formação como Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, em níveis médio e superior.

Ressalta-se, ainda, que a Libras não deve substituir, sob nenhuma circunstância, a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita (BRASIL, 2002).

A promulgação da Lei n.º 10.436/2002 representou um marco histórico no reconhecimento da identidade linguística e cultural da comunidade surda brasileira.

Mais do que um simples instrumento legal, essa norma legitimou a Libras como língua natural das pessoas surdas, promovendo uma mudança de paradigma na forma como a sociedade, as instituições educacionais e os órgãos governamentais passam a compreender e a tratar a surdez.

É válido ressaltar que o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão não apenas garantiu visibilidade à língua de sinais, como também incentivou o surgimento de políticas públicas de inclusão, formação profissional e acessibilidade comunicacional.

A articulação política da comunidade surda, com destaque para o protagonismo da Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), foi decisiva para a aprovação da referida lei. Trata-se, em decorrência disso, de uma conquista que emerge de um longo processo de luta por direitos linguísticos e por reconhecimento social.

Apesar de sua importância, a Lei de Libras é caracterizada por uma formulação bastante geral. Sua efetividade só se concretizou anos mais tarde com a regulamentação via Decreto n.º 5.626/2005. Ainda assim, a lei de 2002 possui forte valor simbólico e político, pois inscreve, pela primeira vez, a Libras no ordenamento jurídico brasileiro, conferindo-lhe o status de língua reconhecida nacionalmente.

3.6 O Decreto n.º 5.626/2005: Regulamentação da Lei de Libras

Aproximadamente três anos após a promulgação da Lei n.º 10.436/2002, foi publicado o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta, assim como o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, fomentou os dispositivos da legislação anterior e trouxe avanços significativos no tocante à educação de surdos no Brasil. Um dos pontos centrais do decreto é apresentado a seguir:

Art. 14 As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos

seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

> I – Promover cursos de formação de professores para:
> a) o uso e o ensino da Libras;
> b) o ensino da Libras;
> c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para as pessoas surdas;
> II – Prover as escolas com:
> a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
> b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa;
> c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para as pessoas surdas;
> d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005, p. 2).

O decreto reforça a responsabilidade do Governo Federal em garantir a acessibilidade à comunicação, à informação e à educação às pessoas surdas.

O parágrafo primeiro destaca que esse atendimento especializado depende, necessariamente, da formação adequada dos profissionais envolvidos. É essencial que os docentes sejam capacitados no uso e no ensino da Libras para que possam transmitir os conteúdos escolares de maneira eficaz e significativa aos estudantes surdos.

A Libras deve ser considerada a L1 (primeira língua) das pessoas surdas, enquanto a Língua Portuguesa deve ser ensinada como L2 (segunda língua), sendo função dos intérpretes de Libras–Português atuar na mediação linguística entre os alunos e os conteúdos curriculares.

Os professores devem respeitar e reconhecer as particularidades linguísticas dos estudantes surdos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues.

Outro ponto relevante é o disposto no artigo 21 do decreto:

Art. 21 A partir de um ano da publicação deste decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação dos alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

> I – Nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;
> II – Nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos

> curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas;
> III – No apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.
> § 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

Esse artigo estabelece a obrigatoriedade da presença de intérpretes em todas as instituições federais de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. O parágrafo segundo expande essa obrigatoriedade ao sugerir que instituições privadas e públicas de todas as esferas busquem implementar as medidas necessárias para garantir os direitos dos alunos surdos.

Por fim, o artigo 22 trata da organização de escolas e classes bilíngues, conforme o modelo de educação inclusiva proposto pelo decreto:

Art. 22 As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

> § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo processo educativo.
> § 2º Os alunos têm o direito à escolarização em turno diferenciado ao atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com a utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005).

Esse conjunto normativo institucionaliza uma proposta educacional bilíngue, garantindo o direito à educação em Libras e o aprendizado da Língua Portuguesa como L2, assegurando também o acesso a recursos tecnológicos e apoio especializado em turno complementar.

O Decreto n.º 5.626/2005 é considerado por muitos estudiosos da área da Educação e dos Estudos Surdos como o verdadeiro motor das transformações estruturais necessárias à consolidação de uma educação bilíngue no Brasil.

Ao detalhar os mecanismos de implementação da Lei n.º 10.436/2002, o decreto estabeleceu condições mais concretas para a atuação de professores bilíngues, instrutores de Libras, tradutores e intérpretes, além de prever a formação inicial e continuada de profissionais da educação com foco nas singularidades da população surda.

A proposta de ensino bilíngue defendida pelo decreto, embora idealizada de forma geral, enfrenta inúmeros desafios em sua execução prática, sobretudo no que se refere à formação adequada de professores e à oferta de escolas bilíngues em todo o território nacional.

Em muitos contextos, especialmente fora dos grandes centros urbanos, há escassez de profissionais fluentes em Libras e de infraestrutura adequada para garantir o atendimento especializado previsto na legislação.

Outro aspecto relevante diz respeito à concepção de bilinguismo adotada. O decreto valoriza a Libras como L1 (primeira língua) dos surdos e propõe o ensino da Língua Portuguesa como L2 (segunda língua), em sua modalidade escrita.

Esse enfoque é coerente com as especificidades cognitivas e culturais da comunidade surda, promovendo uma prática pedagógica mais inclusiva e eficiente. Porém, sua aplicação requer alterações profundas nos currículos das licenciaturas, na formação de professores e nas políticas educacionais de base.

Por outro viés, a presença obrigatória de intérpretes de Libras nas instituições de ensino amplia o acesso à informação, mas não substitui a necessidade de ensino direto em Libras por professores bilíngues. O papel do intérprete é fundamental, mas deve ser compreendido como um recurso complementar — não como o único meio de garantir o direito à educação do educando surdo.

Outro ponto que requer ênfase é o artigo 22, que propõe a organização de classes bilíngues mistas, com surdos e ouvintes. Essa proposta promove a convivência entre alunos de diferentes comunidades linguísticas, o que pode auxiliar na valorização da Libras entre os ouvintes e redução do preconceito linguístico.

Todavia, tal convivência só será produtiva se for acompanhada de formação adequada dos docentes e políticas pedagógicas que assegurem equidade no acesso ao conhecimento.

Por esse motivo, observa-se que, mesmo com o avanço representado pelo decreto, ainda persiste um abismo entre a legislação e a realidade vivenciada nas escolas. Muitas redes de ensino ainda tratam a Libras como um conteúdo marginal, e os alunos surdos são, não raramente, submetidos a práticas de assimilação linguística e cultural que desconsideram sua identidade.

Tanto a Lei de Libras quanto o Decreto n.º 5.626/2005 foi determinante para o reconhecimento da surdez como uma diferença linguística e cultural, e não como uma deficiência a ser corrigida.

Essa mudança de perspectiva permitiu a construção de políticas mais humanizadas e sensíveis às especificidades dos sujeitos surdos, além de fortalecer sua atuação como cidadãos plenos e agentes discursivos em diversas esferas sociais.

Essas normativas também colocam o Brasil em consonância com os debates internacionais sobre direitos linguísticos, inclusão educacional e acessibilidade como um todo, alinhando-se, por exemplo, à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU (2006), ratificada pelo Brasil em 2008 com status de emenda constitucional.

3.7 A atuação do intérprete de Libras

A atuação do intérprete de Libras é indispensável na mediação comunicativa entre pessoas surdas e ouvintes, bem como entre surdos com diferentes níveis de fluência na Língua Brasileira de Sinais. Essa função foi regulamentada pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que dispõe sobre o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2010).

A referida legislação trata da formação, das atribuições e dos princípios éticos que norteiam a atuação desse profissional, destacando o respeito, a ética e o uso de estratégias específicas no exercício de sua prática.

O artigo 6º da referida lei explicita as principais atribuições do tradutor e intérprete de Libras:

> I – Efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
> II – Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de

> ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
> III – Atuar nos processos seletivos para cursos nas instituições de ensino e nos concursos públicos;
> IV – Atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas;
> V – Prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010).

Já o artigo 7º da mesma lei estabelece os princípios éticos que devem reger o exercício da profissão:

O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

> I – Pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
> II – Pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
> III – Pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
> IV – Pelas posturas e condutas adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
> V – Pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
> VI – Pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda (BRASIL, 2010).

A importância do intérprete de Libras transcende a mera tradução entre as línguas de sinais e oral. Esse profissional é peça-chave na comunicação entre surdos que não compartilham o mesmo repertório linguístico – como é o caso de surdos oralizados, estrangeiros ou aqueles que, por diferentes razões, não tiveram acesso à comunidade surda ou à Libras.

Dessa forma, sua atuação contribui diretamente para a inclusão, o desenvolvimento e a autonomia dos sujeitos surdos em diversos contextos sociais e educacionais.

No ambiente escolar, os intérpretes devem colaborar com os professores regentes no planejamento e na implementação de estratégias pedagógicas que contemplem efetivamente os estudantes surdos.

Além do mais, é recomendável que participem da elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), de pesquisas e estudos relacionados à prática docente bilíngue.

Essa diretriz está contemplada no documento orientador catarinense para a prática profissional dos intérpretes educacionais de Libras (2013), elaborado em parceria com a

Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), e também nas propostas de Quadros (2004), voltadas ao Ministério da Educação.

Como preconizado pelos dispositivos legais, destaca-se a importância da atuação qualificada do intérprete de Libras especialmente no contexto educacional, onde sua presença assegura a acessibilidade linguística e pedagógica dos alunos surdos.

Nesse cenário, é primordial que os professores sejam bilíngues, com domínio da Língua Portuguesa e da Libras, para atender adequadamente turmas integradas por alunos ouvintes e surdos.

Esses docentes devem atuar, preferencialmente, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. A partir do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio, prevê-se a presença do intérprete de Libras em classes inclusivas, como forma de garantir o acesso dos alunos surdos ao conteúdo curricular.

Bem como, é dever das instituições educacionais oferecer atendimento educacional especializado, conforme preceitua o Decreto nº 5.626, de 2005. O artigo 23 desse decreto estabelece:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

> §1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.
> §2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Este artigo reforça o papel do Estado na oferta de suporte técnico e profissional para garantir o direito à educação e à comunicação do aluno surdo. Ressalta-se, ainda, a importância de a União promover a formação continuada dos professores, com base em literatura especializada, de modo a compreenderem as especificidades linguísticas de cada estudante.

Em síntese, o segundo parágrafo do referido artigo torna explícita a obrigatoriedade de todas as instituições de ensino assegurarem aos alunos surdos o direito

à comunicação plena, o que envolve desde a presença de intérpretes até o uso de tecnologias assistivas adequadas.

Esses aspectos, respaldados legalmente, representam avanços significativos no processo de inclusão educacional e social das pessoas com surdez.

4 LINGUAGEM E ARGUMENTAÇÃO DE SURDOS EM AMBIENTES DIGITAIS

Esta seção dedica-se à exposição dos principais referenciais teóricos da argumentação no discurso e seus avanços na compreensão das novas relações entre indivíduos surdos, tecnologias digitais e redes sociais. Parte-se da concepção dialógica da linguagem, fundamentada nas obras de Mikhail Bakhtin, e percorrem-se os conceitos da retórica clássica e da nova retórica, a fim de contextualizar a construção argumentativa em espaços digitais contemporâneos, especialmente na temática abordada.

A linguagem é uma prática social que se realiza por meio da interação entre sujeitos situados historicamente. Conforme Bakhtin (2003), é na interação verbal que os enunciados ganham vida e sentido, sendo cada ato de linguagem atravessado por valores, ideologias e posições sociais.

Em vista disso, compreender como pessoas surdas se expressam e argumentam nas redes sociais digitais exige uma reflexão sobre os modos de apropriação da linguagem e da língua em situações comunicativas marcadas pela visualidade, pela multiplicidade semiótica e por trajetórias singulares de constituição identitária.

A distinção entre linguagem e língua é fundamental para esta análise. A linguagem, como faculdade humana, engloba todos os modos possíveis de significação, incluindo, além da língua oral e escrita, os gestos, as expressões faciais, os elementos visuais e os recursos multimodais disponíveis nos ambientes digitais.

A língua, por sua vez, é um sistema de signos compartilhado por uma comunidade específica – no caso das pessoas surdas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a principal forma de expressão e comunicação.

Calixto (2018) enfatiza que a Libras deve ser compreendida como uma língua com estrutura gramatical própria, articulada no plano visual-espacial, e não como uma simples adaptação do português, menciona a importância de desconstruir concepções equivocadas que reduzem a língua de sinais a uma forma derivada da oralidade. Isso implica reconhecer que os surdos não apenas “traduzem” conteúdos da oralidade para os sinais, mas produzem significados por meio de uma lógica comunicativa distinta, que articula espaço, movimento e expressão corporal.

Quando esses protagonistas se inserem nos espaços digitais, suas práticas discursivas refletem essa corporeidade e visualidade da língua de sinais, ainda que frequentemente atravessem o português como segunda língua (L2).

No ambiente virtual, segundo Marcuschi (2010), a linguagem assume novas formas, caracterizadas por hibridismos, flexibilidades e recursos semióticos múltiplos. A escrita digital, embora baseada na língua escrita tradicional, integra figurinhas, fotos, vídeos, *emojis*, hashtags, memes e outros elementos que aprofundam a expressividade e a argumentação.

Para os surdos, essas possibilidades representam não apenas instrumentos, mas oportunidades de afirmação como ser humano no mundo, reivindicação de direitos e inserção na sociedade. Como aponta Lacerda (2012), os ambientes de interações tecnológicas, permitem aos surdos atuarem como sujeitos discursivos ativos, promovendo manifestações complexas que transcendem os limites da oralidade e da escrita convencional.

Ainda que o português escrito seja uma L2 para muitos surdos, ele é consideravelmente utilizado como meio de comunicação em redes sociais, geralmente associado a vídeos em Libras ou a aspectos visuais que desenvolvem os sentidos.

Essa relação entre L1 (Libras) e L2 (português) não é linear, mas acentuada por processos de mediação cultural, escolarização e experiências comunicativas. Rojo (2013) afirma que as práticas letradas no ambiente digital são plurilíngues e multicodificadas, o que permite a construção de discursos com diferentes combinações linguísticas e semióticas.

Diante do exposto, a argumentação de sujeitos surdos nas redes sociais digitais não deve ser analisada apenas sob a ótica da correção gramatical ou da lógica racional discursiva tradicional voltada para os ouvintes, mas deve levar em conta os modos próprios de articulação entre linguagem, identidade, cultura e acessibilidade.

A língua, nesse caso, é apenas uma das camadas do discurso. A linguagem, enquanto prática social multimodal, revela-se o verdadeiro terreno onde os sentidos são disputados, negociados e legitimados.

Somado a isso, este capítulo busca refletir sobre como os sujeitos surdos constroem discursos argumentativos nas redes sociais digitais, especialmente em espaços específicos como os *status* do *WhatsApp*, articulando diferentes línguas, recursos e estratégias para consolidar suas vozes e seus lugares de fala.

Parte-se da compreensão de que a linguagem é lugar de luta simbólica, e que, para os surdos, esse lugar é historicamente atravessado pelo silenciamento, pela resistência e, sobretudo, pela reinvenção das formas de persistir e de existir.

Em concordância com essas reflexões, Bakhtin (1997), relata o ato de desenvolver a linguagem corresponder à produção de discursos no âmbito social. Essa abordagem é particularmente relevante para a análise do discurso digital de surdos, pois permite compreender como os sujeitos surdos constituem significados a partir de suas interações linguísticas e sociais em contextos mediados por dispositivos tecnológicos, nos quais os indicadores verbais e não verbais coexistem na produção de conceitos.

Nesse sentido, ao realizar atos linguísticos, o indivíduo engendra discursos orientados pela interação verbal. Para o autor, o discurso não se resume à língua enquanto sistema, mas abrange também o desempenho comunicativo, ou seja, os enunciados e os gêneros discursivos elaborados socialmente por meio de uma materialidade específica: a língua. O texto se concretiza por meio de sua manifestação discursiva, tendo o enunciado como unidade fundamental.

A linguagem, portanto, deve ser compreendida como uma prática social situada, enraizada nas relações entre sujeitos e nas condições concretas de uso, que baseado em Bakhtin (1995), a linguagem é configurada por ideologias e se materializa em contextos históricos específicos, sendo, portanto, passível de transformações conforme o tempo e o espaço. A linguagem só adquire sentido no encontro com o outro, por intermédio de enunciados responsivos e dialógicos.

A semiótica, como um dos desdobramentos dessa abordagem, é essencial para a compreensão de elementos não verbais nos processos de comunicação, como é o caso dos recursos visuais aqui abordados e frequentemente utilizados nas interações digitais do *WhatsApp*.

Para Bakhtin (1995), a linguagem é um fenômeno social dirigido a um interlocutor, que se manifesta por meio da oralidade ou da escrita. Assim, o enunciado só possui significado quando compreendido por sujeitos que compartilham um repertório linguístico e cultural comum.

Toda palavra é, por essência, dialógica. Isso significa que ela é sempre uma resposta a enunciados anteriores e uma antecipação de enunciados futuros, constituindo um processo interativo. Bakhtin (2013) reafirma que a linguagem só existe na comunicação dialógica entre sujeitos, sendo essa a base da vivência linguística.

Diante disso, é relevante compreender o papel da argumentação nos processos discursivos. Abreu (2009) destaca que, no senso comum, argumentar é frequentemente entendido como convencer ou vencer o outro, submetendo-o a uma vontade alheia.

No entanto, para o autor, essa concepção é equivocada. Argumentar, na verdade, é um processo cooperativo e construtivo que visa à busca de compreensões compartilhadas entre os interlocutores. Isso se aplica às diversas esferas sociais, como a política, a família e o trabalho.

A argumentação também se revela um desafio para sujeitos surdos, especialmente quando se considera a comunicação mediada por tecnologias e as especificidades linguísticas desse grupo. Por exemplo, os estudantes surdos que participaram dessa pesquisa, enfrentaram dificuldades em estruturar argumentos de forma linear e textual, como exigia algumas atividades de leitura e escrita envolvendo somente a língua portuguesa.

Em uma das mensagens analisadas nos *status* selecionados, um estudante surdo utilizou uma sequência de *emojis*, acompanhada de restritas palavras, para expressar indignação diante de um problema pessoal.

Embora não houvesse textos longos nos moldes tradicionais da gramática portuguesa, a combinação dos recursos visuais e textuais objetivos revelava intenções de persuasão emocional e posicionamento crítico.

Em outro caso, outro estudante recorreu a imagens com frases de impacto e fotos para demonstrar seu estado físico e emocional naquele momento, mobilizando o *pathos* e o *ethos* como estratégias argumentativas. Essas citações evidenciam os desafios e também as estratégias criativas elaboradas por sujeitos surdos na construção de sentidos e argumentos no ambiente digital, cuja comunicação pode ser atravessada por barreiras linguísticas e culturais.

A leitura e a escrita da língua portuguesa como segunda língua podem afetar a forma como os surdos estruturam seus argumentos nos espaços digitais. Daí a importância de reconhecer e valorizar essas especificidades linguísticas e discursivas.

Esses casos evidenciam como os conceitos de *logos*, *ethos* e *pathos*, discutidos a seguir, estão presentes nas produções discursivas dos surdos, ainda que de maneira não convencional.

A argumentação construída por meio de imagens, *emojis* e frases curtas se articula com os modos de persuasão descritos pela retórica clássica, adaptando-os às possibilidades expressivas da linguagem visual e ao repertório comunicativo dos usuários surdos.

Nessa circunstância, o *pathos* aparece como componente predominante, principalmente em postagens que provoca a emoção como forma de engajamento; o *ethos*

se manifesta na construção de uma imagem de resistência, autenticidade ou pertencimento à comunidade surda; enquanto o *logos*, embora menos explícito, pode ser reconhecido na organização das mensagens e na coerência temática dos conteúdos.

Por conseguinte, esses modos de argumentar também refletem o caráter dialógico da linguagem, conforme Bakhtin, pois os enunciados digitais dialogam com discursos anteriores e antecipam possíveis respostas do público. A utilização de recursos não verbais reforça essa dialogicidade, visto que busca produzir sentidos que ultrapassam os limites do código verbal, tornando a argumentação acessível e significativa dentro da realidade linguística dos surdos.

> Argumentar é, pois, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça (ABREU, 2009, p. 10)

A retórica clássica, segundo Riposati (1947), Lausberg (2011) e Oroz Reta (1988), desde a Antiguidade, constituiu-se como um sistema de raciocínio e linguagem voltado à eficácia da comunicação. Em sentido amplo, era compreendida como a arte de discursar, exercida por qualquer cidadão participante da vida pública. Em sentido estrito, referia-se à prática escolar do discurso político ou judiciário, sendo objeto de ensino desde o século V a.C.

Reboul (2004) e Galinari (2012) identificam três modos principais de persuasão utilizados na retórica clássica:

- *Logos*: refere-se à lógica do argumento, com base em raciocínios e evidências;
- *Ethos*: diz respeito à imagem do enunciador, sua credibilidade e postura discursiva;
- *Pathos*: relaciona-se às emoções despertadas no interlocutor.

O *ethos*, em particular, é um elemento básico do discurso argumentativo, uma vez que estabelece a relação de confiança entre enunciador e enunciatário.

Tem origem na retórica clássica, especialmente na obra de Aristóteles, e foi amplamente desenvolvido por estudiosos da linguagem, da filosofia e da comunicação ao longo do tempo. Em termos gerais, *ethos* diz respeito a própria imagem que o sujeito constrói no discurso com o objetivo de obter segurança, confiabilidade, e aceitação do interlocutor.

Para Aristóteles, assim como os demais autores citados, o *ethos* é um dos três modos de persuasão da retórica, ao lado do *logos* (argumentos racionais) e do *pathos* (emoções).

