

ARTIGO

**DOSSIÊ EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES: ASPECTOS DA  
LINGUAGEM**

**REFLEXÃO SOBRE A ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS ESCRITOS  
POR SURDOS: POR UMA FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA AMPLIADA NA  
ESCOLA BÁSICA**

*(Reflection on the argumentation in texts written by the deaf: for a broader concept of educational  
linguistics in elementary school)*

*(Reflexión sobre la argumentación en textos escrito por sordos: para una formación  
lingüística extendida en escuela primaria)*

Valéria Campos Muniz<sup>1</sup>  
*(Instituto Nacional de Educação de Surdos)*

Ivani Rodrigues Silva<sup>2</sup>  
*(Universidade Estadual de Campinas)*

Recebido em: setembro de 2021

Aceito em: dezembro de 2021

DOI: 10.26512/les.v22i2.40954

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Ensino Superior no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Mestrado e Doutorado em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos de Língua Portuguesa L2 (INES/UFRJ) e membro do grupo de pesquisa Linguagem e Sociedade (UERJ). Interesses de pesquisa: Letramento e Alfabetização, formação do leitor, ensino de língua portuguesa como segunda língua. E-mail: valcammuniz@ines.gov.br

<sup>2</sup> Docente na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestrado em Linguística e Doutorado em Linguística Aplicada, pelo Instituto de Linguagem (IEL/UNICAMP). Membro do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL, sendo sua coordenadora no biênio de 2018/2020. Interesses de pesquisa: ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos; construção de Materiais de Ensino, Educação Bi/Multilíngue para surdos. E-mail: ivanirs@unicamp.br

**RESUMO**

*Com base nos pressupostos da linguística funcional centrada no uso e na gramática normativa, objetivou-se averiguar como os surdos realizam expressões verbais em textos argumentativos. Os resultados da pesquisa revelam as muitas barreiras existentes no contexto escolar para surdos, consequência da falta de políticas linguísticas que possam minimizar essa situação. Nesse sentido é necessário a ampliação da visão de língua(gem) e constituição de propostas de ensino de português como L2 baseada em gêneros textuais, bem como formação ampliada do professor com vistas a compreender a diversidade e a pluralidade social, cultural e lingüística, distanciando-se da visão homogeneizante de ensino que não dialoga com as necessidades de contextos de educação bilingüe de minorias.*

**Palavras-chave:** *Ensino de português como L2. Educação de surdos. Análise linguística. Argumentação.*

**ABSTRACT**

*Based on the assumptions of functional linguistics centered on usage and normative grammar, the objective of this research was to investigate how deaf people perform verbal expressions in the argumentative texts. These partial research results reveal the many barriers that still exist as a result of the lack of language policies that can minimize this situatio. In this sense, it is necessary to expand the vision of language and create proposals for teaching Portuguese as L2 based on textual genres, as well as expanded formation for the teachers in order to comprehend the social diversity e plurality cultural and linguistic moving away from homogenizing perspectiv of teaching that does not dialogue whit contribute whit the context of bilingual minorities education.*

**Keywords:** *Teaching portuguese as L2. Deaf education. Linguistic analysis. Discussion.*

**RESUMEN**

Partiendo de los supuestos de la lingüística funcional centrados en el uso y la gramática normativa, el objetivo era investigar cómo las personas sordas realizan expresiones verbales en textos argumentativos. Los resultados de la investigación revelan las múltiples barreras que existen en el contexto escolar para las personas sordas, consecuencia de la falta de políticas lingüísticas que puedan minimizar esta situación. Em este sentido, es necesario ampliar la visión de la lengua (gema) y generar propuestas de enseñanza del portugués como L2 basadas en géneros textuales, así como ampliar la formación del profesorado para comprender la diversidad y la pluralidad social, cultural y lingüística; alejándose de la visión homogeneizadora de una enseñanza que no dialoga con las necesidades de los contextos educativos bilingües de las minorías.