O *ethos* se refere à credibilidade moral do orador, isto é, a forma como ele se apresenta como uma pessoa confiável, virtuosa e sensata, de modo a tornar mais eficaz seu discurso. Essa fidedignidade é construída no próprio discurso e não depende apenas da reputação prévia do orador. "A persuasão é conseguida pelo caráter do orador, quando o discurso é proferido de maneira que o orador pareça digno de fé." (Aristóteles, *Retórica*).

Na abordagem da Análise do Discurso, especialmente na vertente francesa, o entendimento de *ethos* é ressignificado. Dominique Maingueneau, por exemplo, propõe que o *ethos* discursivo não é uma simples projeção do sujeito falante, mas uma construção que faz parte da própria materialidade do discurso.

Segundo Maingueneau (2008), o *ethos* é uma representação do sujeito no discurso, ou seja, uma forma de o locutor se inscrever no texto por meio de marcas linguísticas, escolhas estilísticas, modos de enunciação, entre outros. É uma imagem discursivamente construída, e não uma expressão direta da identidade do falante. "O *ethos* é parte integrante do discurso, constituindo uma imagem de locutor que emerge do próprio texto." (Maingueneau, 2008).

Na teoria da argumentação, particularmente em autores como Ruth Amossy, o *ethos* é central para entender como os discursos buscam convencer o interlocutor.

Amossy (2008) destaca que o *ethos* é construído estrategicamente para reforçar a argumentação, sendo um elemento que articula a imagem do orador, os valores partilhados com o auditório e o contexto de enunciação. Além disso, Amossy ainda classifica dois tipos de ethos:

- *Ethos* prévio: a imagem que o público já tem do sujeito antes da enunciação.
- *Ethos* discursivo: a imagem construída durante o discurso.

Enquanto que o *logos* refere-se à dimensão racional do discurso, isto é, aos argumentos, provas e raciocínios utilizados para convencer o interlocutor por meio da lógica e da coerência.

Para Aristóteles, o *logos* é central no processo retórico porque fornece os meios racionais para demonstrar a validade de uma tese. O orador, ao empregar o *logos*, busca organizar o discurso de maneira lógica, apresentar exemplos, entimemas e silogismos que sustentem a sua posição diante do público.

"A persuasão é alcançada pelos argumentos quando demonstramos a verdade ou o que parece ser verdade a partir dos meios de persuasão disponíveis." (ARISTÓTELES, *Retórica*, 1356a)

No campo da teoria da argumentação, especialmente a partir dos estudos contemporâneos de Ruth Amossy (2008), o *logos* continua sendo compreendido como o componente racional da argumentação, mas é analisado dentro do contexto mais amplo do discurso.

Para Amossy, o argumento lógico não atua isoladamente: ele está em interação constante com o *ethos* e o *pathos*, formando uma totalidade discursiva que visa obter a adesão do auditório. Desse jeito, o mesmo *logos* é atravessado por elementos ideológicos e sociais, já que a racionalidade não é neutra, mas construída conforme os valores e crenças do grupo ao qual o discurso se dirige.

Também na perspectiva da Análise do Discurso, o *logos* é compreendido não apenas como estrutura formal do raciocínio, mas como uma maneira de organizar sentidos e produzir efeitos de verdade no discurso, levando em consideração a situação enunciativa, o posicionamento do sujeito e os interdiscursos que circulam socialmente.

Em realidades digitais, como os *status* do WhatsApp analisados nesta dissertação, o *logos* pode se manifestar por meio de enunciados organizados logicamente, sequências argumentativas, comparações, causa e consequência, ou até mesmo pelo uso estratégico de links, imagens e textos que sustentam uma determinada ideia.

Então, mesmo em ambientes marcados pela oralidade secundária e pela brevidade textual, é possível identificar traços de racionalidade argumentativa que se inscrevem nas práticas discursivas dos sujeitos.

Na retórica contemporânea, conhecida como nova retórica, observa-se maior ênfase nas técnicas argumentativas, com destaque para o *logos*. Essa ênfase se manifesta, nos discursos digitais analisados neste estudo, na forma como os sujeitos surdos estruturam raciocínios por meio de sequências de enunciados coerentes, uso de evidências visuais e textuais, e organização lógica dos conteúdos compartilhados, mesmo em contextos de escrita em L2.

Já o *pathos* é o modo de persuasão que atua sobre os afetos e as emoções do auditório. Aristóteles reconhecia que o estado emocional do ouvinte pode influenciar diretamente sua receptividade ao discurso, de modo que provocar sentimentos apropriados — como compaixão, indignação, medo, orgulho ou solidariedade — constitui um recurso retórico legítimo e eficaz.

"É necessário não apenas que o discurso prove alguma coisa, mas também que provoque certa disposição no ouvinte." (ARISTÓTELES, *Retórica*, 1356a)

Dessa forma, o *pathos* não se resume a uma manipulação emocional vulgar; trata-se de um recurso argumentativo que busca atuar nos sentimentos do interlocutor para reforçar a tese apresentada. Isso pode ser feito por meio de narrativas com carga afetiva, vocabulário carregado de valores, imagens simbólicas, metáforas ou mesmo pausas e entonações em contextos orais.

Na teoria da argumentação, especialmente nos estudos da autora escolhida como base para essa dissertação, Ruth Amossy (2008), o *pathos* é analisado como parte integrante da construção argumentativa, que deve ser considerada em conjunto com o *logos* e o *ethos*. Ela realça que, em qualquer situação discursiva, a emoção não é algo à parte da razão, mas sim um componente que colabora para o sucesso persuasivo do discurso.

O orador habilidoso é aquele que sabe articular emoção e razão, moldando sua fala de acordo com as expectativas e sensibilidades do público.

No campo da Análise do Discurso, o *pathos* também é visto como um efeito discursivo produzido a partir de determinadas escolhas enunciativas que ativam memórias discursivas, identidades coletivas e afetos partilhados.

Patrick Charaudeau (2006) aponta que os discursos apelam às emoções para criar identificação com o interlocutor e garantir maior adesão aos sentidos propostos.

Nas práticas digitais, como abordados aqui, o *pathos* se manifesta com força significativa, especialmente por meio do apelo visual nas ferramentas dos aplicativos e *sites* que despertam reações emocionais.

Tais estratégias são utilizadas para persuadir, informar ou sensibilizar o interlocutor, demonstrando como a racionalidade argumentativa se adapta às especificidades linguísticas e culturais da comunicação digital de surdos. Ainda que certos argumentos toquem o *pathos*, sua descrição considera os traços lógicos que organizam o discurso. A base da lógica retórica consiste na seleção e organização dos dados e fatos que compõem os argumentos, permitindo aos sujeitos compartilhar realidades negociadas.

Esses fundamentos teóricos são essenciais para compreender os modos de argumentação em âmbitos digitais, especialmente entre pessoas surdas. Em seguida, serão analisadas práticas discursivas reais que ilustram como esses conceitos se manifestam nas interações cotidianas de sujeitos surdos em ambientes digitais, especificamente nos *status*

do *WhatsApp*, demonstrando a relevância das unidades verbais e não verbais na construção de argumentos.

As práticas discursivas nesse meio envolvem o uso de múltiplos recursos linguísticos e semióticos, que vão além do verbal, revelando novas formas de construir sentidos, posicionamentos e interações sociais.

Considerando esse alicerce teórico, a modalidade patêmica apresenta-se como elemento-chave para a análise dos discursos produzidos por sujeitos surdos nas mídias digitais.

A expressão das emoções, em particular, torna-se um recurso estratégico de construção argumentativa, tanto na linguagem verbal quanto nos elementos visuais, como emojis, imagens, cores e formatações tipográficas — frequentemente empregados nas mensagens do *WhatsApp.*

A especificidade da comunicação entre sujeitos surdos, que muitas vezes utilizam a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), confere ao discurso digital características particulares. O uso da imagem, da repetição gráfica, da intensificação de pontuações e dos recursos multimodais permite a esses sujeitos um tipo de argumentação sensível ao *pathos*, que busca sensibilizar o interlocutor não apenas por meio da razão, mas principalmente pela experiência afetiva e identitária.

A linha de pensmaneto de Amossy (2008) sobre a relevância do *pathos* e da construção de *ethos* no discurso argumentativo se mostra essencial para compreender como se dá a adesão do auditório.

O *ethos*, entendido como a imagem que o locutor projeta de si no discurso, ganha contornos específicos na prática discursiva de surdos, pois muitas vezes está relacionado à luta por reconhecimento, visibilidade e inclusão social. Assim, o discurso carrega marcas identitárias, pertencimento e tradições culturais.

É primordial salientar que, ao considerar os gêneros digitais como práticas sociais emergentes, adota-se a perspectiva de que a argumentação não se restringe à lógica aristotélica formal, mas é perpassada pelas condições de produção, pelas características de identidade e pelas formas de enunciação possíveis nas redes sociais.

Como propõe Miller (2009), os gêneros digitais devem ser compreendidos como formas de ação social, moldadas por contextos de interação específicos. Em decorrência disso, o gênero multimodal pesquisado configura-se como espaços onde a argumentação patêmica se manifesta de maneira particular, sendo marcada pela brevidade textual, pela polissemia de signos visuais e pela intencionalidade comunicativa dos usuários surdos.

É pertinente observar, ainda, que a articulação entre *logos* (razão), *ethos* (imagem do locutor) e *pathos* (emoção) nas postagens dos *status* revela uma complexidade argumentativa que transcende a estrutura convencional do discurso oral ou escrito.

Nesse ambiente híbrido, marcado pela mobilidade, instantaneidade e personalização, os sujeitos surdos constroem formas singulares de participação discursiva, apropriando-se das ferramentas digitais para argumentar, emocionar e se posicionar.

Resulta que, compreender os discursos produzidos por surdos na rede social abordada sob a ótica da nova retórica e da Análise do Discurso implica reconhecer que a argumentação, longe de se reduzir a uma lógica dedutiva, se realiza como prática social, situada e afetiva.

É nesse espaço discursivo que se entrelaçam subjetividade, identidade surda, linguagem visual e estratégias argumentativas, compondo um campo fértil para a análise do dizer, da escuta e da adesão.

4.1 A construção da argumentação nas práticas digitais de surdos

A argumentação é uma prática linguística e discursiva que tem como finalidade principal buscar a adesão do interlocutor a uma tese ou ponto de vista. No meio digital, especialmente em plataformas como o *WhatsApp*, essa prática se manifesta de maneira peculiar, adaptando-se às formas de comunicação próprias da internet e às condições específicas dos sujeitos que a utilizam.

Para os surdos, cujas experiências linguísticas são distintas da maioria ouvinte, a argumentação se dá por meio de múltiplos recursos que ultrapassam a linguagem verbal escrita, integrando sinais, imagens, desenhos, *emojis,* colorações e até mesmo a diagramação do texto em imagens.

Ruth Amossy (2018[2016]) afirma que a argumentação no discurso está sempre inserida em uma situação de comunicação concreta, sendo caracterizada por finalidades, estratégias, destinatários e suportes específicos. Quando o discurso é constituído por pessoas surdas no ambiente digital, ele carrega traços específicos, culturais e linguísticas, que impactam diretamente o modo como os argumentos são construídos e recebidos.

Desse modo, um post visual com sinalizações em Libras, frases curtas em português e *emojis* pode ser tão (ou mais) argumentativo quanto um texto escrito extenso.

Charaudeau (2010) defende que a argumentação não se limita ao plano lógico ou racional, mas envolve também o *pathos* – isto é, a mobilização das emoções do auditório. Esse aspecto é especialmente relevante nas práticas discursivas dos surdos, uma vez que os recursos visuais e expressivos (como rostos com emoções evidentes, expressões faciais, movimentos corporais e escolhas de cores) contribuem para despertar empatia, sensibilizar o interlocutor e dar força persuasiva ao conteúdo.

A dimensão visual do discurso argumentativo adquire, nesse caso, uma centralidade que desafia concepções tradicionais de racionalidade argumentativa.

Especificamente nos *status* do *WhatsApp*, os surdos frequentemente criam enunciados que afirmam seus posicionamentos, protestam contra barreiras comunicacionais, celebram conquistas pessoais, promovem eventos voltados à comunidade surda ou simplesmente expressam sentimentos cotidianos.

Esses enunciados, mesmo quando breves ou aparentemente simples, são carregados de intencionalidade e mobilizam estratégias argumentativas específicas. Por exemplo, o uso de uma imagem com uma frase impactante em português e a tradução em vídeo em Libras representa uma forma de garantir acessibilidade ao conteúdo e, ao mesmo tempo, reforçar sua legitimidade como discurso da comunidade surda.

Cumpre acrescentar que, o uso de *emojis* não é meramente decorativo. Como sugere Danesi (2017), os emojis funcionam como signos afetivos e retóricos que condensam significados, ajudam a evidenciar a intenção comunicativa e colaboram na construção do *ethos* do locutor – ou seja, sua imagem discursiva.

Em discursos de surdos, é comum observar o uso de *emojis* que intensificam sentimentos (como 💪, 😳 ou 👂, 🚫), ajudando a sinalizar atitudes críticas, orgulhosas, empáticas ou resistentes. Esses elementos favorecem a eficácia do discurso e revelam formas específicas de construção argumentativa.

Em última análise, é de suma importância compreender que a argumentação, para além de sua função persuasiva, cumpre também um papel político e ideológico. Quando sujeitos surdos se apropriam das redes sociais digitais para fomentar discursos públicos, exercem seu direito à fala e à ocupação de espaços que, até pouco tempo, lhes foram negados.

Com isso, questionam estruturas de exclusão e propõem novas formas de convivência e reconhecimento. A linguagem, nesse contexto, torna-se um instrumento de luta e de visibilidade, enquanto a argumentação se configura como um modo de agir sobre a realidade.

4.2 A nova retórica e o discurso argumentativo digital de surdos

A nova retórica, concebida por Chaïm Perelman em parceria com Lucie Olbrechts-Tyteca, constitui uma teoria moderna da argumentação que busca compreender os mecanismos discursivos que levam à adesão do interlocutor a uma tese, indo além dos modelos puramente lógicos ou formais.

Esse aporte teórico mostra-se extremamente relevante para a presente dissertação, pois permite analisar como pessoas surdas compõem significações, persuadem e se posicionam em seus discursos nas redes sociais, por meio de uma racionalidade que, embora não formal, é eficaz na negociação de sentidos, emoções e identidades.

Diferentemente da lógica formal, que exige validade dedutiva, a nova retórica reconhece a argumentação como prática cotidiana, situada em contextos socioculturais específicos, com um caráter contingente. Esse atributo se mostra central na análise dos discursos produzidos por sujeitos surdos em ambientes digitais, especialmente quando consideramos que essas práticas são envolvidas por heterogeneidade linguística, multimodalidade e uso estratégico de elementos visuais e afetivos.

Com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a argumentação visa obter ou aumentar a adesão do auditório às teses propostas. No que se refere as pessoas com surdez analisadas nesta pesquisa, a argumentação assume propriedades particulares, uma vez que esses usuários frequentemente utilizam a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), com interferências da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sua primeira língua (L1), e recorrem intensamente a recursos não verbais, que os aplicativos disponibilizam.

Essa forma de construção discursiva evidencia uma racionalidade comunicacional que se afasta dos padrões tradicionalmente escritos e privilegia a performatividade e a expressividade.

A nova retórica, ao considerar a importância do auditório na organização do discurso, contribui para compreender como esses surdos elaboram suas mensagens levando em conta quem acompanha, comenta e interage nos *status*.

Esse conhecimento do público-alvo orienta escolhas linguísticas, temáticas e visuais. A construção discursiva, em vista disso, não é aleatória, mas orientada por objetivos argumentativos específicos: inspirar, informar, emocionar, questionar ou simplesmente compartilhar aspectos da vida cotidiana com determinada carga valorativa.

Como visto, Perelman propõe diferentes tipos de auditório: o particular, o de elite e o universal. A aplicação desses conceitos à análise dos *status* dos sujeitos surdos permite compreender como se constroem discursos dirigidos a públicos específicos.

Muitos das postagens analisadas nesta pesquisa são voltados a um auditório particular — por exemplo, colegas surdos com os quais compartilham experiências em Libras, ou familiares ouvintes a quem desejam comunicar sentimentos. Essa noção de destinatário direciona não apenas o conteúdo do discurso, mas também a forma como ele é estruturado.

Em determinadas situações, percebe-se a tentativa de engajar um auditório universal, especialmente quando o discurso busca alcançar uma compreensão mais vasta sobre a condição do sujeito surdo na sociedade, questionando preconceitos, reivindicando direitos ou propondo reflexões sobre inclusão.

Esses discursos, embora publicados em um canal individual como o *status* do *WhatsApp*, utilizam estratégias retóricas que buscam atingir um "ideal de humanidade", conforme proposto por Perelman.

Por outro lado, a noção de auditório de elite pode ser observada em discursos que procuram validar opiniões com base em figuras de autoridade, como professores, médicos ou personalidades públicas. O uso de citações ou referências a esses personagens confere legitimidade ao discurso, na tentativa de persuadir um público mais exigente quanto à veracidade ou validade das informações proferidas.

Essas perspectivas dialogam com a leitura de Paulinelli (2014), que destaca a centralidade do auditório na teoria da nova retórica e reforça a ideia de que a argumentação deve ser compreendida como um processo discursivo profundamente situado, condicionado pelo contexto sociocultural, pelos valores compartilhados e pelas expectativas do interlocutor.

Para a autora, "a argumentação busca adesão, e essa adesão é construída a partir da relação que o discurso estabelece com o auditório visado, real ou imaginário" (PAULINELLI, 2014, p. 62). Essa concepção encontra ressonância nas contribuições de Ruth Amossy, que enfatiza as diversas formas que o discurso argumentativo influencia no meio social.

Assim, no *corpus* analisado, os sujeitos surdos não apenas transmitem mensagens, mas também constroem *ethos,* disputam sentidos e estabelecem vínculos com seus seguidores, familiares e membros da comunidade surda.

De modo similar, Plantin (2008) defende que as emoções são elementos constitutivos da argumentação, e não obstáculos a ela, o que permite compreender os recursos expressivos — como *emojis*, gestos e imagens — como formas legítimas de persuadir, especialmente em contextos multimodais e digitais.

Ao integrar essas contribuições, percebe-se que a nova retórica, quando atualizada por olhares contemporâneos, revela-se um instrumental teórico potente para refletir as práticas discursivas de surdos no campo digital, onde razão, emoção e identidade se entrelaçam em enunciados breves, porém densamente significativos.

A nova retórica também se destaca por seu interesse nas figuras e técnicas de argumentação. Os surdos, nos *status* analisados, articulam numerosas estratégias retóricas para convencer ou comover seus interlocutores. Entre elas, destaca-se o emprego do *pathos*, através de expressões faciais em vídeos, *emojis* que representam sentimentos intensos (tristeza, alegria, indignação), ou imagens que evocam empoderamento e gestos de superação, solidariedade ou tenacidade.

A presença do *ethos* também é notável. Os sujeitos se posicionam como legítimos para falar sobre suas vivências, experiências e direitos, construindo uma imagem de si que busca conquistar a confiança do auditório. Muitas vezes, o *ethos* é estabelecido por meio de relatos pessoais, postagens que denunciam situações de discriminação, ou conteúdos que exaltam a identidade surda, a cultura visual e a importância da Libras.

Já o *logos* aparece na articulação de argumentos mais racionais, baseados em comparações, enumerações de fatos ou dados (ainda que informais), e explicações que visam justificar determinada opinião. Esse tripé retórico — *ethos, pathos e logos* —, embora herdado da tradição aristotélica, é reelaborado por Perelman dentro de uma perspectiva prática e contextualizada, o que se ajusta perfeitamente à análise dos discursos digitais dos surdos.

Outra consideração significativa da nova retórica é a compreensão de que a argumentação não se dá apenas pela lógica verbal, mas também por aspectos estilísticos e estéticos. Tendo em vista esse aspecto, o discurso dos surdos no *App* selecionado é eminentemente multimodal, combinando texto, imagem, cor, movimento, som e silêncio como formas de significação.

Essa pluralidade de modos de expressão não compromete a racionalidade do discurso; ao contrário, potencializa suas possibilidades de persuasão.

De maneira semelhante, um *status* composto apenas por uma imagem de mãos sinalizando “resistência” e *emojis* de punho cerrado pode carregar uma forte carga

argumentativa, mesmo sem o uso de palavras. Perelman reconhece a importância do estilo e da apresentação na eficácia argumentativa do discurso — o que valida o uso de elementos visuais como estratégias legítimas de convencimento.

A finalidade da argumentação, segundo Perelman, é conquistar a adesão do auditório. Essa adesão, no contexto da presente pesquisa, não deve ser compreendida apenas como concordância racional, mas como envolvimento emocional, identitário e comunitário. Os discursos dos sujeitos surdos neste gênero multimodal buscam frequentemente criar laços de solidariedade, empatia e reconhecimento mútuo, especialmente entre outros surdos.

O compartilhamento de experiências escolares, barreiras comunicacionais, avanços pessoais e momentos afetivos constrói um espaço discursivo de resistência e pertencimento. A adesão, aqui, está ligada à afirmação da identidade surda, à valorização da Libras e à denúncia das desigualdades enfrentadas. A nova retórica permite compreender como esses sentidos são produzidos não por meio de silogismos, mas por estratégias discursivas sensíveis ao contexto, ao público e às emoções envolvidas.

A nova retórica rompe com a ideia de que argumentar é apenas convencer pelo raciocínio lógico-formal. Ela mostra que argumentar é, sobretudo, envolver, negociar, emocionar, construir sentido em conjunto com o outro. Essa perspectiva é essencial para compreender os modos de enunciação de surdos nas mídias digitais, onde o verbo, o gesto e a imagem se entrelaçam para formar discursos potentes e significativos.

Além de Perelman e Olbrechts-Tyteca, é possível enriquecer a análise argumentativa com contribuições de autores como Ruth Amossy, que articula a teoria da argumentação com o discurso social, destacando o papel da linguagem na construção da imagem de si e na negociação de sentidos em contextos interativos.

Para Amossy (2008), “o discurso argumentativo é inseparável da cena de enunciação e da imagem que o locutor constrói de si mesmo”, o que nos leva a compreender as postagens no meio digital em questão, como espaços onde os indivíduos surdos não apenas expressam ideias, mas também estabelecem um *ethos* discursivo alinhado a valores identitários e afetivos.

Considerando esse enfoque, a argumentação ultrapassa a lógica persuasiva tradicional, constituindo-se como forma de inserção no espaço social. Amossy complementa sua análise ao indicar que a argumentação está presente em qualquer atividade discursiva que tem a intenção de causar influência, através da linguagem, as ações e os comportamentos dos interlocutores, o que se aplica perfeitamente aos discursos

digitais dos surdos que, com frequência, pretendem conscientizar, ativar ou validar experiências compartilhadas com seus auditórios.

Por sua vez, as pesquisas de Christian Plantin (2008) são fundamentais para pensar a relação entre emoção e argumentação, aspecto central nos discursos multimodais de surdos.

Para o autor, "as emoções não se opõem à racionalidade argumentativa, mas constituem um componente essencial de sua eficácia" (PLANTIN, 2008, p. 177). *Emojis,* imagens e vídeos nos *status,* portanto, não apenas ilustram, mas argumentam por meio do *pathos*, acionando memórias, empatia e vínculos afetivos com o auditório.

Esses elementos são tão importantes quanto os enunciados textuais na produção de sentidos. A incorporação desses aportes contemporâneos fortalece o diálogo com a nova retórica ao destacar a argumentação como prática situada, sensível ao contexto e às identidades envolvidas, como é o caso das práticas comunicativas de surdos no ciberespaço.

Portanto, a teoria da nova retórica oferece um instrumental teórico altamente compatível com a análise das práticas discursivas de pessoas surdas na área virtual. Ao reconhecer a centralidade do auditório, a pluralidade de formas argumentativas e a importância das emoções e da estética, Perelman coopera para uma compreensão mais abrangente da racionalidade presente nos discursos digitais desses emissores.

4.3 Gêneros do Discurso em Ambientes Digitais: a experiência surda nos *status* do *WhatsApp*

A compreensão dos gêneros textuais e discursivos exige uma abordagem teórica consistente, pois não se trata de um conceito trivial ou uniforme. Ao tratar de gêneros, emergem inevitavelmente algumas questões fundamentais: o que se entende por gênero? Por que estudar os gêneros? A quem interessam essas classificações e sob qual perspectiva teórica são analisadas?

Essas perguntas se tornam ainda mais complexas quando observamos a diversidade de práticas comunicativas na contemporaneidade, especialmente no contexto digital, como no caso dos *status* do *WhatsApp* analisados nesta dissertação.

Com a evolução dos estudos linguísticos, diversas abordagens teórico-metodológicas passaram a tratar dos gêneros, cada qual com suas especificidades. Essas abordagens, embora compartilhem algumas concepções, divergem em seus pressupostos

epistemológicos. Não se anulam mutuamente, nem tampouco devem ser tratadas de maneira estanque ou classificatória.

Pelo contrário, elas se complementam e possibilitam uma visão ampliada sobre a multiplicidade das práticas discursivas. Como destaca Rojo (2005), a polêmica distinção entre "gênero textual" e "gênero discursivo" no Brasil é sintomática da tentativa de abarcar essa complexidade.

Na tradição da Análise do Discurso, em especial na linha bakhtiniana, a noção de gênero é profundamente relacionada às práticas sociais e históricas dos sujeitos. Bakhtin (1979) define os gêneros do discurso como "tipos relativamente estáveis de enunciados" que se formam no decorrer da história da comunicação verbal.

Eles emergem das necessidades comunicativas humanas em situações concretas de interação social, refletindo e constituindo o modo como os sujeitos se relacionam com o mundo.

Esses enunciados, concebidos como unidades reais da comunicação, estabelecem-se como elos em uma cadeia dialógica. Cada novo enunciado responde a enunciados anteriores e antecipa possíveis respostas futuras.

Essa característica dialógica é essencial para compreender como os sujeitos surdos se apropriam dos gêneros digitais em ambientes como o *WhatsApp*. Nessa plataforma, os gêneros se adaptam às condições de produção e recepção da linguagem, às tecnologias disponíveis e aos modos de subjetivação dos usuários.

No caso dos surdos, a experiência comunicativa adquire uma especificidade fundamental: muitos deles utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2). Esse fator influencia diretamente a forma como produzem e interpretam enunciados em português, especialmente nos gêneros escritos e digitais.

Em virtude disso, os gêneros que circulam nos *status* do *WhatsApp* — que podem assumir a forma de desabafos, conselhos, críticas, brincadeiras, convites, entre outros — são construídos com base em repertórios visuais, emotivos e linguísticos particulares.

É nesse ponto que a concepção de gênero de Bakhtin se revela especialmente frutífera. Segundo o autor, todo enunciado se organiza a partir de três elementos fundamentais: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

O conteúdo temático refere-se ao assunto tratado; o estilo diz respeito à forma como o sujeito se posiciona linguisticamente no enunciado; e a construção composicional

diz respeito à organização estrutural do enunciado. Esses três elementos são inseparáveis e formam a unidade do gênero discursivo.

No domínio do tema abordado, podemos mencionar, as variações do conteúdo temático que vão desde mensagens motivacionais até posicionamentos políticos. O estilo, por sua vez, muitas vezes é marcado por abreviações, uso de *emojis,* imagens, recursos audiovisuais e alternância de códigos linguísticos. Já a construção composicional revela-se na maneira como essas unidades são estruturadas em um pequeno espaço de tempo e formato, com linguagem concisa e impacto emocional.

Essas características são estendidas quando os autores dos enunciados são pessoas surdas que, ao usarem a língua portuguesa como L2, reelaboram a língua de modo particular e criativo.

Dessa forma, é possível afirmar que os gêneros digitais se constituem como formas híbridas, multimodais e altamente sensíveis ao contexto de uso. Em ambientes como o *WhatsApp*, os gêneros não apenas se transformam, mas também adquirem novas funções e sentidos.

Para os sujeitos surdos, os gêneros digitais, como os *status*, funcionam como espaços de autoexpressão, visibilidade e interação com a comunidade. Eles não apenas se comunicam, mas também se posicionam, argumentam, produzem sentidos e constroem identidades discursivas.

A análise dos gêneros nesses espaços*,* portanto, permite observar como esses sujeitos se apropriam das práticas sociais de comunicação, adaptando-as a partir de suas vivências. O uso de *emojis,* imagens e frases curtas, por exemplo, evidencia uma preferência por recursos visuais e afetivos, o que se articula à noção de *pathos*, central na argumentação e na construção de sentidos no discurso.

Muitos enunciados presentes nesses *status* demonstram estratégias de persuasão, ironia, resistência ou acolhimento, compondo uma argumentação própria, que se afasta da norma padrão da língua portuguesa, mas que é plenamente eficaz na esfera em que circula.

Essa perspectiva reforça a ideia de que os gêneros do discurso são dinâmicos e se reorganizam conforme os sujeitos, os meios e as finalidades comunicativas. Como afirma Bakhtin (1979, p. 261), “os gêneros do discurso refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera da comunicação verbal”.

No caso dos surdos usuários do *WhatsApp*, essas condições incluem, entre outros fatores, a acessibilidade linguística, a valorização da visualidade e a busca por pertencimento em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Sob esse olhar, a análise dos gêneros no presente *corpus*, não apenas amplia a compreensão sobre os gêneros digitais contemporâneos, mas também evidencia como sujeitos historicamente marginalizados, como as pessoas surdas, (re)constroem práticas discursivas que lhes conferem voz, agência e pertencimento.

Tais práticas desafiam os modelos tradicionais de gênero e expandem os horizontes teóricos da Análise do Discurso, exigindo olhares atentos às transformações das esferas comunicativas na era digital.

Por fim, é importante destacar que o trabalho com gêneros, especialmente em contextos educacionais e inclusivos, deve considerar os três elementos citados acima, propostos por Bakhtin — conteúdo temático, estilo e construção composicional — em sua articulação com os contextos socioculturais dos sujeitos.

Compreender os gêneros como práticas historicamente situadas e socialmente constituídas é essencial para o reconhecimento da diversidade das formas de dizer e do valor dos discursos que emergem nas margens, como é o caso dos discursos dos estudantes surdos nas redes sociais.

Com base nas reflexões anteriormente discutidas, compreende-se que os gêneros discursivos não são entidades fixas ou neutras, mas sim práticas socialmente construídas e historicamente situadas, que emergem da interação entre sujeitos, instituições e meios de circulação da linguagem. Essa concepção se torna especialmente relevante quando observamos as práticas comunicativas de sujeitos surdos em contextos digitais, como os *status do WhatsApp*.

Nessa direção teórica, os gêneros digitais assumem um papel fundamental na elaboração de sentidos, pois se constituem como espaços de produção discursiva que articulam linguagem verbal e não verbal (como *emojis*, imagens e vídeos), respondendo às condições e às necessidades comunicativas de seus usuários. Os sujeitos surdos, por exemplo, mobilizam os gêneros digitais como forma de visibilizar experiências, expressar emoções, construir identidades e estabelecer vínculos sociais.

A esse respeito, Rojo (2012) afirma que a emergência dos gêneros digitais, em especial em redes sociais, eleva a compreensão tradicional dos gêneros discursivos, ao considerar a multimodalidade e os aspectos interativos como constitutivos da construção do enunciado.

Assim, esses *status*, como prática discursiva recorrente entre os sujeitos surdos, se apresentam como gêneros híbridos e dinâmicos que evidenciam a presença de elementos multimodais como fotos, vídeos, textos curtos, *emojis* e trilhas sonoras, cada um carregando uma função comunicativa específica.

É importante ressaltar que, ao se apropriarem desses recursos, os sujeitos surdos criam modos de dizer que desafiam perspectivas normativas de linguagem e escrita. Como destaca Quadros (2006), a comunicação dos surdos envolve não apenas a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e o português como L2, mas também um repertório visual e sensorial que se expressa com intensidade nas mídias digitais.

Em conformidade com esses estudos, os gêneros digitais utilizados por eles não apenas revelam estratégias argumentativas, mas também permitem uma discursividade visual que incorpora valores, afetos e posicionamentos sociais.

Em acréscimo, os sujeitos surdos reconfiguram as normas de produção textual, criando o potencial simbólico de recursos semióticos visuais para articular posicionamentos e argumentar sobre questões de seu cotidiano.

Emojis, filtros, *stickers* e até o uso recursos musicais, muitas vezes com letras significativas, tornam-se formas de enunciação que, mesmo sem o uso predominante da linguagem verbal, constroem sentido e emocionam o interlocutor. É nesse ponto que o *pathos* — elemento argumentativo voltado à emoção — adquire centralidade no processo de significação.

Ao analisarmos essa função de postagens instantâneas do *WhatsApp* como gêneros discursivos digitais, percebemos que suas características de atualização constante, brevidade, interatividade e performatividade são mobilizadas por sujeitos surdos como instrumentos de expressão de suas vivências.

Como argumenta Barton e Lee (2015), os gêneros digitais não devem ser vistos como versões adaptadas de gêneros tradicionais, mas como práticas novas que exigem a leitura crítica de suas condições de produção, circulação e recepção.

Com isso, conhecer os gêneros digitais na perspectiva dos enunciadores surdos implica reconhecer o potencial desses espaços como lugares de agência discursiva. O *status* postados torna-se, então, uma arena de disputas simbólicas e de construção de significado, em que o uso de elementos visuais e multimodais permite que os surdos se posicionem frente a temas diversos, manifestem sentimentos, compartilhem ideologias e respondam ao discurso do outro.

Para além da dimensão interacional, os gêneros digitais operam como formas de resistência simbólica e de afirmação pessoal. A possibilidade de edição, repetição e atualização dos conteúdos postados possibilita aos sujeitos surdos exercitar sua autoria e criação de narrativas próprias, desafiando os discursos hegemônicos que historicamente os silenciaram.

Como recorda Castells (2009), as redes digitais não apenas conectam pessoas, mas produzem novas formas de sociabilidade e de expressão cultural.

De forma complementar, o uso da língua portuguesa como L2 nas ferramentas digitais analisadas também evidencia a complexa relação dos sujeitos com surdez e a linguagem escrita.

Diversas vezes, o uso do português ocorre de forma híbrida, marcada por elementos visuais, sinalizações icônicas e alternância entre códigos, o que reforça a ideia de que a linguagem dos surdos nas redes não pode ser compreendida a partir de parâmetros exclusivamente normativos. Pelo contrário, exige uma leitura sensível às múltiplas camadas de significação que atravessam seus enunciados.

Essas práticas, ao mesmo tempo singulares e coletivas, revelam a potência dos gêneros digitais como ferramentas de empoderamento discursivo. Os sujeitos surdos não apenas ocupam esses espaços, mas os reinventam, conferindo-lhes novos sentidos e possibilidades expressivas.

Nesse contexto, a teoria dos gêneros discursivos precisa incorporar as especificidades dessas práticas, reconhecendo a diversidade dos modos de produção e recepção textual.

Ao mesmo tempo, esse fenômeno aponta para a necessidade de repensar a noção de autoria e de competência comunicativa nos espaços digitais. A autoria dos interlocutores surdos se expressa por meio de escolhas intencionais de imagens, legendas, música e símbolos, criando narrativas visuais que demandam leitura crítica e sensibilidade cultural.

Trata-se de uma autoria compartilhada entre o eu e o outro, entre o individual e o coletivo, mediada por plataformas que impõem tanto limites quanto possibilidades de enunciação.

Portanto, os gêneros digitais, especialmente aqueles presentes nas plataformas de redes sociais como o *WhatsApp*, configuram-se como práticas comunicativas que não apenas atualizam a teoria dos gêneros discursivos, como também possibilitam novos olhares sobre as formas de produção de sentido por parte de grupos historicamente

marginalizados, como os sujeitos sinalizantes. É nesse entrecruzamento entre linguagem, tecnologia e subjetividade que se inscreve a relevância desta pesquisa.

Essa análise nos permite afirmar que a abordagem sociointeracional dos gêneros discursivos – como desenvolvida por Bakhtin (1979), Miller (1984), Erickson (1997), Yates et al. (1997) e Rojo (2012) – encontra campo fértil de atualização nas práticas discursivas digitais dos surdos.

As vivências não apenas exemplificam os elementos estruturais dos gêneros (tema, estilo e forma composicional), mas os reinventam a partir das necessidades comunicativas específicas de uma comunidade que, ao longo da história, desenvolveu modos próprios de significar o mundo através da linguagem visual, corporal e afetiva.

Essa vertente será aprofundada nos capítulos seguintes, com a análise concreta dos enunciados produzidos por sujeitos surdos nos *status* do *WhatsApp*, permitindo compreender de que forma esses gêneros digitais operam argumentativamente e como se organizam segundo as condições de produção, circulação e recepção que caracterizam a esfera digital e a experiência surda contemporânea.

Por conseguinte, ao refletirmos sobre os gêneros discursivos na contemporaneidade, especialmente em suas manifestações digitais, percebemos que eles são atravessados por múltiplos aspectos que desafiam classificações estáticas e demandam abordagens sensíveis à complexidade da comunicação mediatizada.

O caso dos falantes da Libras, em particular, evidencia como a linguagem, ao se articular com a tecnologia e com as identidades culturais, transforma-se em prática de persistência, visibilidade e criação de sentido.

Sob esse ponto de vista, o *status* do *WhatsApp* se revela um gênero discursivo emblemático da atualidade, por sua maleabilidade, velocidade de circulação e pelo potencial expressivo que oferece aos seus usuários. Para os surdos sinalizantes, esse gênero opera como um espaço discursivo de protagonismo, onde a escrita em português como L2 é combinada a elementos visuais, sonoros e corporais para construir narrativas afetivas, ideológicas e políticas.

Essa multiplicidade de recursos e estratégias demonstra que os surdos em geral, não apenas participam da dinâmica digital, mas a transformam, imprimindo nela suas expressões culturais e linguísticas.

O estudo desses enunciados evidencia também a importância de considerar o *ethos* discursivo, o *pathos* suscitado pelas imagens e pelos símbolos, e as lógicas internas (*logos*) que sustentam as construções de sentido. Longe de práticas espontâneas ou

acidentais, os *status* analisados mostram uma intencionalidade discursiva que merece ser reconhecida como manifestação legítima de autoria e de argumentação.

De forma equivalente, os gêneros digitais ganham contornos mais vastos, ao serem apropriados por sujeitos que, tradicionalmente, foram excluídos dos espaços formais de enunciação e letramento.

Igualmente, compreender esses usos digitais como formas legítimas de argumentação e posicionamento nos obriga a repensar a própria ideia de competência comunicativa. Não se trata apenas da habilidade de dominar um idioma padrão, mas da capacidade de usar recursos semióticos disponíveis para se fazer compreender, emocionar, reivindicar e dialogar com o outro.

A comunicação dos participantes da comunidade surda nas redes, marcada por uma sensibilidade visual e performática, abrange nosso entendimento sobre o que significa "falar" em uma sociedade cada vez mais mediatizada.

Em suma, a análise dos gêneros discursivos digitais empregados por sujeitos surdos contribui para reconfigurar os estudos sobre linguagem e inclusão, pois revela práticas de letramento que se afastam das normas escolares e normativas, mas que possuem eficácia comunicativa e valor argumentativo.

Isso corrobora a necessidade de uma abordagem que reconheça a diversidade linguística, os modos plurais de significar e os direitos discursivos dos grupos historicamente silenciados.

A valorização dessas práticas aponta para um horizonte teórico e metodológico que reconhece a linguagem como lugar de disputa, criação e pertencimento.

E é nesse horizonte que se inscreve a análise dos *status* do *WhatsApp*, que será aprofundada nos próximos capítulos, com base em dados concretos e exemplos significativos, de modo a compreender, com mais elementos, como pessoas surdas formulam seus discursos, seus afetos e suas resistências nos ambientes digitais contemporâneos.

4.4 Gêneros Digitais e Práticas Discursivas no Ciberespaço

. A sociedade contemporânea intensificou, de forma significativa, o uso de dispositivos móveis, como os celulares, em suas rotinas diárias. Esse fenômeno alterou profundamente as formas de agir, pensar e se comunicar, se comparado com décadas anteriores. Atualmente, vivemos em uma sociedade hiperconectada, em que os indivíduos

mantêm laços sociais tanto com pessoas próximas quanto distantes, por meio de ambientes digitais cada vez mais presentes na vida cotidiana.

Segundo Lemos (2015), compreender a cibercultura implica perceber as interações entre as novas ferramentas tecnológicas e os novos modos de ser de cada indivíduo. Trata-se de um novo ambiente social, cultural e simbólico, mediado pelas tecnologias digitais, no qual práticas sociais, linguagens e maneiras de conhecimento são ressignificadas.

Ainda indica que a cibercultura já está em curso; não se trata de um futuro a ser atingido, mas de um presente vivido e experimentado em diferentes esferas da vida social.

Nesse panorama, os ciberespaços — ambientes digitais como redes sociais, fóruns, aplicativos de mensagens, plataformas de vídeo, entre outros — criam novos meios de gerar, compartilhar e perpetuar informações, assim como novos modos de se relacionar com o outro e com o conhecimento.

Pierre Lévy (1999) destaca que o ciberespaço não é apenas um espaço técnico, mas também simbólico e antropológico, pois viabiliza a criação de comunidades de sentido que ultrapassam fronteiras geográficas e culturais.

Um dos fenômenos centrais no âmbito da cibercultura é a multiplicidade de gêneros textuais que surgem ou se transformam nesse novo ambiente. Esses gêneros digitais ou gêneros discursivos digitais são formas de uso da linguagem que emergem do uso das tecnologias digitais e refletem as novas exigências comunicacionais da contemporaneidade. Entre eles, podemos citar os memes, os *vlogs*, os *stories*, as *fanfictions*, os GIFs, os *status* do *WhatsApp*, os *tweets,* os vídeos curtos do *TikTok*, os *podcasts*, os comentários em fóruns, entre outros.

> Gêneros discursivos são os textos que vemos em nosso cotidiano com padrões sociocomunicativos característicos determinados por sua composição, propósitos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas" (MARCUSCHI, 2003, p. 5).

Esses gêneros estão fortemente permeados pela multimodalidade, ou seja, pela articulação de diferentes modos de comunicação — linguagem verbal, visual, sonora, gestual — em um mesmo texto. Isso os torna especialmente relevantes quando analisamos a comunicação de grupos sociais que fazem amplo uso desses recursos, como as pessoas surdas, que tendem a se apropriar de formas de comunicação visual (*emojis*, imagens, vídeos, gifs) de maneira ainda mais expressiva.

Um exemplo disso pode ser observado em *status* do *WhatsApp* de estudantes surdos, que costumam utilizar vídeos em Libras (Língua Brasileira de Sinais), acompanhados de *emojis* com expressividade emocional (como rostos tristes ou felizes), músicas com legendas e imagens impactantes.

Essa combinação de componentes contribui para o desenvolvimento de sentidos e argumentações visuais, muitas vezes mais eficazes que o texto escrito isolado. Em vez de apenas escrever uma opinião, esses usuários acrescentam elementos visuais e sensoriais para persuadir, emocionar e posicionar-se em relação ao mundo.

A leitura tradicional e sequencial dá lugar à leitura hipertextual, como define Xavier (2002, apud Komesu, 2005, p. 8):

> Dispositivo textual digital multimodal e semiolinguístico (repleto de partículas verbais, imagéticas e sonoras), disponível na Internet em um endereço eletrônico, e que se encontra conectado a outros hipertextos por meio dos hiperlinks.

Koch (2005) relata que o hipertexto oferece ao leitor autonomia e possibilidade de participação na construção do texto:

> O hipertexto é conjuntamente um modo de estruturação textual que faz do leitor, paralelamente, um co-autor do texto, ofertando-lhe a possibilidade de escolha entre caminhos diferenciados, de forma a permitir diversos níveis de desenvolvimento e aprofundamento de um contexto" (KOCH, 2005, p. 63).

Embora não seja exclusivo do meio digital — visto que as notas de rodapé e índices já apontavam para formas rudimentares de hipertextualidade —, é com o advento da internet que essa prática se massifica. Como o caso dos *hiperlinks*, que rompem com a linearidade textual e abrem múltiplas possibilidades de leitura e compreensão, o que é fundamental para sujeitos que articulam o discurso a partir de elementos visuais e sensoriais.

A escrita no ciberespaço favoreceu também o surgimento do chamado *internetês* — uma variante linguística marcada por abreviações, símbolos, gírias, *emojis* e formas não convencionais de escrita. O uso dessa linguagem é recorrente entre jovens surdos em ambientes virtuais, pois muitos deles desenvolvem o domínio da língua portuguesa como segunda língua (L2), preferindo utilizar códigos visuais e formas simplificadas de expressão textual.

De acordo com Lopes (2015, p. 46):

> Aquele que se permite tentar utilizar totalmente o código de escrita padrão da língua portuguesa em contexto específico do meio virtual [...] está sujeito a ser excluído em grupos sociais mais radicais que não o fazem.

A linguagem digital, portanto, não representa um “erro”, mas sim uma variação linguística funcional e adaptada a um determinado contexto. É importante compreender que o uso do internetês por pessoas surdas não configura desprezo pela norma culta, mas sim um modo de formação de sentido eficaz, dentro das suas realidades linguísticas e sociais.

Com a ascensão das redes sociais e da internet móvel, os gêneros digitais passam a ocupar um lugar central nas interações sociais. Eles não surgem do zero: derivam de práticas anteriores, como os bilhetes, cartas, diários, álbuns de fotos, vídeos caseiros, entre outros.

Marcuschi (2004) lembra que os novos gêneros não são absolutamente novos, mas sim transformações de gêneros existentes, adaptados às novas formas de interação mediadas pela tecnologia.

Bakhtin (1997) já havia enfatizado que os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciado, moldadas pelas necessidades comunicativas de cada esfera da atividade humana. A migração dos gêneros tradicionais para o suporte digital evidencia o dinamismo da linguagem e sua capacidade de se reinventar diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

A partir disso, é possível afirmar que os gêneros digitais são multifacetados, mutáveis e cada vez mais presentes nas práticas discursivas da atualidade. Para os surdos, o uso desses gêneros vai além do entretenimento: trata-se de uma forma de inclusão, vínculo social, posicionamento e construção semântica, nos quais a linguagem visual, a argumentação multimodal e a interatividade ocupam um lugar central.

5 A INTERNET, AS REDES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE PESSOAS SURDAS

A internet tem transformado significativamente as formas de interação e comunicação humana, modificando profundamente o cotidiano social. Com o advento da chamada revolução digital, a sociedade passou a vivenciar um cenário determinado por conexões em tempo real, múltiplas plataformas de interação e a crescente presença das tecnologias digitais na vida cotidiana.

Esses avanços resultaram em impactos diversos — tanto positivos quanto negativos — que afetam desde a vida pessoal até o modo como os sujeitos se constituem discursivamente nos meios digitais.

Conforme apontam Fonte e Cerrado (2014), as tecnologias digitais móveis reforçaram a capacidade de produção textual por parte dos usuários, favorecendo a criação de enunciados multissemióticos sem a necessidade de conhecimentos técnicos especializados.

No entanto, ser letrado digitalmente representa um diferencial, na medida em que estimula ao sujeito elaborar, de forma mais eficiente, os recursos linguísticos, visuais e interativos disponíveis no ambiente digital.

Como valida Escobar (1994), a relação das pessoas com as tecnologias digitais tem se expandido em ritmo acelerado. Os avanços tecnológicos não apenas aumentaram a capacidade de análise, cálculo, armazenamento e compartilhamento de dados, como também incentivaram o surgimento de espaços virtuais nos quais os indivíduos constroem novas formas de presença social e discursiva.

É nessa condição que revelam novas práticas comunicativas e novas modalidades de enunciação, como é o caso dos *status* do *WhatsApp*, que se tornam instrumentos expressivos de identidade, argumentação e interação.

As informações e postagens nas redes têm se destacado por circular com grande velocidade, alcançando um número elevado de usuários em poucos minutos, o que se aplica tanto a conteúdos verídicos quanto à disseminação de *fake news*.

Em paralelo, observa-se o aumento de interações virtuais mediadas por redes sociais, blogs, aplicativos de mensagens instantâneas e plataformas multimodais. Tais interações, muitas vezes, deslocam os modos tradicionais de comunicação, conferindo aos internautas uma nova arena de visibilidade discursiva. Esses espaços virtuais se

tornaram comuns na vida cotidiana de diversos grupos sociais, incluindo as comunidades surdas.

Para esse público, que historicamente enfrentaram barreiras comunicativas e educacionais, as redes sociais representam não apenas um canal de interação, mas também uma oportunidade de protagonismo discursivo. Através de ferramentas como o *WhatsApp*, é possível a produção de discursos marcados por elementos visuais, como *emojis*, imagens, vídeos e textos resumidos e diretos — recursos esses que potencializam a expressividade e a argumentação em contextos digitais.

De acordo com Leka e Grinkraut (2014), as redes sociais constituem-se como ambientes colaborativos de compartilhamento de informações, dados, imagens e vídeos. Inicialmente pensadas para o fortalecimento de laços interpessoais, elas passaram a ser utilizadas também como ferramentas de marketing, mobilização social, ativismo político e, mais recentemente, como instrumentos pedagógicos, especialmente no contexto da inclusão digital e educacional de grupos historicamente excluídos.

A esse respeito, Maingueneau (2015) sublinha que a ascensão de novas tecnologias de comunicação desencadeou o aparecimento de práticas discursivas específicas do ambiente digital, rompendo com os formatos tradicionais de textualidade.

Essa transformação provocou nos estudiosos do discurso a necessidade de repensar as categorias analíticas diante dos novos modos de produção textual, em especial nas redes sociais, onde a comunicação é fragmentada, efêmera e intensamente marcada pela multimodalidade.

As redes sociais e os aplicativos de mensagens, como o *WhatsApp*, são espaços onde surgem novos gêneros e domínios discursivos constantemente. Por isso, tal como argumenta Maingueneau (2015), torna-se desafiador classificar de forma estável os gêneros digitais, dada sua fluidez, hibridismo e constante transformação.

Ainda assim, esses espaços constituem ambientes ricos para a análise do discurso, uma vez que refletem práticas sociais contemporâneas e identidades em movimento.

Além disso, as redes sociais não apenas refletem transformações comunicacionais, mas também geram novas formas de subjetivação. Para a comunidade surda, essas plataformas representam espaços onde a identidade surda é afirmada, renegociada e ressignificada.

As postagens nos *status* do *WhatsApp*, por exemplo, configuram-se como microenunciados que articulam experiências, opiniões, sentimentos e resistências,

construídos muitas vezes por meio de recursos visuais, como fotos, pequenos vídeos, *emojis* e legendas.

Autores como Santaella (2013) mencionam que vivemos uma cultura cada vez mais imagética, na qual o texto cede espaço à visualidade e à instantaneidade. Esse panorama é extremamente relevante quando se pensa nas práticas comunicativas de enunciadores surdos, cuja relação com a visualidade é constitutiva da própria experiência linguística e cultural.

Logo, o uso expressivo de *emojis* e elementos visuais nos *status* do *WhatsApp* pode ser lido como estratégia discursiva que evidencia o *pathos* e a argumentação, mesmo em postagens aparentemente breves ou informais.

Cabe acrescentar ainda que a internet favorece a multiplicidade de vozes e discursos anteriormente invisibilizados. No caso da população surda, historicamente marginalizada nos espaços de letramento tradicional, o digital se apresenta como uma arena onde podem exercer maior autonomia enunciativa.

A linguagem em rede, nesse sentido, funciona como meio de ruptura e de afirmação identitária, ao mesmo tempo em que desafia as formas tradicionais de análise linguística e discursiva.

Diante disso, a escolha metodológica de analisar os *status* do *WhatsApp* como *corpus* desta pesquisa se justifica por sua potência discursiva. Esses microtextos são mais do que simples atualizações de cotidiano; são, muitas vezes, formas de dizer o mundo, de se posicionar diante de temas sociais, afetivos e políticos. Através deles, observa-se como os sujeitos surdos manifestam compreensões, articulam elementos verbais e não verbais, constroem *ethos* e fomentam estratégias argumentativas próprias no espaço digital.

Por fim, Moreira (2012) enfatiza que o uso das tecnologias promoveu um ressignificado na educação inclusiva, contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania.

Em relação aos agentes surdos, a internet e as redes sociais representam não apenas um suporte comunicativo, mas também um meio de empoderamento e visibilidade social.

Ao se expressarem nos *status* do *WhatsApp,* esses falantes constroem argumentações próprias, expressam sentimentos (*pathos*), posicionam-se diante de acontecimentos e revelam formas singulares de apropriação da língua portuguesa como segunda língua (L2), articulando texto, imagem e emoção em suas práticas discursivas.

5.1 *WhatsApp e Emojis:* Comunicação e Expressividade na Era Digital

Entre os aplicativos mais utilizados globalmente, o *WhatsApp* ocupa posição de destaque. Baseado em informações disponíveis em sua página oficial, trata-se de uma ferramenta multiplataforma voltada para a troca de mensagens, que oferece também a criação de grupos, o envio gratuito de arquivos multimídia, localização, contatos e mensagens de voz.

Em sintonia com Correia e Moreira (2014), o aplicativo foi lançado em 2009 com a proposta de facilitar a comunicação instantânea via *smartphones*. Com o tempo, passou a integrar o grupo de empresas adquiridas pelo *Facebook*, junto com outras redes sociais, como o *Instagram* e o *Twitter*. A funcionalidade "status", implementada somente em 2017, surgiu com uma proposta semelhante à dos *stories*, permitindo que os usuários compartilhem conteúdos — fotos, vídeos e textos — com visualização limitada a 24 horas.

Um dos recursos centrais para a constituição dos sentidos no ambiente digital, e que se destaca no *corpus* desta pesquisa, é o uso dos *emojis*. Ao contrário dos *emoticons*, formados por combinações de sinais ortográficos que representam expressões faciais simples (como :-) ou :-(), os *emojis* são imagens estilizadas que retratam emoções, objetos, gestos e símbolos culturais. Criados no Japão em 1995, esses ícones gráficos conquistaram visibilidade internacional a partir de 2011, quando foram incorporados ao sistema iOS da Apple.

Seu uso transcende o mero adorno textual. Do ponto de vista discursivo, os *emojis* funcionam como operadores de sentido que participam da produção de efeitos de significação, contribuindo para a constituição de identidades, emoções e posicionamentos argumentativos. Em especial no caso de sujeitos surdos, cuja experiência comunicativa é fortemente marcada pela visualidade, esses elementos tornam-se instrumentos privilegiados de expressão e construção discursiva.

Na ótica da Análise do Discurso de linha francesa, compreende-se que todo dizer está atravessado por formações ideológicas e inscrito em uma memória discursiva. Assim, os *emojis,* ao serem inseridos nas postagens de *status* do *WhatsApp*, operam como materialidades significantes que articulam não apenas emoções, mas também discursos sociais, culturais e identitários. Eles contribuem para o processo de constituição do *ethos* discursivo, funcionando como índices de posicionamentos subjetivos, mesmo em postagens breves e fragmentadas.

Crystal (2004) já apontava que, mesmo os *emoticons*, em sua forma mais rudimentar, auxiliavam na aproximação entre a linguagem escrita e os tons emocionais da fala ou da sinalização. Com os *emojis*, essa função é aprimorada.

Paiva (2016) os define como **"**marcadores emocionais**"**, cuja presença fortalece os vínculos interpessoais e reduz as ambiguidades do texto. Ao lado do verbal, os ícones atuam como componentes argumentativos, reforçando ideias e sensibilizando o interlocutor — especialmente em contextos em que o discurso não se limita à linearidade linguística tradicional.

No Brasil, *o WhatsApp* tem sido amplamente utilizado por diferentes grupos sociais, inclusive pela comunidade surda. Essa plataforma se destaca não apenas por sua praticidade, mas também por sua abertura à multimodalidade. Em ambientes discursivos nos quais a língua portuguesa é uma L2 e onde a imagem ocupa lugar central na construção do significado, como no caso dos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), os recursos visuais do aplicativo — em especial os *emojis* — desempenham papel argumentativo relevante.

A escolha de um *emoji* específico, por exemplo, pode funcionar como estratégia de atenuação, ironia, intensificação ou reforço de determinado conteúdo, evidenciando um posicionamento, mesmo sem explicitação linguística.

Nos *status* analisados, observam-se recorrências de combinações visuais que constroem efeitos discursivos potentes: aplausos associados a conquistas, carinhas tristes acompanhadas de luto ou perda, corações representando afeto e pertencimento a grupos sociais. Esses usos sugerem uma argumentação implícita, muitas vezes não verbal, que se ancora em elementos culturais e afetivos compartilhados.

No interior da Teoria da Argumentação em contexto, proposta por Amossy (2008), compreende-se que a argumentação não está restrita ao campo do *logos*, mas envolve também dimensões do *pathos* e do *ethos*. Assim, os *emojis* colaboram para a constituição de um cenário argumentativo em que emoções, valores e identidades se entrelaçam.

A comunicação visual, nesse caso, não apenas reitera o conteúdo verbal, mas se torna parte da construção da própria cena enunciativa, moldando o jeito modo como o indivíduo se apresenta e se posiciona diante do outro.

De modo análogo, os *status* do *WhatsApp* se configuram como espaços discursivos onde a argumentação se exibe de forma multimodal e sintética, em que o uso dos emojis revela sentidos, posicionamentos e modos de ser no mundo. Esses elementos gráficos, por meio de sua polissemia e maleabilidade, tornam-se centrais para a

compreensão das práticas comunicativas e identitárias de sujeitos surdos no contexto da cibercultura.

5.2 A Semiótica e a Construção de Sentido nas Práticas Discursivas Digitais de Surdos

A semiótica é tradicionalmente definida como o estudo dos signos e dos processos de significação. Suas raízes remontam a dois grandes fundadores: o linguista suíço Ferdinand de Saussure, que cunhou o termo *sémiologie* no início do século XX, e o filósofo norte-americano Charles Sanders Peirce, que desenvolveu uma teoria lógica e filosófica dos signos. Ainda que partam de premissas distintas, ambos partilham o interesse em compreender como os seres humanos atribuem significado às coisas por meio de sistemas simbólicos.

Para Saussure (1916), a língua é um sistema de signos arbitrários em que cada signo é constituído por dois elementos: o significante (a forma sonora ou gráfica) e o significado (o conceito associado). O signo não existe isoladamente, mas em um sistema de diferenças, no qual seu valor se define pelas relações com outros signos.

Essa matriz teórica estruturalista influenciou profundamente os estudos da linguagem, propondo que os signos são construídos socialmente e adquirem sentido apenas dentro de um sistema compartilhado.

Já Peirce (1931-1958) propõe uma classificação tríplice dos signos: ícones (que se assemelham ao objeto), índices (que mantêm uma relação causal ou física com o objeto) e símbolos (baseados em convenções sociais). Sua teoria ampliou o alcance da semiótica para além da linguagem verbal, incluindo imagens, gestos, objetos culturais e fenômenos naturais.

Essa compreensão influenciou profundamente os estudos contemporâneos da comunicação, da publicidade, do design e da cultura visual.

Por isto, de modo geral, a semiótica pode ser compreendida como um campo que investiga como os signos funcionam na produção de sentido, seja na linguagem verbal, nas imagens, nos gestos, nos sons ou em outras manifestações simbólicas. Com o tempo, diferentes vertentes semióticas foram se consolidando, e uma delas se destaca por sua capacidade de integrar linguagem e sociedade: a semiótica social.

A semiótica social, também chamada de sociossemiótica, inicia como uma perspectiva que compreende os signos como produtos das práticas sociais. Na visão de

Hodge e Kress (1988), essa vertente considera que o sentido não é uma propriedade intrínseca dos signos, mas algo que ocorre nos diálogos intersubjetivos em situações específicas.

Trata-se de uma semiótica situada, em que o uso dos signos está vinculado a intencionalidades, posicionamentos e relações de poder.

Uma das principais contribuições da semiótica social é o conceito de multimodalidade, desenvolvido por autores como Gunther Kress (2001) e Theo van Leeuwen (2006). A multimodalidade refere-se ao uso coordenado de diferentes modos de significação – como texto, imagem, áudio, gesto, espaço – em um mesmo ato comunicativo. Nos ambientes digitais, a multimodalidade é central, pois os usuários frequentemente combinam palavras, *emojis,* imagens, vídeos e sons para construir seus enunciados.

Ademais, a semiótica social rompe com a dicotomia tradicional entre linguagem e sociedade ao adotar uma perspectiva funcionalista sistêmico-social, conforme proposta por Michael Halliday (1978). Para esse autor, a linguagem é um recurso semiótico entre outros disponíveis, e seu uso varia de acordo com as necessidades sociais dos falantes. A linguagem realiza três metafunções fundamentais: representar experiências (ideacional), estabelecer relações interpessoais (interpessoal) e organizar o texto (textual).

A partir dessa fundamentação, é possível aplicar os conceitos da semiótica social ao campo específico desta dissertação: os discursos de pessoas surdas no campo virtual. Trata-se de práticas discursivas que se inserem na cultura digital contemporânea e revelam um modo singular de construir significados por meio de múltiplos recursos semióticos.

A comunicação entre surdos em contextos digitais costuma privilegiar modos visuais de expressão, como diversos ícones e ferramentas variadas presente nos aplicativos de conversa. Essa preferência não decorre apenas da ausência da oralidade, mas de uma cultura visual surda (STROBEL, 2008), na qual a experiência visual é central para a constituição da identidade e para as formas de socialização.

Em função disso, os *status* do *WhatsApp* são apropriados por sujeitos surdos como espaços multimodais de enunciação, nos quais o sentido é produzido por meio da articulação de signos visuais e textuais.

Para mais, o uso da língua portuguesa como segunda língua (L2) por sujeitos surdos implica uma particularidade semiótica relevante: os textos escritos costumam

apresentar estruturas sintáticas não convencionais, expressando-se muitas vezes por meio de fragmentos linguísticos vinculados em elementos imagéticos.

Essa característica pode ser compreendida não como "falha", mas como uma estratégia linguístico-discursiva situada – que harmoniza os recursos disponíveis com os repertórios semióticos construídos em contexto bilíngue.

Em decorrência, é possível enfatizar que o discurso dos surdos em determinadas postagens faz parte de uma prática discursiva multimodal e argumentativa, na qual o *pathos* visual (o apelo afetivo por meio de imagens e símbolos) desempenha papel central.

Encontrar em alguns argumentos *emojis* de coração, gestos de aprovação, rostos zangados ou sorrindo não são apenas enfeites – são índices marcadores e retóricos que compõem a argumentação dos sujeitos.

Essa dimensão visual-afetiva está diretamente ligada à função interpessoal da linguagem (Halliday, 1978), pois permite que os sujeitos surdos estabeleçam vínculos sociais, expressem afetos e posicionem-se frente ao outro. A linguagem aqui opera como uma ação social, articulando signos para influenciar, envolver e emocionar.

Outro fator relevante é o uso do tempo efêmero do *status* – um gênero que desaparece após 24 horas – como um modo de marcar a presença discursiva em uma comunidade, aproveitando o curto tempo para deixar algum argumento de sua preferência. Essa presença, mesmo que breve, é expansiva e constrói pertencimento. Os surdos, por meio desse gênero, afirmam sua agência comunicativa e ocupam um espaço discursivo muitas vezes desprezados nas práticas majoritárias.

Ao interpretar os discursos de pessoas surdas na modalidade estudada sob a ótica da semiótica social, compreende-se que esses enunciados são produções semióticas complexas, multimodais e situadas, em que os interlocutores mobilizam signos para se comunicar, expressar seus pensamentos para os demais.

Essa análise permite superar visões restritivas sobre a competência linguística de sujeitos surdos, reconhecendo a riqueza e a versatilidade argumentativa de suas experiências discursivas virtuais. A semiótica social, ao integrar linguagem, cultura, poder e multimodalidade, apresenta-se como uma alternativa teórica e analítica poderosa para compreender e analisar esses discursos em sua especificidade.

Os *emojis* merecem atenção especial na análise semiótica das práticas digitais. Como signos visuais altamente codificados, eles cumprem múltiplas funções na comunicação: podem substituir palavras, intensificar emoções, ironizar sentidos ou

mesmo contradizer o conteúdo verbal. Sua leitura depende do contexto, das convenções culturais compartilhadas e fatos ocorridos.

De acordo com a leitura da semiótica de Peirce, os *emojis* podem funcionar:

- Como ícones, ao representarem diretamente expressões faciais, gestos ou objetos;
- Como índices, ao sugerirem estados emocionais (😢 indica choro real);
- Como símbolos, quando seu sentido é construído culturalmente (❤️ pode significar amor, apoio, afeto ou até ironia, conforme o contexto).

Do ponto de vista da semiótica social, os *emojis* integram os recursos semióticos disponíveis que os sujeitos mobilizam em práticas sociais específicas.

Como argumenta Kress (2010), nenhum signo é aleatório: ele é selecionado de acordo com os efeitos que o sujeito deseja produzir. No caso dos surdos, o uso expressivo de variados ícones e imagens pode suprir qualquer déficit relacionado a escrita do português como L2, ou representar outra possibilidade de expressividade visual enraizada em uma cultura visual particular.

A análise das práticas discursivas de surdos não pode ignorar os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, especialmente no que se refere à relação entre sujeito, ideologia e linguagem. Para Pêcheux (1990), o discurso é atravessado por formações ideológicas que constituem os sujeitos, determinando suas possibilidades de dizer.

Aplicando essa perspectiva ao *corpus* desta análise, percebemos que os enunciados produzidos por pessoas surdas nos *status* do *WhatsApp* não são neutros: eles são pensados em transmitir subjetividades específicas. Como defende Orlandi (1999), o dizer está sempre em relação com o não-dito e com as condições de criação.

Cumpre salientar também que, quando um sujeito surdo posta *"Eu posso ser surdo, mas ouço com o coração"*, ele não apenas expressa uma emoção. Ele responde a um discurso hegemônico que associa audição à compreensão, surdez à ausência e deficiência. Trata-se de um posicionamento discursivo que rompe com estereótipos e registra um novo lugar de enunciação.

A semiótica social, nesse contexto, oferece as ferramentas para compreender como esses enunciados se constroem materialmente, enquanto a AD francesa permite entender como esses sentidos se inscrevem nas relações de poder e nos efeitos ideológicos. A integração das mencionadas abordagens enriquece a análise e reconhece os discursos dos surdos como atos de linguagem, atos políticos e atos de visibilidade social.

5.3 O *status* do *Whatsapp* como gênero multimodal

A multimodalidade é um conceito que tem ganhado destaque nos estudos discursivos e semiológicos contemporâneos, sobretudo no contexto das interações digitais. O termo refere-se ao uso articulado de diferentes modos semióticos (linguagem verbal, visual, sonora, corporal, entre outros) na construção de sentidos.

Ao contrário da comunicação tradicionalmente centrada na palavra escrita ou falada, os textos multimodais combinam diversos recursos para expressar ideias, sentimentos e posicionamentos.

Kress e van Leeuwen (2001) são autores centrais nesse campo, propondo que a multimodalidade não apenas expande as possibilidades comunicativas, mas também redefine as formas de leitura e produção textual. Para eles, modos como imagem, som e movimento têm sintaxes próprias, passíveis de análise e interpretação, sendo essenciais para a compreensão da linguagem em ambientes digitais.

Jewitt (2009) e Lemke (2002) acrescentam que, em textos multimodais, os significados não estão apenas nas palavras, mas no entrelaçamento dos recursos: uma imagem pode complementar, reforçar ou contradizer o texto; um som pode criar ambiência ou expressar emoções; a disposição dos elementos na tela influencia a leitura e a interpretação. Dessa forma, o leitor torna-se um coautor do sentido, decodificando pistas e relações entre os modos.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) criaram um ambiente propício para a proliferação de textos multimodais. Nas redes sociais, blogs, plataformas de vídeo e *sites*, é comum encontrar textos compostos por instrumentos visuais e sonoros diversos, que sempre estão sendo acrescentados e atualizados a depender do aplicativo.

Esses textos exigem novas habilidades de leitura e escrita, pois o usuário precisa interpretar não apenas o que está escrito, mas como os recursos se articulam. Bezemer e Kress (2008) observam que, em contextos digitais, os autores muitas vezes privilegiam elementos visuais em detrimento da escrita tradicional, criando formas de comunicação mais dinâmicas, espontâneas e, muitas vezes, emotivas.

O *status* do *WhatsApp* é um exemplo expressivo de gênero digital multimodal. Nele, os sujeitos postam conteúdos que combinam diferentes formas semióticas: fotografias, vídeos curtos, textos, *emojis*, música, entre outros. Essa combinação torna o enunciado não apenas informativo, mas também afetivo, performático e argumentativo.

Com fundamento em Kress e van Leeuwen (1996), esses elementos não servem para enfeitar: eles têm valor semântico e expressivo. Um *emoji* de risadas, por exemplo, pode intensificar o caráter humorado ou irônico de uma mensagem; uma imagem pode construir o *ethos* do sujeito como alegre, espiritualizado ou engajado; uma música pode remeter a memórias coletivas ou criar um clima específico.

No caso de pessoas surdas, a multimodalidade é particularmente significativa. A primeira língua desses sujeitos é, em geral, a Libras, uma língua visual-espacial. A escrita em português, como segunda língua (L2), muitas vezes apresenta desafios relacionados ao letramento, escolarização e acesso à língua predominante.

Nessa conjuntura, os gêneros multimodais oferecem caminhos para a expressão subjetiva e argumentativa que não dependem exclusivamente da escrita. Strobel (2008) e Perlin (2010) destacam que a cultura surda valoriza expressões visuais, o que torna os status um espaço natural para performances discursivas que envolvem imagem, som e gestualidade.

Compreender o *status* do *WhatsApp* como gênero multimodal é essencial para a análise das práticas discursivas digitais contemporâneas. No caso dos sujeitos surdos, essa multimodalidade não apenas aumenta as possibilidades comunicativas, mas também funciona como um instrumento de afirmação identitária e participação social.

Ao combinar textos, imagens, músicas, *emojis* e efeitos visuais, os sujeitos produzem enunciados complexos, afetivos e argumentativos. Esses enunciados desafiam visões tradicionais de textualidade e mostram que o sentido é uma construção coletiva, situada e multimodal.

Essa linha de pensamento dialoga diretamente com a concepção de linguagem proposta por Bakhtin (2003), que entende o enunciado como uma ação socialmente situada, afetada pelas condições de produção, pelas vozes sociais envolvidas e pelas intenções dos interlocutores.

De modo similar, o *WhatsApp* propicia interações caracterizadas por uma linguagem informal, veloz e altamente condensada, na qual os conteúdos são frequentemente transmitidos por meio de recursos imagéticos ou sintéticos. Como descrevem Oliveira, Cunha e Avelar (2018), há uma tendência à condensação de significados em uma "figura discursiva", que pode ser um *emoji*, um meme, uma foto com legenda ou um vídeo instantâneo.

Esses recursos não apenas embelezam ou ilustram o discurso, mas operam como estratégias argumentativas capazes de provocar adesão, empatia ou ironia, desempenhando papel crucial na construção do *pathos*.

Em consequência, considerar o *status* do *WhatsApp* como um gênero multimodal é reconhecer a complexidade e a riqueza das práticas discursivas digitais, especialmente entre sinalizantes surdos, cujas formas de expressão e argumentação se valem, muitas vezes, do uso da Libras e de uma gramática visual mais desenvolvida, específica na comunicação que transcende o verbal.

5.4 Interlíngua no discurso digital de surdos

A interlíngua constitui um conceito central para a compreensão da produção linguística de aprendizes de uma segunda língua (L2), especialmente em contextos bilíngues minoritários como o das pessoas surdas. A noção, formulada por Selinker (1972), refere-se a um sistema linguístico provisório, com regras próprias, que emerge no processo de aquisição de uma L2.

Esse sistema não é uma simples cópia imperfeita da língua-alvo, tampouco uma reprodução da língua materna; trata-se de uma gramática interina, repleta de regularidades internas e influências múltiplas.

As pessoas surdas, cuja língua materna é majoritariamente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) — uma língua visuo-gestual com estrutura gramatical própria —, a interlíngua surge no contato com a língua portuguesa escrita, adquirida em geral em ambiente escolar, como segunda língua. No entanto, o percurso de aquisição da L2 por surdos é singular e, muitas vezes, cercado por desigualdades históricas e pedagógicas (STROBEL, 2009; SKLIAR, 1997).

O que se distingue, nesse contexto, é a emergência de uma interlíngua que carrega traços da Libras, das estratégias cognitivas do sujeito e, cada vez mais, das práticas discursivas digitais.

Como reafirma Grosjean (2010), o bilinguismo não deve ser compreendido como a soma de duas línguas isoladas no indivíduo, mas como um fenômeno complexo, que envolve alternância, adaptação, mistura e domínio funcional de duas ou mais línguas em contextos distintos.

Esse enfoque se ajusta à realidade de diversos surdos que, em seus discursos na atualidade, como os publicados em meios digitais, demonstram competências híbridas e

criativas, acrescentando elementos do português, da Libras e do chamado internetês para encontrar sentidos, posições argumentativas e vínculos afetivos.

A interlíngua dos surdos, portanto, não pode ser reduzida a uma "fase" no caminho da proficiência em português, mas deve ser vista como um sistema legítimo de expressão.

De modo compatível com Figueiredo e Silva (2009), os traços da interlíngua refletem não apenas o nível de exposição e domínio da L2, mas também estratégias de compensação e criatividade linguística. Isso significa que as estruturas "incomuns" ou "incorretas" do ponto de vista da norma-padrão do português são, na verdade, indícios de um percurso de aprendizagem, e não de fracasso comunicativo.

A produção escrita dos surdos — especialmente nas redes sociais — torna visível essa interlíngua. Nos *status* do *WhatsApp*, por exemplo, é frequente observar construções como: “Hoje fui escola alegre” ou “Amigo bom coração sempre junto”. Tais frases evidenciam uma ausência de artigos, preposições e flexões verbais que não pode ser interpretada apenas como “falta de domínio de português escrito”. Trata-se, antes, da influência da estrutura gramatical da Libras, cuja organização sintática é distinta do português, além da concisão típica do ambiente digital.

Ao lado disso, temos a interferência do internetês, que já é, por si, uma forma de linguagem que transgride as normas gramaticais em nome da economia, da expressividade e da rapidez (XAVIER, 2005; MARCUSCHI, 2010). Assim, a interlíngua do surdo no espaço digital adquire uma camada extra de complexidade: ela é, simultaneamente, resultado do processo de aquisição da L2 e adaptação ao gênero discursivo digital.

Esse entrelaçamento é o que poderíamos chamar de interlíngua digitalizada, ou ainda, uma interlíngua multimodal, que incorpora signos visuais (como *emojis*, imagens, vídeos), recursos gráficos (repetição de letras, uso de maiúsculas, pontuação expressiva) e formas reduzidas da linguagem.

Essa interlíngua digital é especialmente relevante na construção da argumentação dos sujeitos surdos, pois permite que eles se posicionem, expressem emoções (*pathos*), assumam posicionamentos (*ethos*) e organizem sua fala de modo compreensível para seus interlocutores.

É essencial ressaltar que, como afirma Ortega (2013), o desenvolvimento de uma L2 é profundamente afetado por fatores sociais, identitários e afetivos. No caso dos surdos, o uso da língua portuguesa escrita está ligado a experiências escolares, muitas vezes marcadas por exclusão, além da ausência de ambientes de imersão linguística.

As ferramentas tecnológicas e os aplicativos de mensagem, como o *WhatsApp*, passam a ocupar esse espaço de prática, experimentação e afirmação da identidade bilíngue.

Por isso, considerar a interlíngua não apenas como um estágio de transição, mas como uma forma válida e funcional de comunicação, é essencial para qualquer análise discursiva que se proponha a compreender os sentidos produzidos por pessoas com surdez.

A escrita composta por elementos da interlíngua não deve ser silenciada ou corrigida de forma normativa, mas acolhida como expressão de um sujeito em trânsito entre línguas, culturas e tecnologias.

Ao analisar os discursos nos *status* do *WhatsApp*, observamos que a interlíngua é uma chave interpretativa fundamental. Ela permite compreender como o surdo negocia sua identidade, constrói argumentos, expressa sentimentos e interage com os demais em um ambiente linguístico que não é imparcial, mas carregado de intenções normativas e ideológicas.

Ao mesmo tempo, o espaço digital abre brechas para variações, experimentações e produções discursivas que não seriam aceitas em contextos escolares ou formais.

Portanto, integrar a interlíngua à análise dos discursos digitais de internautas surdos é um movimento epistemológico e político. Significa dizer que a linguagem, como nos lembra Bakhtin (2003), é sempre dialógica, situada e atravessada por relações de poder.

Como também, reconhecer o surdo como um ser de linguagem pleno, mesmo quando suas produções escapam às expectativas padronizadas do português escrito.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ABORDAGEM

Neste capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta dissertação. Desde a coleta até a análise dos dados, buscou-se delinear uma abordagem que possibilitasse compreender, à luz da Análise do Discurso de linha francesa, as práticas discursivas de pessoas surdas nas postagens de *status* do *WhatsApp*.

A escolha metodológica foi orientada pela necessidade de explorar as especificidades do discurso de estudantes surdos, considerando suas estratégias argumentativas, o uso da língua portuguesa como segunda língua (L2) e os recursos visuais selecionados na construção do sentido. Para isso, consideraram-se também as contribuições de pesquisas anteriores no campo dos estudos sobre surdez, discurso e cultura surda, de modo a subsidiar teoricamente o delineamento proposto.

O *corpus* selecionado constitui-se de postagens realizadas por alunos surdos de escolas públicas do estado do Maranhão, com os quais o pesquisador teve contato prévio em experiências pedagógicas. A familiaridade com esse público e com suas produções textuais permitiu uma aproximação mais sensível e contextualizada da análise, respeitando as particularidades linguísticas e culturais que envolvem suas práticas comunicativas em ambientes digitais

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, por compreender que os sentidos produzidos nos discursos dos participantes não são dados objetivos e mensuráveis, mas sim construções simbólicas inseridas em contextos sociais, históricos e culturais específicos. Como argumenta Denzin e Lincoln (2006), a temática qualitativa “estuda as coisas em seus ambientes naturais, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem”.

Essa estratégia permite compreender, em profundidade, as formas como os estudantes surdos se expressam e argumentam nos ambientes digitais, a partir de suas vivências bilíngues e de seu repertório comunicativo visual.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é particularmente adequada para lidar com universos de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, sendo, portanto, coerente com os objetivos deste estudo, que se propõe a analisar os sentidos discursivos forjados em contextos definidos pela singularidade da experiência surda.

6.1 Método de abordagem

O *corpus* desta pesquisa foi constituído a partir de postagens realizadas nos *status* do *WhatsApp* por três educandos surdos do ensino médio, matriculados em escolas públicas da rede estadual localizada em Timon (MA). Esses aprendizes participam de atividades vinculadas ao AEE e projetos educativos, cujo objetivo é promover ações de letramento bilíngue por meio de operações digitais e práticas discursivas em ambientes virtuais.

A escolha dos *status* do *WhatsApp* como objeto de estudo se justifica por seu uso recorrente pelos participantes como espaço de expressão pessoal e social, sendo possível observar, nesses contextos, práticas espontâneas de escrita, o uso criativo de recursos visuais (*emojis*, imagens) e construções discursivas marcadas pela experiência bilíngue (Libras como L1 e português como L2).

A coleta do material empírico foi realizada no período de março a julho de 2023, com base em uma abordagem colaborativa e respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Os participantes autorizaram formalmente o uso de suas postagens, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e tiveram suas identidades preservadas mediante o uso de pseudônimos.

Ao todo, foram selecionadas e analisadas 23 postagens, distribuídas entre oito e sete publicações por participante, escolhidas com base em critérios como: presença de texto escrito em português, uso de *emojis* ou fotos, e relevância argumentativa (expressão de opinião, sentimento, posicionamento ou tentativa de persuasão).

Os dados foram coletados por meio de capturas de tela (*prints*), permitidas voluntariamente pelos próprios participantes, que podiam ter acesso aos materiais que estavam sendo colhidos pelo pesquisador e mediador de projetos de leitura e escrita.

A análise dos dados adotou uma abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada em dois eixos teóricos:

- Análise do Discurso de linha francesa, conforme os estudos de Michel Pêcheux (1990) e Eni Orlandi (2007), que entendem o discurso como prática atravessada por ideologias, posições de sujeito e condições de produção específicas;
- Teoria da Argumentação no Discurso, conforme a proposta de Ruth Amossy (2008), com ênfase na construção do *ethos* (imagem de si do enunciador) e do *pathos* (apelo às emoções do interlocutor), inclusive por meio de recursos não verbais, como os *emojis*.

O procedimento metodológico seguiu as seguintes etapas:

1. Leitura exploratória das postagens, para familiarização com os dados e identificação preliminar de padrões discursivos;
2. Organização e classificação do *corpus*, considerando elementos como: estrutura frasal (influência da Libras), presença de recursos visuais, tipo de enunciado (descritivo, opinativo, emotivo) e estratégias argumentativas;
3. Categorização das postagens conforme os aspectos linguísticos e discursivos, como o uso de verbos, pronomes, ordem das palavras, expressões emocionais e simbólicas;
4. Análise interpretativa dos sentidos produzidos, com atenção à construção do *ethos* do sujeito surdo e ao uso dos *emojis* como reforço ou extensão do *pathos*;
5. Reflexão crítica sobre o papel da linguagem digital e visual na construção de discursos persuasivos por indivíduos que estão em processo de apropriação da escrita em língua portuguesa.

A partir dessa metodologia, buscou-se compreender como os estudantes surdos geram interpretações e estabelecem estratégias argumentativas no contexto digital, utilizando múltiplos recursos linguísticos e semióticos para se posicionarem discursivamente.

6.2 Delimitação do universo e da amostra

A seleção do universo analisado nesta pesquisa está diretamente relacionada às teorias da argumentação no discurso, especialmente às proposições de Ruth Amossy (2011). A autora considera, inicialmente, a maneira como o *logos* – ou o emprego de argumentos em língua natural – associa-se, de forma efetiva, ao *ethos*, isto é, à imagem de si que o enunciador deseja projetar em seu discurso, e ao *pathos*, ou seja, à emoção que ele pretende suscitar no interlocutor.

Parte-se, assim, da premissa de que há intenções argumentativas perceptíveis nas postagens analisadas e de que essas intenções são reforçadas ao longo das publicações, com vistas a enfatizar determinados posicionamentos no discurso.

Alinhado nessas premissas, optou-se por analisar os *status* do *WhatsApp* de três alunos surdos que se encontravam em fase de conclusão do ensino médio ou que o haviam concluído recentemente. A escolha dos participantes considerou, ainda, o fato de serem usuários ativos de redes sociais, com o hábito de realizar postagens frequentes.

Aprimorando as etapas metodológicas da pesquisa, o passo seguinte consistiu na coleta de dados por meio de capturas diárias de tela (*prints*) das postagens realizadas pelos participantes, ao longo de um período aproximado de seis meses.

O objetivo dessa fase foi selecionar materiais que expressassem pensamentos e posicionamentos diversos, possibilitando, posteriormente, uma análise minuciosa que permitisse delimitar o perfil discursivo de cada participante.

Cabe ressaltar que todos os componentes surdos envolvidos na pesquisa apresentavam produções escritas que não seguiam rigidamente a norma-padrão da língua portuguesa. Tal aspecto representa um desafio adicional à proposta, na medida em que expande a necessidade de observar quais recursos – verbais e não verbais – são mobilizados por esses sujeitos para expressar seus anseios e ressignificar experiências, para além da escrita convencional.

Outro fator que motivou a escolha desse *corpus* foi o contato direto e contínuo com discentes surdos, os quais demonstram interesse ativo pelas redes sociais, tanto na produção quanto no consumo de conteúdo. A convivência com essa comunidade despertou o interesse investigativo acerca das intenções subjacentes às suas postagens e da maneira como fomentam seus discursos nesses espaços digitais.

Quanto à definição da amostra, foram estabelecidos os seguintes critérios para a seleção dos participantes:

- Concordar voluntariamente em participar da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso de suas postagens no *WhatsApp* como objeto de análise para compor o *corpus* da pesquisa;
- Ter o hábito de utilizar o aplicativo *WhatsApp*, realizando postagens frequentes na funcionalidade "*status*";
- Apresentar postagens elaboradas por meio da língua portuguesa, na modalidade escrita, com o uso de *emojis*, imagens ou a combinação de elementos verbais e não verbais disponibilizados pelo aplicativo**.**

7 ANÁLISE DO *CORPUS* E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os surdos participantes deste estudo utilizam os *status* do *WhatsApp* como espaço de expressão pessoal, interação, interpretação de mundo e fazem combinações diversas, para organizar suas mensagens, observa-se que esses interlocutores recorrem a estratégias discursivas próprias, como o uso expressivo de *emojis*, imagens, recursos visuais e disposições espaciais do texto, formando enunciados, com distintos significados.

Tais práticas evidenciam que a comunicação não está restrita apenas à linguagem verbal, mas envolve também elementos visuais e afetivos que, muitas vezes, intensificam o *pathos* no discurso, conforme propõe Amossy (2008) ao relatar a importância da dimensão argumentativa ligada às emoções. Nesse sentido, o uso de *emojis* pode ser compreendido como uma forma de traduzir sentimentos, valorizar sentidos ou suavizar enunciados, funcionando como um complemento semântico que contribui para a construção da argumentação.

A concisão da linguagem não compromete a eficácia comunicativa, uma vez que os ícones selecionados elevam o alcance interpretativo da mensagem, permitindo ao interlocutor captar o estado emocional do sujeito.

Outro aspecto recorrente nos *posts* é o uso de estruturas fragmentadas, como substantivos soltos, interjeições ou verbos no infinitivo. Esse tipo de construção revela um modo próprio de organização textual, que pode ser interpretado conforme os pressupostos da AD como uma forma de apropriação da língua na relação com o dizer.

Aqui, mais do que julgar a "correção" linguística, interessa compreender os efeitos de significado atribuídos e os posicionamentos assumidos pelos sujeitos surdos na cena enunciativa digital.

Inclusive, é pertinente evidenciar que os *status* funcionam como práticas sociais situadas, inseridas em um universo de referências próprias da cultura surda e da experiência visual.

A imagem, o corpo, o gesto e os signos visuais são centrais para a constituição das interpretações. Da mesma maneira, ao publicar um *status*, o sujeito surdo está também realizando um ato discursivo que envolve escolhas linguísticas e visuais em um ambiente multimodal.

Figura 1: Logo do Whatsapp

Figura 2: Lançamento dos status em 2016

Fonte1:<https://conviter.com/imagens/simbolo-whatsapp>

Fonte 2:https:<//brasil.elpais.com/brasil/2017/02/22/tecnologia/1487751699_386759.html>

Selecionamos determinados *status* e os relacionamos às modalidades argumentativas propostas por Amossy (2021), estabelecendo paralelos com as noções de *ethos* e *pathos*, centrais na construção da imagem de si e na mobilização das emoções no discurso.

Para a composição do *corpus*, foram analisadas diversas postagens, com base nos critérios descritos no tópico referente à amostra, incluindo o uso de *emojis,* pontuações e palavras isoladas.

De acordo com Amossy (2021), todo discurso carrega uma dimensão argumentativa, mesmo quando não estruturado formalmente como tal. O *ethos* é compreendido como a imagem de si formulada no discurso, com o objetivo de gerar credibilidade e adesão do interlocutor; o *pathos*, por sua vez, refere-se à capacidade do enunciador de afetar emocionalmente seu público, explorando sentimentos e sensações.

Essas categorias são particularmente relevantes no contexto digital, onde a comunicação se realiza por meio de múltiplos recursos semióticos — como imagens, *emojis*, pontuação expressiva e elementos gráficos —, o que confere à linguagem uma dimensão altamente performática e afetiva (SANTAELLA, 2013).

Na área da Análise do Discurso, a noção de "cena de enunciação" (MAINGUENEAU, 2008) também contribui para compreender como os atores sociais estruturam suas posições discursivas nas redes sociais, em especial no espaço dos *status* do *WhatsApp*, que funciona como uma espécie de vitrine identitária.

Nessa cena, o agente surdo assume uma postura ativa e estratégica, utilizando os recursos disponíveis para produzir sentidos e se fazer compreender — mesmo em uma língua que, muitas vezes, não é sua L1, mas uma L2 adquirida em contexto escolar.

Na abordagem de Carvalho e Quadros (2011), a apropriação da Língua Portuguesa por falantes surdos deve ser compreendida em sua especificidade, considerando-se não apenas os aspectos linguísticos, mas também culturais e identitários.

O uso da escrita, marcado por certas particularidades sintáticas e semânticas, não deve ser visto como déficit, mas como manifestação de uma competência linguística própria. Nesse sentido, os elementos analisados — *emojis*, sinais de pontuação e palavras em geral — operam como estratégias argumentativas e identitárias que reforçam o *ethos* e intensificam o *pathos* do discurso.

Somado a isso, como destaca Strobel (2008), a construção da identidade surda passa por processos de enfrentamento, afirmação e visibilidade, especialmente no espaço digital, onde o sujeito pode expressar sua subjetividade de forma autônoma e criativa.

Sendo assim, essa abordagem favoreceu não apenas a construção de um aporte teórico robusto, como também o desenvolvimento de reflexões relevantes para os estudos linguísticos e para a compreensão dos discursos contemporâneos produzidos no espaço cibernético, evidenciando o protagonismo discursivo de sujeitos surdos nas práticas digitais.

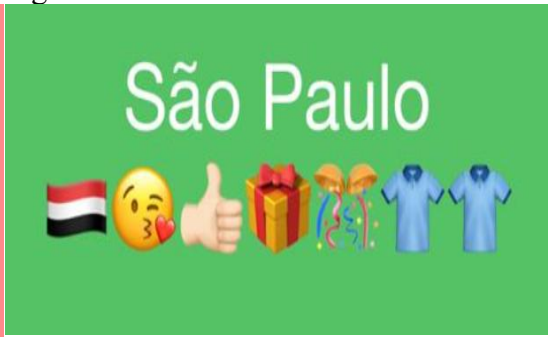
PRIMEIRO PARTICIPANTE

O primeiro participante, durante o período da pesquisa, cursava o 3º ano do Ensino Médio e, entre os demais estudantes investigados, foi o que menos utilizou palavras na modalidade escrita da língua portuguesa.

Por essa razão, destacou-se como o que mais recorreu ao uso de *emojis* em seus *status* — tanto mesclados com trechos em português quanto compostos exclusivamente por desenhos variados. Em algumas postagens, esses *emojis* assumiam uma forma enigmática, conforme observado na Figura 7.

Figura 3

Figura 4



Fonte: print screen de *status* do *WhatsApp*

Nas Figuras 3 e 4, o sujeito enunciador recorre ao nome principal do time, que dá título ao *post*, e reforça sua identificação com ele por meio de *emojis* e símbolos visuais, como a bandeira.

A escolha gramatical limitada ao uso do substantivo próprio demonstra que esse recurso foi suficiente para especificar a mensagem transmitida, sendo os elementos visuais complementares à sentença. O *ethos* do enunciador se desenvolve, assim, a partir de marcadores discursivos e pistas visuais estrategicamente inseridas nas imagens.

Conforme apontam Kress e Van Leeuwen (1996), a imagem, enquanto elemento integrante do texto escrito, auxilia o observador na interpretação dos signos linguísticos e visuais que compõem a elaboração textual, conforme os princípios da semiótica e, por consequência, a ideologia do sujeito fundador do conteúdo.

Com o objetivo de potencializar o efeito de envolvimento com sua opinião — que reforça o desempenho do time — o sujeito enunciador se insere na enunciação por meio do uso de *emojis* que expressam choro e raiva, seguidos de um símbolo negativo, o que sugere a derrota do time São Paulo.

Tal escolha aproxima ainda mais sua imagem da de um torcedor admirador, ao traduzir um fato em imagens e palavras.

Na Figura 4, essa construção discursiva é reforçada com a representação de sua euforia por ter recebido duas camisas do time no dia de seu aniversário, presente dado pelos intérpretes de Libras da escola.

Nesses termos, a noção de *ethos* atua diretamente na formação da imagem do enunciador aos olhos do enunciatário, estabelecendo uma conexão de empatia e afetividade no interior da enunciação.

Há um processo interativo de compartilhamento de sentimentos com o público que visualiza os *status*, o que desperta curiosidade e afeta emocionalmente o observador. Isso também fomenta uma relação dialógica por meio dos comentários — um *post* que mobiliza fortemente a dimensão do *pathos*.

Figura 5

Figura 6

Fonte: *print screen* de *status* do *WhatsApp*

Da mesma forma que na sequência anterior, agora com o tema voltado para jogos esportivos, o sujeito enunciador enfatiza sua fala por meio de um título e do uso de *emojis* que evidenciam o sentimento de tristeza diante do placar do jogo do Brasil.

O participante demonstra conhecimento sobre seu auditório — seus seguidores e contatos —, os quais também compartilham o gosto pelo futebol e possuem afinidades em comum. Desse modo, ele mobiliza a figura patêmica ao evocar um sentimento compartilhado por muitos torcedores brasileiros frente ao resultado apresentado em seu *status*. A sensação de decepção é detalhadamente expressa pelos *emojis* que acompanham as legendas, ampliando o efeito emocional do enunciado.

Como salienta Meyer (2007), há uma abordagem integrada entre as três formas de persuasão, uma vez que *pathos*, *ethos* e *logos* são igualmente essenciais na construção retórica. Isso porque o auditório, o orador e a linguagem são elementos interdependentes e indispensáveis no processo argumentativo.

Figura 7

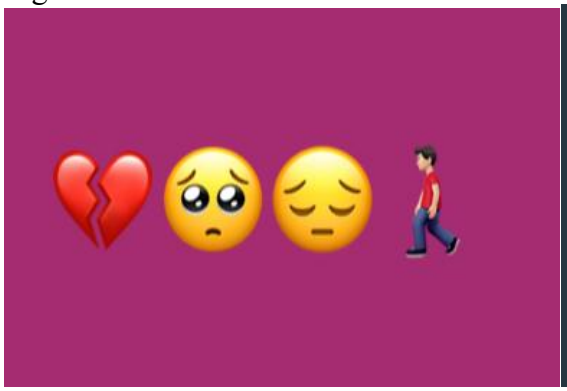


Figura 8

Figura 9

Figura 10

Fonte: print screen de *status* de *WhatsApp*

A enunciação de temáticas sentimentais configura-se como uma forma argumentativa, funcionando como estratégia de construção textual que visa, entre outros aspectos, a projeção de uma imagem – o *ethos* – desejada pelo sujeito enunciador frente ao seu público.

No presente caso, o sujeito argumentante recorre à sua experiência individual, social e a operações cognitivas para fundamentar sua argumentação, como se observa nas figuras 8 e 10.

As práticas comunicativas exigem, necessariamente, que os usuários partilhem um conhecimento prévio sobre o contexto da interação. Conforme Charaudeau (2010), o indivíduo comunicante presume que seu interlocutor possui uma competência linguageira semelhante à sua, o que possibilita a interação.

Tal como, o anunciador, ao expressar frustrações amorosas ou sentimentos não correspondidos, lança mão de *emojis* amplamente reconhecidos nessas situações, como corações partidos, olhos marejados, corações entre casais e, por vezes, enfatiza a carga emocional com imagens que representam raiva, como *emojis* irritados, conforme se observa na figura 8, além da representação visual de expressões como “soltar fogo pelas narinas” e “dar o dedo”.

Nos prints analisados, das figuras 7 a 10, evidencia-se um forte apelo ao *pathos,* manifestado por meio de emoções relacionadas à solidão, representadas pela combinação de *emojis* de choro no rosto do anunciador e, na figura 7, apenas por representações visuais.

De acordo com Galinari (2012), a modalidade patêmica ocorre quando o interlocutor percebe, por meio da leitura ou escuta, algum indício de manejo emocional, ainda que de forma não intencional, por parte do locutor.

Embora os *prints* analisados não revelem uma estratégia de persuasão deliberada, observa-se uma clara intenção de expressar o estado emocional do participante por meio do compartilhamento em um aplicativo no qual ele confia e se sente à vontade.

Para Amossy (2008), a argumentação é intrínseca a qualquer discurso, constituindo-se em uma modalidade argumentativa que se manifesta de diferentes formas, sempre subordinada ao contexto do enunciado, aos limites impostos pelos gêneros discursivos e às formas de interação.

Um aspecto relevante da cultura surda, ainda perceptível nas figuras 9 e 10, é a forma como o sujeito pesquisado compartilha notícias sobre si com a comunidade, configurando atos coletivos de fortalecimento identitário.

> Como o mundo surdo é tão pequeno, realizam-se todos os reforços para encontrar uma conexão entre as pessoas sendo apresentadas. Como tal, nome de escolas, ex-professores, círculos de amigos e mesmo antigos relacionamentos são divulgados numa tentativa de encontrar um amigo mútuo ou uma experiência comum. Aqui, o valor do compartilhamento de informações na cultura surda é evidente. (HOLCOMB, 2011 pg. 147-148)

Nessa situação, evidencia-se o valor do compartilhamento de informações pessoais na cultura surda.

Sob essas circunstâncias, as imagens compartilhadas pelo participante desencadeiam indícios culturais surdos, ao funcionarem como meio de divulgação de informações pessoais, como o estado civil, além de expressarem interesses em comum com seus pares de maneira fluida e natural.

Identifica-se, nos *status* 8 e 10, a presença de frases que não seguem a ordem padrão da gramática normativa da língua portuguesa. Contudo, a partir da análise contextual e do destaque dado à palavra "solteiro", é possível identificar uma insatisfação evidente, reforçada pelos *emojis* de tristeza, tal como também ocorre na imagem 9.

Essa composição discursiva assemelha-se à despedida de alguém especial, por meio de *emojis* sentimentais como corações divididos, e à frustração diante da impossibilidade de se estar em um relacionamento amoroso. Tais elementos produzem sentidos patêmicos que apelam à sensibilidade do interlocutor.

Pela referenciação, modela-se a imagem de uma pessoa que está em busca de um relacionamento afetivo, abrindo espaço para a interação com o público que compartilha ou compreende essa experiência.

A introdução de referentes como "solteiro não" e "*Whatsapp* não quero amiga", e o modo como são recategorizados através dos *emojis* que expressam estados emocionais, constituem estratégias argumentativas voltadas à criação de empatia, que surge principalmente entre aqueles que já vivenciaram sentimentos semelhantes em seus relacionamentos.

Nessa configuração, não se trata apenas da expressão de uma emoção individual, mas da tentativa de compartilhá-la e, possivelmente, buscar apoio ou solução para a situação apresentada.

A estratégia discursiva do emissor — consciente ou não — visa afetar emocionalmente os interlocutores, suscitando identificação e reconhecimento. As imagens utilizadas também viabilizam significativamente para essa construção empática,

ao representarem, visualmente, o estado emocional do participante no momento da postagem.

São comuns os usos de *emojis* que expressam xingamento, descontentamento, ou mesmo gestos que remetem a sinais em Libras, como o sinal de "já chega" ou "não quero mais".

Esse tipo de postagem, geralmente breve e direta, que menciona o estado civil (como estar solteiro ou namorando), é recorrente nas redes sociais, especialmente nos *stories* do *Facebook* e *Instagram*.

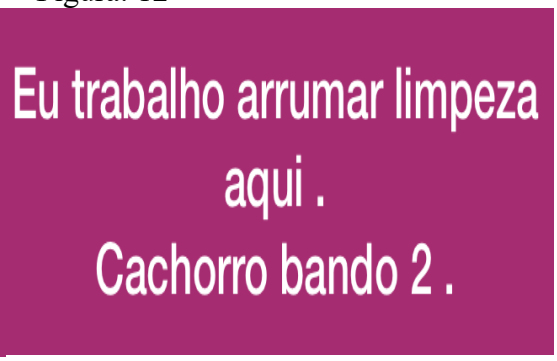
No caso do participante analisado, tal prática corresponde como um canal de interação digital que favorece o estabelecimento de novos vínculos de amizade ou, até mesmo, o início de um relacionamento afetivo.

SEGUNDA PARTICIPANTE

Sexo feminino, idade: 27 anos, concluiu o ensino médio em 2020 no CMT (Colégio Militar Tiradentes V) em Timon- Ma.

Figura: 11

Figura: 12



Fonte: Fonte: *print screen* de *status* do *WhatsApp*

Esta participante demonstra utilizar mais frases escritas em língua portuguesa e menos *emojis* isolados. Em seus *status*, relata atividades realizadas durante sua rotina cotidiana. Comumente inicia suas postagens com um cumprimento dirigido ao público e, em seguida, descreve e detalha as ações executadas, tais como: limpar e organizar a casa, preparar a refeição — com ênfase no preparo do arroz — e, por fim, o banho dado em seus dois cachorros, os quais são especificados nos *status* subsequentes.

Verifica-se na escrita de suas frases algumas inversões sintáticas que refletem estruturas recorrentes na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Conforme salientam

Quadros e Karnopp (2004), a Libras apresenta variações sintáticas distintas da ordem tradicional da língua portuguesa (Sujeito-Verbo-Objeto – SVO).

Uma dessas variações, frequentemente utilizada, é a estrutura OSV, que contribui para uma melhor compreensão visual por parte dos usuários da língua. Essa configuração expressa a topicalização do argumento interno do verbo (o objeto), formando a sequência conhecida como Tópico-Comentário, conforme explicam Cotovicz, Streiechen e Antoszcyszen (2018).

Um ponto essencial destacado pela anunciadora em seus *status* diz respeito aos lugares onde ela se encontra ou pretende estar. Holcomb (2011) explica que descrever o local onde se está ou as ações recém-realizadas é um traço característico da cultura surda, evidenciando o modo como as pessoas surdas adquirem e compartilham suas experiências:

> Para lidar com as lacunas de conhecimento e compreensão de questões que lhe sejam relevantes, em suas residências e também na sociedade como um todo. Para este propósito, o compartilhamento de informações torna-se uma característica proeminente da cultura surda. É comum para os surdos mandar notícias sobre o que acabaram de fazer. Essa importante característica da comunidade surda de mandar notícias é considerada polida, considera-se cortês manter o (a) companheiro(a) informado(a) sobre suas ações, por mais triviais que possam ser. O compartilhamento de informações na forma de avisar os outros sobre seu destino planejado e mandar notícias são duas ações para um convívio eficiente entre os surdos. Essas duas ações representam uma função importante para tornar a vida dos surdos menos difíceis. (Holcomb, 2011, pg. 142-145).

A presente reflexão sobre o valor atribuído ao compartilhamento de informações na cultura surda revela aspectos discursivos e identitários que se manifestam com intensidade no ambiente digital.

A prática de "mandar notícias", considerada um gesto de cortesia e respeito dentro da comunidade surda, desempenha um papel argumentativo e de formação de *ethos* nas plataformas como o *WhatsApp*, especialmente por meio dos *status*.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, essa prática pode ser compreendida como parte de uma criação discursiva específica, marcada por condições de produção atravessadas pelo histórico de exclusão linguística e pela busca de visibilidade e reconhecimento social.

O compartilhamento de ações cotidianas, ainda que simples, inscreve o surdo em uma rede de conexões simbólicas, sociais e tecnológicas que afirmam sua presença, sua

subjetividade e suas vivências no mundo, encontrando modos distintos de significar a realidade por meio de múltiplas linguagens.

Ao mesmo tempo, no quadro da Teoria da Argumentação, especialmente conforme abordado por Ruth Amossy (2018), esse jeito rotineiro de compartilhar informações atua na performance identitária, já que o enunciador se apresenta como alguém confiável, transparente e atento ao outro.

A escolha de como comunicar, seja por meio de palavras, imagens ou *emojis*, carrega uma carga argumentativa que busca legitimar o falante dentro de sua comunidade.

Nessa linha de pensamento, a dimensão informativa do discurso não está dissociada de sua função persuasiva: o surdo, ao anunciar, também afirma valores culturais, constrói identidades e busca adesão à sua maneira de estar na sociedade.

Essa prática, em síntese, transcende a função comunicativa tradicional e adquire contornos afetivos, políticos e culturais, que se intensificam no espaço digital. Nos *status* do *WhatsApp*, essas ações se tornam práticas discursivas carregadas de interpretações, contribuindo para a manutenção dos vínculos sociais e para o enfrentamento das barreiras comunicacionais ainda presentes na sociedade majoritariamente ouvinte.

Figura 13

Figura 14

Fonte: print screen de status do *WhatsApp*

Após informar que daria banho nos cães — precedido por status anteriores que mencionavam a limpeza da casa —, observa-se a manifestação de um *ethos* que expressa a imagem de uma pessoa comprometida com a organização do lar, prestativa com os membros da família e cuidadosa com os animais. Tal representação é evidenciada pela publicação de fotos dos cães acompanhadas de legendas escritas em português.

Diferentemente do que foi observado no discurso do primeiro participante, a segunda estrutura suas frases de forma mais próxima à ordem sintática convencional da língua portuguesa (Sujeito-Verbo-Objeto). Isso é perceptível na Figura 13, onde se lê: “Eu fazer banho Moana já”.

Tal elaboração exibe traços da Língua Brasileira de Sinais (Libras) transpostos para a segunda língua — o português — o que é compreensível no processo de aquisição de L2, conforme apontam Devitto e Burguess (2004).

Outro aspecto relevante a ser analisado nessa construção frasal está no uso dos verbos no infinitivo. A participante opta por não utilizar o verbo "dar", que em Libras corresponde a um sinal literal que, ao ser traduzido diretamente, poderia não se adequar ao contexto em português.

Em vez disso, escolhe o verbo "fazer", conferindo à frase o sentido de preparo e execução da ação de dar banho nos cães. Essa opção demonstra um conhecimento funcional da língua e preferência por estruturas que refletem sua experiência com a L1 (Libras).

É comum, entre parte dos surdos, o uso predominante de verbos sem flexão ou, em alguns casos, a ausência total de marcas verbais, conforme identificado por Góes (1999).

A autora menciona a presença frequente de verbos que não estão relacionados à pessoa verbal e à inconsistência quanto ao tempo e modo, o que se deve, sobretudo, ao desconhecimento das terminações verbais do português que indicam presente, passado e futuro

Nessa direção teórica, Fernandes (2003) evidencia que, embora o verbo utilizado pelos surdos possa estar correto em sua forma lexical, muitas vezes a marcação de tempo e pessoa verbal está ausente.

Na Figura 14, por exemplo, a participante utiliza o advérbio "já" no meio da frase para indicar que deu banho em Mel, e no final para indicar que a ação foi concluída no caso da Moana. A escolha por esse advérbio funciona como marcador temporal, sem necessidade de flexionar o verbo para expressar o tempo da ação.

Considera Felipe (2005) que em Libras a marcação temporal é realizada principalmente por meio de advérbios, e não por flexões verbais. Assim, o uso de marcadores temporais não verbais é comum na transposição de estruturas de Libras para o português.

Tais usos indicam que os participantes estão, de fato, transpondo estruturas típicas da Libras para a escrita em português. Como afirmam Ferreira-Brito (1995) e Felipe (2005), na Libras os verbos não sofrem flexão para marcar o tempo, sendo recorrente a utilização de advérbios e expressões temporais como estratégias discursivas.

Dessa forma, compreende-se que a escrita de sujeitos surdos é profundamente influenciada por aspectos estruturais e gramaticais próprios da sua primeira língua — a Libras — (FERREIRA; CÁRNIO, 1999; GÓES, 1999).

Figura 15

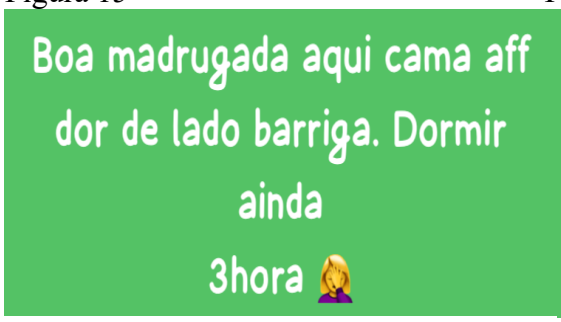


Figura 16

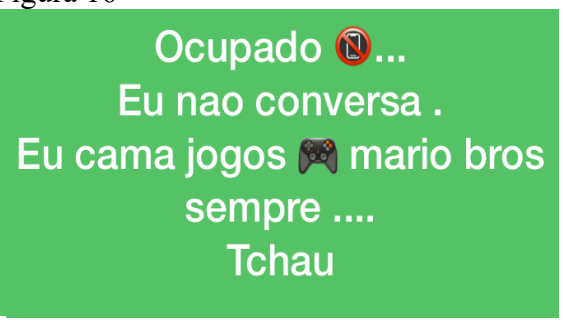


Figura 17

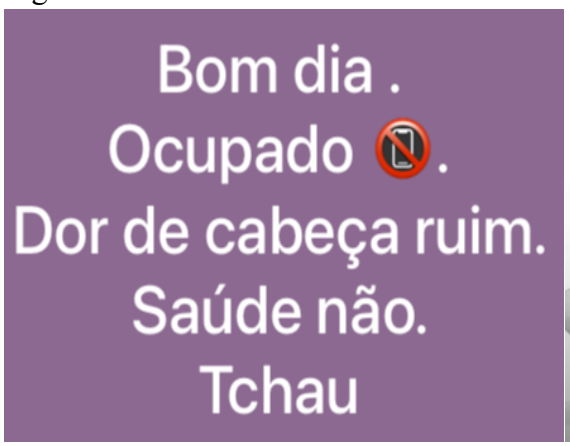


Figura 18

Fonte: print screen de status do *WhatsApp*.

Nas Figuras 15, 16 e 17, observa-se que a Segunda Participante justifica aos seus contatos o motivo de estar "*off*" e ausente das redes sociais por um determinado período. Nessas postagens, são recorrentes as queixas relacionadas ao seu estado físico e emocional, como dores de barriga, de cabeça, nas pernas, além de outras condições de saúde.

Entre os fatores que contribuem para o seu afastamento do uso da *internet*, destacam-se ainda as atividades realizadas em casa, motivos pessoais e os jogos do Mario Bros, que funcionam como alternativa de distração.

Na postagem apresentada, é possível identificar a presença da modalidade patêmica no discurso da participante. De acordo com Amossy (2008), uma tese ou opinião é formulada no discurso monogerido ou em um diálogo com o intuito de "mexer" com o auditório, buscando, assim, a adesão às ideias apresentadas.

A estudante, portanto, utiliza essa estratégia discursiva com o objetivo de sensibilizar seus visualizadores, antecipando-se a eventuais questionamentos ou críticas sobre sua ausência momentânea ou sua forma de ser. Ela fundamenta justificativas plausíveis, baseadas em questões físicas que independem de sua vontade, e dessa forma busca compreensão e empatia por parte de seu público, perceptível na figura 18.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1949), segundo a qual "a argumentação almeja conseguir a adesão daqueles a quem se dirige; ela é voltada para o auditório que pretende convencer".

Retoma-se, assim, o apelo ao *pathos*, também identificado na análise do primeiro participante, em que o conteúdo das postagens visa tocar emocionalmente o público, provocando uma adesão afetiva às informações compartilhadas (AMOSSY, 2008).

Compreender a relação entre o *pathos* e os sentimentos é central para analisar essa modalidade argumentativa, focada no apelo emocional. Amossy (2008) exemplifica essa categoria com gêneros como campanhas solidárias, poemas líricos, declarações de amor, entre outros, nos quais o envolvimento afetivo do interlocutor é determinante.

Assim, Aristóteles (2000) define o *pathos* como os sentimentos que, ao provocarem alterações nas pessoas, influenciam seus julgamentos, sendo acompanhados de sensações como prazer e tristeza, incluindo emoções como irritação, piedade e medo, assim como suas antíteses.

Outro aspecto relevante que diferencia essa participante, diz respeito ao uso dos recursos linguísticos e visuais. Enquanto o primeiro utilizava os *emojis* com mais frequência, empregando poucas palavras em língua portuguesa, a segunda participante revela certa preferência por se expressar por meio da escrita em português.

Apesar de Libras ser sua primeira língua (L1), ela demonstra conforto na utilização da língua portuguesa (L2), apresentando-se de forma espontânea e estruturando seu discurso de acordo com a lógica gramatical da Libras.

Não menos relevante é o fato de que a participante possui um vocabulário variado em português e utiliza os *emojis* pontualmente, como recurso de ênfase para determinadas ações e emoções.

Como se observa na Figura 15, a participante manifesta seu desconforto físico ao permanecer acordada durante a madrugada por causa da dor, lançando mão da interjeição “aff”, que, em registros orais e escritos informais do Nordeste, remete à expressão “Ave Maria”. Para além da reação espontânea, o uso desse marcador expressivo funciona como um elemento de indexicalidade — termo utilizado por Silverstein (2003) — ao sinalizar a identidade regional e sentimental da enunciadora, situando-a sociolinguisticamente no discurso.

Tão logo, essa escolha não apenas expõe um estado emocional, mas também inscreve sua subjetividade cultural por meio de elementos linguísticos localmente marcados.

Já nas Figuras 16 e 17, a participante utiliza o símbolo do círculo vermelho cortado, amplamente reconhecido como ícone de proibição, para destacar a mensagem de que o uso do celular está restrito.

Nessa conjunção, observamos uma articulação entre texto e imagem que evoca o conceito de “semiotização do poder” (Fairclough, 2001), na medida em que a proibição não é apenas informada, mas encenada discursivamente com um tom de inconformismo. O signo visual age como intensificador do posicionamento do sujeito enunciador frente a uma norma imposta, funcionando como estratégia de constância discursiva.

Vale notar ainda que, o uso intencional de imagens como recursos argumentativos evidencia um processo de “autodesign do discurso digital” (Barton; Lee, 2013), no qual os sujeitos — especialmente aqueles que vivem experiências linguísticas não-hegemônicas, como os surdos — reorganizam modos de produção de sentido para torná-los mais eficazes em contextos digitais.

A escolha consciente de determinadas imagens, *emojis* ou marcas visuais revela o esforço de construir uma linguagem própria, sensível ao corpo, à emoção e à acessibilidade. Ao invés de apenas adaptar-se à língua majoritária (o português), o sujeito surdo reconfigura a linguagem digital para afirmar sua presença comunicativa com base em recursos visuais e subjetivos que ultrapassam a norma.

Esses exemplos demonstram que os *status* publicados não são apenas simples relatos cotidianos, mas discursos complexos e argumentativos, onde se articulam criatividade, subjetividade, línguas e informação.

Eles evidenciam, como propõe Coupland (2007), uma “performatividade sociolinguística”, em que o sujeito se projeta discursivamente, não somente com

entretenimento, mas posicionando-se e negociando sentidos a partir de sua vivência situada.

TERCEIRA PARTICIPANTE

Estudante do sexo feminino, idade 21 anos concluiu ensino médio em 2019 no Colégio Militar de Timon, idade: 21 anos

Figura 19

Figura 20

Fonte: print screen de *status* do *WhatsApp*

A Terceira Participante revela apreço por relatar seu cotidiano por meio das redes sociais, e no *WhatsApp* não é diferente. Seu *ethos* digital evidencia uma identidade discursiva construída pela exposição de sua rotina e momentos de lazer, especialmente nos *status*. Ela costuma postar fotos e vídeos registrados ao longo do dia, geralmente acompanhados de legendas em língua portuguesa e com o uso moderado de emojis.

Entre os participantes da pesquisa, é aquela que menos recorre a elementos imagéticos e que mais utiliza a modalidade escrita do português, embora sua produção denote nuances influenciadas pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), conforme se observa nas análises a seguir.

Em alguns registros, é possível notar que a participante realiza um relato visual sobre o estado de seus pés antes e depois de um dia de trabalho. Na imagem 19, por exemplo, ela utiliza expressões populares na internet, como a hashtag “#partiu” e o desenho de uma pessoa caminhando, sinalizando o início da jornada.

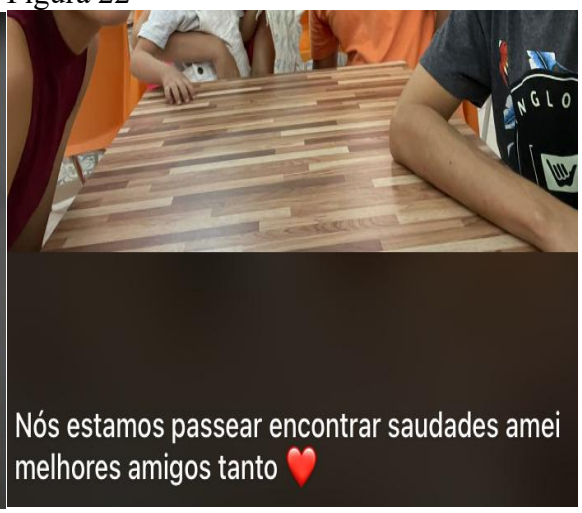
Ao retornar para casa, recorre à onomatopeia “ufa” para expressar cansaço, seguida de *emojis* que indicam riso, pés e fadiga. Observa-se, ainda, a presença de verbos em suas legendas — alguns no infinitivo e outros conjugados — como no caso da forma verbal “cheguei”, que marca a conclusão do percurso diário.

Quanto à concordância de gênero, verifica-se a ocorrência da expressão “minha pé”, o que evidencia uma interferência linguística comum entre pessoas surdas. Como aponta Fernandes (2012), omissões de artigos, preposições e flexões verbais ou nominais (de gênero e número) são características recorrentes na Libras e, ao serem transpostas para o português escrito, podem provocar desvios gramaticais.

Essas diferenças, no entanto, não devem ser interpretadas como sinal de simplicidade gramatical da Libras. Trata-se de uma língua com estrutura própria, de natureza visual-espacial, cujos conectivos, por exemplo, são incorporados ao movimento corporal e à organização no espaço, diferentemente da estrutura linear da Língua Portuguesa.

Figura 21

Figura 22



Fonte: print screen de *status* do *WhatsApp*

Outro ponto a ser considerado é que na Figura 21, o uso do *emoji* de alívio como recurso expressivo que comunica a satisfação decorrente da realização de um desejo específico: tomar sorvete. Esse detalhe visual é imediatamente seguido por outro *emoji* que remete à ideia de prazer sensorial, sugerindo a apreciação de algo saboroso, como uma sobremesa.

A presença desses ícones dar ênfase no envolvimento emocional da pessoa surda com a experiência vivida, evidenciando a construção de sentidos por meio de recursos visuais.

Na Figura 22, por sua vez, os elementos linguísticos e imagéticos atuam em conjunto para intensificar o sentimento de alegria associado a um reencontro entre amigos. A representação do coração, inserido ao final da frase, aliado ao advérbio de intensidade “tanto”, contribui para a ênfase afetiva da mensagem.

Outrossim, verifica-se um aumento na complexidade verbal da legenda, com o uso de formas verbais que indicam diferentes sujeitos: “nós estamos” e “(eu) amei”, o que sugere uma mobilização discursiva mais elaborada no plano sintático.

Em ambas as postagens, o *ethos* discursivo que se projeta é o de uma pessoa extrovertida, sociável e afetiva, que valoriza momentos de lazer, interação e partilha.

Tal construção identitária, recorrente nos dados analisados, evidencia não apenas a intencionalidade comunicativa do sujeito surdo no ambiente digital, mas também sua capacidade de mobilizar múltiplos recursos — verbais e não verbais — na constituição de sentidos e na expressão de emoções.

Figura 23

Figura 24

Fonte: print screen de *status* do *WhatsApp*

. A terceira participante, que se apresenta nas redes sociais com uma postura semelhante à de uma blogueira, é bastante atuante nas plataformas, especialmente nos *status* do *WhatsApp*.

Ela frequentemente compartilha registros fotográficos de suas refeições, evidenciando suas preferências alimentares por meio de legendas específicas, escritas em português e acompanhadas de *emojis* afetivos, como o de coração, que externaliza uma dimensão emocional e de proximidade com sua audiência.

Na imagem 23, detecta-se um gesto de saudação dirigido aos seus seguidores, seguido da exposição de um jantar especial a dois. O uso da saudação pode ser interpretado como uma prática de etiqueta digital, expressão de reconhecimento e consideração pelo outro no espaço virtual.

Nas considerações de Maingueneau (2008), tais marcas enunciativas impulsionam a formação do *ethos* que transmite cortesia, acolhimento e familiaridade, estreitando o vínculo entre enunciador e interlocutor.

Por conseguinte, a participante destaca com entusiasmo sua preferência por um prato tipicamente nordestino: cuscuz com café preto na figura 24. A escolha desse conteúdo expressa uma valorização da identidade regional e das práticas culturais cotidianas.

Há, ainda, uma particularidade linguística que merece atenção: a inversão da expressão "café da manhã" por "manhã da café". Tal ocorrência pode ser compreendida à luz do português como segunda língua (L2) para pessoas surdas, na visão de Quadros (2004), evidenciando uma estrutura sintática influenciada pela Libras, língua materna da participante.

Essa forma de expressão não deve ser vista como um erro, mas como uma manifestação legítima da competência comunicativa da participante surda, que articula sentidos a partir de sua experiência linguística e cultural.

Além disso, a estruturação discursiva se ancora no *pathos* (AMOSSY, 2008), ao promover um envolvimento afetivo com o público, evocando memórias, sensações e pertencimento cultural por meio da comida, do afeto e da rotina.

Figura 25

Fonte: print screen de status do *WhatsApp*

A imagem 25 pode ser associada à modalidade polêmica, pois expressa uma oposição entre os elementos constitutivos da situação argumentativa, revelando um antagonismo entre imagem e texto.

Nas palavras de Amossy (2014), a polêmica se caracteriza pela construção de posições dicotômicas e mutuamente excludentes, o que implica uma resistência à negociação e à compreensão mútua.

Para a autora, "a polêmica se constitui como uma gestão verbal do conflitual, que tende à dicotomização das posições em confronto, tornando problemática a busca por consenso ou entendimento" (AMOSSY, 2014, p. 24).

Na forma apresentada, a dicotomia que a imagem pode suscitar nos interlocutores está relacionada à nudez do corpo feminino, que, à primeira vista, pode ser interpretada como dotada de uma conotação sexual, considerando a forma como a sensualidade é exibida.

No entanto, ao analisar o enunciado textual que acompanha a imagem, percebe-se um movimento de ressignificação.

A anunciante associa a exposição do próprio corpo a um discurso de empoderamento, liberdade e afirmação identitária. Ela descreve, por exemplo, a sensação de leveza e autonomia ao despertar pela manhã, bem como os sonhos e planos que almeja para o futuro, deslocando o foco da sexualização para uma narrativa de autoestima e projeção pessoal.

Essa estratégia discursiva dialoga com a noção de ethos discursivo (MAINGUENEAU, 2008), uma vez que a enunciadora constrói uma imagem de si que rompe com estereótipos de objetificação do corpo feminino.

Em vez de adotar uma postura conformada com os sentidos hegemônicos da exposição corporal nas mídias digitais, ela produz um discurso que tensiona esses significados, promovendo uma leitura alternativa e afirmativa da própria identidade.

O uso da imagem, nesse contexto, torna-se um ato performativo (BUTLER, 2015), no qual o corpo é não apenas mostrado, mas também reivindicado como espaço de liberdade e expressão pessoal.

Por essa razão, a polêmica instaurada pela dicotomia entre a imagem e o texto não anula o valor argumentativo da publicação; ao contrário, ela intensifica o impacto da enunciação, convocando o interlocutor a refletir criticamente sobre os sentidos atribuídos à nudez, ao corpo feminino e às práticas discursivas em ambientes digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta dissertação, é possível afirmar que os discursos produzidos por sujeitos surdos nos *status* do *WhatsApp* constituem formas legítimas, complexas e criativas de produção de sentido. A análise realizada permitiu evidenciar que, mesmo diante dos desafios impostos pelo uso da língua portuguesa como segunda língua (*L2*), os estudantes surdos demonstram uma competência discursiva que se manifesta por meio de recursos linguísticos, visuais e afetivos.

Os resultados apontam que os indivíduos enunciadores desenvolvem cuidadosamente seu *ethos* digital, projetando uma imagem de si que busca reconhecimento, empatia e pertencimento. Por sua vez, o *pathos* emerge como elemento central nas postagens, demonstrando a dimensão afetiva do discurso e a capacidade dos surdos de mobilizar emoções como parte de sua estratégia argumentativa.

As postagens analisadas evidenciam também a presença de modalidades argumentativas diversas, que vão da exemplificação à ironia, da intensificação à contraposição. Tais estratégias mostram que as pessoas surdas são capazes de articular raciocínios, sustentar pontos de vista e influenciar seus interlocutores, ainda que o façam em uma linguagem marcada por aspectos do bilinguismo e variações linguísticas próprias.

A multimodalidade apresentou-se, ao longo da pesquisa, um fator decisivo na construção argumentativa. Os *emojis*, figurinhas, imagens e planos de fundo não são apenas ornamentos, mas elementos constitutivos do sentido. Eles enfatizam os posicionamentos, intensificam emoções e ajudam a produzir atmosferas discursivas que ampliam a potência expressiva dos enunciadores.

Do ponto de vista teórico, esta dissertação contribui para o aprofundamento das reflexões sobre a articulação entre argumentação, discurso digital e práticas linguísticas de sujeitos surdos. Ao dialogar com a Análise do Discurso de linha francesa, com a Teoria da Argumentação no Discurso e com os estudos da multimodalidade, foi possível adotar um olhar sensível às especificidades do discurso surdo, sem reduzi-lo a uma perspectiva deficitária ou meramente compensatória.

Do ponto de vista pedagógico e social, o trabalho ressalta a importância de valorizar as formas de expressão dos surdos nos ambientes digitais, reconhecendo-as como práticas legítimas de linguagem e cidadania. Ao ocupar os espaços virtuais com

seus discursos, afirmam sua presença, exercem sua voz e diversificam suas possibilidades de atuação no mundo.

Sugere-se, como desdobramento futuro, o aprofundamento das investigações sobre práticas discursivas de surdos em outras plataformas digitais, como *Instagram*, *TikTok* ou *YouTube*, bem como estudos comparativos entre as produções de surdos sinalizantes nativos e surdos que adquiriram Libras tardiamente.

Importa pontuar que, recomenda-se o aprofundamento de estudos longitudinais que acompanhem o processo de letramento digital de pessoas com surdez ao longo do tempo, a fim de compreender como evoluem suas estratégias argumentativas e expressivas em contextos multimodais.

Outra possibilidade seria explorar comparativamente os discursos digitais de jovens surdos e ouvintes, com o intuito de identificar semelhanças, diferenças e possíveis pontos de convergência em seus modos de dizer e se posicionar online. Também seria relevante investigar os impactos pedagógicos do uso de recursos multimodais na aprendizagem da língua portuguesa como *L2* para surdos.

Conclui-se, portanto, que os discursos de surdos nos *status* do *WhatsApp* não apenas evidenciam sua competência argumentativa, mas também representam formas de resistência simbólica, construção identitária e protagonismo discursivo. Ao reconhecer o valor dessas práticas, damos um passo significativo rumo a uma sociedade mais acessível, plural e sensível às múltiplas formas de dizer e de ser.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. Cotia, SP: Ateliê Editorial. 2009.

AMOSSY, Ruth. **O lugar da Argumentação na Análise do Discurso: Abordagens e desafios contemporâneos**. *Filologia e Língua Portuguesa*, São Paulo, n. 9, p. 121-146, 2007. Disponível em: https://revistas.fflch.usp.br/flp/article/view/8355. Acesso em: 15 fev. 2023.

AMOSSY, Ruth. **Argumentação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018. (Tradução da edição original de 2016).

_____, R. **As modalidades argumentativas do discurso**. In: LARA, G.; MACHADO, I.; EMEDIATO, W. (org.). Análises do discurso hoje. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. v. 1. p. 231-254.

_____, Ruth. **Nouvelle rhétorique et linguistique du discours**. In: KOREN, R.; AMOSSY, R. (éds.). Après Perelman: quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques? Paris: L'Harmattan, 2002.

_____, Ruth. **L'argumentation dans le discours**. Paris: Armand Colin, 2006.

_____. **A argumentação no discurso**. Coord. de trad. Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira; trad. Angela M. S. Corrêa et al. São Paulo: Contexto, 2018 [2016].,

_____, Ruth. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____, Ruth. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2021.

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Tradução: Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Retórica.** Tradução de Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. Ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1979. p.277-326.

_____. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Language online: investigating digital texts and practices**. London: Routledge, 2015.

_____. **Language Online: Investigating Digital Texts and Practices**. London: Routledge, 2013.

BEHARES, Luis Ernesto. **Psicolinguística: um campo transdisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos culturais**. In: Cadernos de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Catarina, V, n.4, 1994, PP.20-53.

BENVENISTE, Emile. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 1974 [Problemas de Lingüística Geral I. 3.ed. Tradução de Maria da Glória Novak; Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 1991].

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. **Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning.** Written Communication, v. 25, n. 2, p. 166–195, 2008.

BISOL, C., Valentini, C., Simioni, J., & Zanchin, J. (2010**). Estudantes surdos no ensino superior: Reflexões sobre a inclusão**. *Caderno de pesquisa*, 40(139), 147-172.

_____. **Escola inclusiva: a constituição da subjetividade do aluno surdo**. In: ROCHA, Simone; SMOLKA, Ana Lúcia Goulart. *Educação inclusiva: perspectivas para a pesquisa e a formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 111-130.

BRASIL. **Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/ LEIS/2002/L10436.htm >. Acesso em: 10/10/2024.» http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/ LEIS/2002/L10436.htm.

BRASIL. **Decreto N.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei N.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm >. Acesso em: 04/09/2024. » http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

_____. **Lei N.º 12.139, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2010.

_____. **Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. [4. ed.] /elaboração Profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 89 p.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996

_____. **Referenciais para a formação de professores** / secretaria de educação fundamental. Brasília, 1999.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

_____. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de

2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. ***Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA, 2008. **Lei nº 11.796, de 29 de outubro**. Institui o Dia Nacional do Surdo.

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

BRITO, Lucinda Ferreira. *A educação de surdos e as políticas públicas.* In: SKLIAR, Carlos (org**.). Educação e exclusão: abordagens sociopolíticas e pedagógicas**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 203–215.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A escolarização de alunos com necessidades especiais.** São Paulo: Edusp, 1998.

_____ **"Surdez, linguagem e cultura**". Cadernos Cedes, v.46, PP.41-56, ano XIX, setembro de 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CALI XTO, Hector Renan da Silveira**. O ensino de Libras na formação de professores: formas de perceber o surdo e a língua de sinais**. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 4, n. 1, p. 101–116, 2018. DOI: 10.12957/riae.2018.30063.

CAMPELLO, Beatriz Vargas. **A construção da identidade surda: cultura, língua e educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D**. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingüe de Língua de Sinais Brasileira**. Vol II: Sinais de M a Z. São Paulo, Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001.

_____. **Psicologia da Educação: fundamentos e aplicações**. São Paulo: Livraria da Física, 2001.

CARVALHO, Fernanda de; QUADROS, Ronice Müller de. **A escrita de sujeitos surdos e os sentidos da diferença.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 50, n. 2, p. 387–410, 2011.

CASTELLS, **Manuel. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Pathos e discurso político**. In: MACHADO, I. L., MENEZES, W., MENDES, E. (org.). As emoções no discurso, volume I. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 240-251.

_____. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010a.

_____. **As mídias e a informação: o sentido do acontecimento**. São Paulo: Contexto, 2010.

CICCONE, M. M. C. **Comunicação Total: introdução, Estratégias, a Pessoa Surda.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CICCONE, Ana Maria. **Educação do surdo: um estudo sobre o bilinguismo**. São Paulo: Edusp, 1990.

CORREIA, P.M.A.R.; MOREIRA, M.F.R. **Novas formas de comunicação: história do Facebook- Uma história necessariamente breve**. ALCEU, v.14, n.28, p.168-187, jan/jul, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/download/12613/9025/Acesso em: 02 jun 2023

_____. **WhatsApp: uma nova ferramenta de interação no ciberespaço. In: Anais do VI Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, Recife, 2014**. Disponível em: http://www.hipertexto.com.br. Acesso em: 27 maio 2024.

COTOVICZ, Marcio; STREIECHEN, Eliziane Manosso; ANTOSZCYSZEN, Samuel. **Libras: algumas reflexões sobre a sintaxe**. Odisseia, Natal/RN, v. 3, n. 1, p. 16-35, jan.-jun. 2018. Disponível em: ttps://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/download/12613/9025/. Acesso em: 01 jun 2023.

COUPLAND, Nikolas. *Style:* **Language Variation and Identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

CRYSTAL, David. **A linguagem da internet**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

CURY, Fernando. **Educação e diversidade: desafios para a inclusão**. São Paulo: Cortez, 2005.

DAROQUE, S. (2011). **Alunos surdos no ensino superior: Uma discussão necessária** (Dissertação de mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil.

DAROQUE, Luciana. **A surdez e o ensino de língua portuguesa escrita: desafios para o trabalho docente.** *Revista da FAE*, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2011.

DANESI, Marcel. **The Semiotics of Emoji: The Rise of Visual Language in the Age of the Internet.** London: Bloomsbury Academic, 2017.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEVITTO Z, BURGESS C. **Theorical and methodological implications of language experience and vocabulary skill: priming of strongly and weakly associated words**. Brain Cogn, v.55, n.1, p. 295-99, 2004.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; COSTA VAL, Maria da Conceição; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Letramentos e linguagens: múltiplos olhares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ERICKSON T. **Social interaction on the net: virtual community as a participatory genre.** In: HAWAII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES, 30th., 1997, Maui Proceedings... Maui: HICSS, 1997. Disponível em: <http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/VC_as_Genre.html>. Acesso em: 11 jun. 2024.

ESCOBAR, Arturo. **A invenção do terceiro mundo: construção e desconstrução do desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 2001.

FEITOSA, Mônica Broglia. **Educação bilíngue para surdos: por que sim?** In: Revista Espaço, n. 33, 2010.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico**. 5.ed. Rio de Janeiro: Libregraf, 2005.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro. Agir,

1989.

_____, E**. Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 61-147

_____, Eulália. **A diferença surda: reflexões sobre surdez, educação e inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **A construção do sujeito surdo: linguagem e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FERNANDES, Eda Christina de Oliveira. **Educação bilíngue para surdos: políticas, práticas e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA-BRITO, L. **Morfofonologia e sintaxe da Libras**. In. Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. p. 35-67.

FERREIRA, Maria Cristina Leite. **Educação de surdos: linguagem e diferença**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERREIRA, S.; CÁRNIO, M.S**. Interferências do Acesso às Distintas Modalidades Linguísticas no Processo de Escrita Espontânea do Surdo Inserido no Contexto de Educação Especial.** Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri, v.11, n.2, p.38-45, 1999.

FIGUEIREDO E SILVA, Maria Cristina. **Aquisição de segunda língua: teoria, descrição e análise.** Campinas: Pontes, 2009.

FONTE, R.; CAIADO, R. V. R. **Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual**. Revista Desenredo. Programa de Pós graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v. 10, n. 2, jul/dez 2014, pp. 475-487.

FONTE, M. L.; CERRADO, A. J. C. **Tecnologias digitais móveis e o letramento digital: entre o improviso e a competência.** *Revista Educação e Tecnologia*, v. 19, n. 1, p. 10–25, 2014.

GALLI, Fernanda C. S. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de

Janeiro: Lucerna, 2005 p. 120-134.

GALINARI, M.M. Sobre ethos e AD: tour teórico, críticas, terminologias. DELTA - **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.28, n.1, p.51-68, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v28n1/v28n1a03. pdf>. Acesso: 15 mar. 2024.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESUELI, Zilda Maria. **A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 173-186.

GESUELI, Maria da Penha. **A escrita de surdos: sentidos e significações de uma prática discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GIORDANI, Guilherme. **Letramento e surdez: práticas e representações sociais de professores dos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GIORDANI, Liliane Ferrari. 2015. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 392p.

GOÉS, M. C . R (1999**). Linguagem, surdez e educação**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados.

GOÉS, Maria Cecília R. de. Aprendizagem e escolarização de alunos surdos: práticas pedagógicas e mediações sociais. In: LOPES, Maura Corcini; VELOSO, Maria Isabel. **Linguagem, cultura e subjetividade: estudos em psicologia histórico-cultural.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 133-153.

_____, M.C.R**. O surdo na escola: a escrita, a fala e os sinais**. In:_____. Linguagem, surdez e educação. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p.1-24.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista.** 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

_____. **O surdo e a educação: uma abordagem sociológica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GROSJEAN, François**. Bilingual: Life and Reality.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning.** Maryland. University Park Press, 1978.

HODGE, R. and G. Kress. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity, 1988.

HOLCOMB, Thomas K. Compartilhamento de informações: Um valor cultural universal dos surdos. In KARNOPP Lodenir; KLEIN Madalena; LUNARDI-LAZZARIN Márcia Lise (eds.) **Cultura surda na contemporaneidade: Negociações, intercorrências e provocações,** Canoas-RS: Editora da ULBRA. 139-149. 2011.

JEWITT, Carey (org.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: enfrentando desafios.** In: Quadros, Ronice Müller de (org.). *Educação de surdos: construção de sentidos e práticas*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 97-114.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e exclusão**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Imagens: The Grammar of visual design**. Londres: Routledge, 1996.

_____. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication.** Arnold: London, 2001.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Texto e coerência**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005

KOMESU, Fabiana. **Hipertexto e leitura: modos de ler na internet**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 7-29.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; MANTELATTO, Sueli. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. In: LOPES, José Armando Valente (Org.). *Tecnologia e educação: o impacto da informática na educação especial*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2000. p. 135-157.

_____. **As Diferentes Concepções de Linguagem na Prática Fonoaudiológica Junto a Sujeitos Surdos**. Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000. Pág. 21-41.

LAUSBERG, Heinrich, **Elementos de retórica literária**, trad. R. M. Rosado Fernandes, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org.). **Letramento visual e surdez**. Coleção Educação e Surdez – Alteridade e Diferença. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

LEBEDEFF, Lívia. **Educação de surdos e inclusão: práticas visuais e acessibilidade cultural**. Curitiba: CRV, 2017.

LEKA, A.R.; GRINKRAUT, M.L. **A utilização das redes sociais na educação superior**. 8 Revista Primus Vitam, n.7, p.1-12, 2014.

_____. Redes sociais na educação: usos e possibilidades pedagógicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 251–272, 2014.

LEMKE, Jay**. Travels in hypermodality. Visual Communicatio*n***, v. 1, n. 3, p. 299–325, 2002.

LEMOS, André. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. Sulina, 2015.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, D. C. **Semiótica social: uma abordagem para leitura crítica das práticas de linguagem.** São Paulo: Parábola, 2018.

LIMA, Lopes. Rodrigo Esteves de. **Escolhas tradutórias como sistemas representacionais: um estudo dos processos no conto "Amor" de Clarice Lispector**. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 2018.

LOPES, Juliana dos Santos**. Entre a internet e a escola: A influência do código de escrita virtual sobre a modalidade padrão escrita do português brasileiro em redações escolares**/ Juliana Lopes dos Santos, orientador Paulo Chagas de Souza– São Paulo, 2015.

LOPES, Ruth Rocha. **Internetês: um estudo linguístico da escrita digital**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008ª.

_____. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____. **Gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 12. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade. Revista da Sociedade Brasileira da Atividade Motora Adaptada**, Rio Claro-SP, v. 10, n. 1, Suplemento, 2005.

.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In; Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

_____. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: Hipertexto e Gêneros Digitais. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

_____, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-37.

_____. **Gêneros textuais e discurso: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2010.

MEYER, M. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007.

MILLER, C. Genre as social action. Quarterly Journal of Speech, London, v.70, p.151-167, 1984.RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a Antologia nacional e o ensino de português e de literatura** (1838-1971). 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MOREIRA, L. R. **As redes sociais como forma de desenvolvimento da comunicação dos estudantes surdos incluídos na escola pública estadual em Campos dos Goytacazes-RJ.** 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Cognição e Linguagem) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos Dos Goytacazes, 2012.

_____. **Mídia, tecnologias e inclusão: reflexões sobre possibilidades de universalização do acesso à educação**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 149–165, jan./abr. 2012.

MOURA, Maria Cecilia. **A linguagem dos surdos: um estudo sobre as línguas de sinais**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

_____. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo, a educação e a diferença: uma abordagem sociológica.** Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, A. L. A. M.; CUNHA, G. X.; AVELAR, F. T. **Emojis como estratégias de reparo em pedidos de desculpas: um estudo sobre conversas em ambiente digital. Trabalhos em linguística aplicada**, v. 57, p. 1643-1663, 2018.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes, 2007.

OROZ RETA, José, San Agustin**. Cultura classica y Cristianismo, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca**- Biblioteca de la caja de ahorros y M. de P. de Salamanca, 1988.

ORTEGA, Lourdes. **Understanding Second Language Acquisition.** London: Routledge, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. **A linguagem dos emojis. Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, 2016, p. 379-399.

_____. **A linguagem dos emojis: pistas de uma nova oralidade?** In: Anais do III Congresso Internacional de Linguística Aplicada, Belo Horizonte: UFMG, 2016. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/anaislinguistica2016. Acesso em: 22 jan 2024.

PAULINELLI, Maria Cecília**. Retórica e argumentação: a nova retórica de Chaïm Perelman**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PÊCHEUX, Michel**. O discurso: estrutura ou acontecimento**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1990.

PEREIRA, Mônica de Souza**. Língua de sinais como primeira língua e o ensino da língua portuguesa como segunda língua**. In: PEREIRA, Mônica de Souza; GOLDFELD, Márcia. *Educação de surdos: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2000. p. 85-102.

PEREIRA, M. C. da C. **A Língua de Sinais na Educação de Surdos**. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000, 15 – 22.

_____. **Leitura, Escrita e Surdez**. CENP/CAPE; organização, Maria Cristina da Cunha Pereira. – 2. ed. - São Paulo: FDE, 2009.

PERELMAN, Chaïm. (1949a) **Liberté et raisonnement**. In: PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTSTYTECA, Lucie. Rhétorique et Philosophie: pour une théorie de l'argumentation en philosophie. Paris: PUF, 1952, pp.44-48. [1ª publicação: Actes du IVe Congrès des Sociétés de philosophie de langue française, Neuchâtel, Éditions de La Baconnière, 1949, pp.271-275].

_____, Chaïm. (1970b) **The New Rhetoric: a theory of practical reasoning**. In: The new rhetoric and the humanities: essais on rhetoric and its applications. Dordrecht-Holland / BostonUSA / London-England: D. Reidel, 1979, pp.1-42. [1ª publicação: The Great Ideas Today. Encyclopaedia Britannica. Translated from the French by E. Griffin-Collart and O. Bird Chicago, 1970, pp.272-312].

_____, Chaïm. (1977a) **Argumentação. In: Enciclopédia Einaudi**. vol. 11. Imprensa nacional – casa da moeda, Lisboa, 1987, pp.234-265. [1ª publicação: Argomentazione. In: Enciclopedia Einaudi, vol.I, 1977, pp.791-823].

_____, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERLIN, Gladis. **Comunicação Total: um olhar crítico.** In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 79–89.

_____. **Educação de surdos: em busca da pedagogia da diferença.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Educação e identidade surda: a diferença que se aprende**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **A constituição da identidade surda: um estudo sobre a diferença e a cultura.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

_____. **Comunidade Surda e educação: movimentos e políticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PERLIN, Gilsamara. **Libras: língua, cultura e identidade surda**. Porto Alegre: Penso, 2021.

_____. **Letramento visual e educação de surdos: práticas pedagógicas e recursos imagéticos.** Porto Alegre: EdUFRGS, 2016.

_____. **Educação de surdos: políticas públicas e práticas pedagógicas bilíngues**. São Paulo: Plexus, 2010.

PERLIN, Gesser Audrei. **Letramento e Surdez: práticas e perspectivas de ensino da língua portuguesa como segunda língua.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

PLANTIN, C. A. **As razões das emoções**. In: MENDES, E.; MACHADO, I. L. (org.). As emoções no discurso. Campinas: Mercado das Letras, 2010. v. 2. p. 57-80.

_____. **A argumentação e as emoções**. In: AMOSSY, Ruth (org.). Imagens de si no discurso: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2008. p. 173–190.

QUADROS, R. M. **Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda**. In: Seminário: Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1997. Anais.

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

_____. **Línguas de sinais e educação de surdos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REILY, Lucia. **As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos**. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Orgs.). Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. São Paulo: Editora Plexus,

2003.

REILY, Luciana C. **Imagens da deficiência na educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIPOSATI, B., **Studi sui «Topica» di Cicerone**, Milano, 1947.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de. **Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-16, 2022. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19961.048> » https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19961.048.

ROCHA, Solange Maria da. **A inclusão de alunos com deficiência na educação básica: um estudo sobre a implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Liber Livro, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos digitais: práticas sociais e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de língua portuguesa**. In: TRAVAGLIA, L. C. (Org.). Encontros na linguagem: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: EDUFU, 2006. p.51-80.

_____. **Gêneros digitais: novos desafios para o ensino**. In: ROJO, Roxane (org.). *Gêneros digitais: novos desafios para o ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-36.

_____. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e práticas**.In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p.184-207.

_____. **Semiótica social e práticas de letramento: práticas de linguagem em uma sociedade midiatizada.** In: ROJO, Roxane (org.). *Escol@rizando o letramento digital: práticas de linguagem na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 11-38.

SANTAELLA, Lúcia**. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem; aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo**: Plexus, 2007.

SANTANA, Aparecida. **A surdez e seus múltiplos sentidos**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi**. Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SELINKER, Larry. **Interlanguage.** ***International Review of Applied Linguistics***, v. 10, n. 3, p. 209–231, 1972.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje**. São Paulo: Dedas, 1998.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidades terminais: a modernidade, a globalização e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVEIRA, Selma**. Educação e diferença: a escola e os surdos.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVERSTEIN, Michael. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, v. 23, n. 3–4, p. 193–229, 2003.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Educação e exclusão: abordagens sociológicas e antropológicas em educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Políticas da diferença na escola.** Porto Alegre: Penso, 2015.

SOUZA, Ronaldo. **A cultura surda e a construção da identidade**. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 19, p. 45-59, 2000.

_____. **Práticas alfabetizadoras e subjetividade**. In: LACERDA, C.B. F; GÓES, M.C.R. de (Org) Surdez – processos educativos e subjetividade. São Paulo: lovise, 2000.

_____. **O Discurso Oral, o Discurso Escrito e o Discurso Eletrônico. In: Interação e Aprendizagem em Ambiente Virtual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STOKOE, William C. **Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf.** Studies in Linguistics: Occasional Papers, no. 8. Buffalo: University of Buffalo, 1960.

STROBEL, Karin e PERLIN Gladis Lilian. **Fundamentos da Educação de surdos,** Apostila elaborada para disciplina de curso de Licenciatura de Letras/Libras, UFSC, Florianópolis, 2008.

_____, Karin. **Ouvindo os surdos: uma proposta para compreender a surdez.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Surdos: caminhos para uma nova identidade**. Florianópolis: UFSC, 2009.

_____. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **O que é uma comunidade surda?** In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 123-134.

STROBEL, Kátia de Oliveira. **Surdez: práticas identitárias e as diferenças.** Florianópolis: UFSC, 2008.

TRENCHE, Mariane C. **A criança surda: linguagem e cognição**. In: FREIRE, Madson C. (org.). *A criança surda: linguagem e cognição*. São Paulo: Plexus, 1995. p. 15–34.

_____. "**A criança surda e a linguagem no contexto escolar**." São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1995.

STROBEL, Karin. **As imagens do "ser surdo": a diferença surda em discurso.** Canoas: ULBRA, 2009.

THIBAULT, P.J.. **Social semiotics as praxis: Text, social meaning making, and Nabokov's** Ada. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Escola e exclusão: a prática pedagógica e os dispositivos de normalização**. In: OLIVEIRA, Inês Assumpção de Castro; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Educação e inclusão: novos desafios à escola*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 69-89.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XAVIER, Antônio Carlos. **Linguagem e internet: novas formas de interação**. São Paulo: Contexto, 2005.

XAVIER, A.C.S. **Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital.** Tese (Doutorado) em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas (SP): /s.n./, 2002.

_____. **Hipertexto: novos conceitos na leitura e na escrita**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 30-48.

_____. **Multiletramentos e gêneros digitais**. In: ROJO, Roxane (org.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 113-140.

YATES, JoAnne; ORLIKOWSKI, Wanda; RENNECKER, Julie. Collaborative genres for collaboration: genre systems in digital media. In: HERRING, Susan (ed.). **Computer-mediated communication: linguistic, social, and cross-cultural perspectives**. Amsterdam: John Benjamins, 1997. p. 39-64.
Na internet

Macmagazine. Disponível em <https://macmagazine.com.br/post/2024/04/30/whatsapp-e-o-app-mais-importante-para-brasileiros-aponta-pesquisa/>. Acesso em 30/04/2024

WhatsApp. Disponível em <http://www.whatsapp.com/>. Acesso em 26/06/2023
WHATSAPP. Sobre o WhatsApp. Disponível em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br. Acesso em: 27 maio 2023.

MAIS VIVIDA. **Como surgiu o status do WhatsApp**. Disponível em: https://www.maisvivida.com.br/blog/status-do-whatsapp. Acesso em: 27 maio 2023.

_____"Dicionário Oxford adiciona verbetes 'bitcoin', 'emoji' e 'phablet'; veja lista". Folha de São Paulo, São Paulo, 29/8/13. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/tec/2013/08/1333896-dicionario-oxford-dicionaverbetes-bitcoin-emoji-e-phablet-veja-lista.shtml> Acesso em 20/06/23.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, (nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão,), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: “A ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO DIGITAL DE SURDOS: UMA ANÁLISE DOS *STATUS* DO *WHATSAPP”*, cujo objetivo é: Analisar as postagens feita nos *status* relacionando com as modalidades argumentativas e analisadas desde a escrita em português, como a utilização dos *emojis* para expressar persuasões e emoções. A pesquisa faz parte do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão, Mestrado em Letras, do departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas.

A minha participação no referido estudo será fazer postagens espontâneas no *status* do *WhatsApp*, utilizando os recursos que já costumo usar do aplicativo, textos, imagens e figuras diversas, ciente que, os materiais que forem considerados temas da pesquisa, serão registrados e poderão ser analisados e divulgados.

Recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, mesmo sem revelar o nome dos participantes, alguns dados serão mencionados, observando a ética e conduta profissional.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar ou por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são William Dias Cardoso – UFMA, com supervisão da professora Dra. Ana Lúcia Rocha Silva e com eles poderei manter contato pelo e-mail: william.dias@discente.ufma.br, ou pelo telefone da coordenação do mestrado em Letras (98) 32728343.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e

compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que a pesquisa é um ato voluntário sem fins lucrativos envolvidos, por minha participação, de igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Timon (MA), _____ de _____ de _____ .

_____

Assinatura do participante