**Palabras clave:** *Enseñanza de portugués como L2. Educación para sordos. Análisis lingüístico. Argumentación.*

**INTRODUÇÃO**

No campo epistemológico denominado estudos surdos, problematiza-se o jogo de poder sob a perspectiva da diferença, fundada na lógica de um binarismo hierárquico, a justificar a relação dicotômica entre grupos majoritário e minoritário. Num pretenso discurso beneficiário, impôs-se ao surdo, durante muitos anos, um padrão normalizante, com vistas a incluí-lo na sociedade, desconsiderando sua cultura e identidade em favor de um padrão hegemônico. Conforme Fernandes (2003, p. 71), “fixar a alteridade do outro diferente na rigidez das representações totalitárias, que desconsideram a heterogeneidade social em que temos constituídas nossas identidades, é uma estratégia perigosa”. Indo além, diríamos pautados em Bourdieu (1989, p.7), uma violência simbólica e real, posto que se naturalizam relações de poder, impostas mediante discursos ideológicos, em que

o mundo representado sob a ótica da classe dominante, ratifica seus interesses de modo silencioso, a ponto de a violência passar despercebida.

Embora a sociedade em seu cerne seja plural, os discursos sempre primaram por invisibilizar o diferente, ou nas palavras de Monte Mór (2017, p.10), a “tratar como exceção ou margem o que foge à convenção, à homogeneidade, ao padrão”. Essa atitude, no caso da educação de surdos, autorizou uma visão clínico-terapêutica de “normalização”, que concebia o sujeito surdo como uma pessoa deficiente que necessitava ter acesso à língua oral, a fim de ser incluído na sociedade.

Para Skliar (1999, p.18), entretanto, “a deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade”. Para o autor, por trás de uma visão da surdez como uma questão biológica, esconde-se uma concepção de normalidade que divide a sociedade em tipos rotulados como de “inteligência primitiva, imaturidade afetiva e cognitiva, comportamentos agressivos e perigosos, ritmos lentos de aprendizagem” (SKLIAR, 1999, p.19). Os estereótipos contidos nas nomeações servem a propósitos ideológicos reguladores a justificar “relações sociais muito determinadas” (CHAUÍ, 1991, p.5), no interior das quais, identidade e diferença se retroalimentam, numa relação de estreita dependência (SILVA, 2014, p.74), demarcando fronteiras excludentes, em que o outro, classificado a partir de um ponto de vista binário e identitário, é parte inerente da divisão do mundo em classes, sacramentando o privilégio de uns em detrimento de outros.

Nesse cenário, a comunidade surda pertencente a um grupo minoritário, para superar a situação de desvantagem social, luta para legitimar a diferença a partir de sua singularidade linguística. Uma vitória foi o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação em 2002, por intermédio da lei 10.436. Já, no ano seguinte, em 2003, seguindo o debate em torno do movimento *Educação Para Todos* iniciado na década de 90, houve a implementação do *Programa de Educação Inclusiva*, por parte do MEC, atendendo aos princípios da *Declaração de Salamanca* (1994), defendendo o direito de todos poderem estudar juntos, sem sofrer nenhum tipo de discriminação. Embora essa proposta tivesse angariado adeptos, sob a bandeira dos benefícios da socialização para a aprendizagem e do tratamento igualitário, a forma como foi desenhada, sem haver paralelamente uma reestruturação do sistema escolar, que atendesse as necessidades educacionais do estudante surdo, acabou por acentuar discrepâncias no acesso ao ensino.

Somente em 2005, com o decreto 5626, a lei de Libras foi regulamentada, delineando-se uma política linguística para os surdos, inexistente nos PCN. Entre as várias proposituras do Decreto, muitas delas ainda não implementadas, configura a inclusão da língua de sinais como disciplina curricular nos cursos de licenciaturas e o ensino da Língua portuguesa na perspectiva de segunda língua (L2). Apesar disso, sabe-se que as práticas socioculturais realizadas na escola, de forma geral,

ainda são constituídas por um processo de apagamento da diversidade, o que impede o acesso de estudantes surdos ao conteúdo escolar. Desse modo, com vistas a conferir uma educação que atenda suas demandas linguísticas, há uma necessidade premente de se repensar o ensino de surdos e aumentar a oferta de cursos de formação de professores, dentro de uma perspectiva ampliada (Cavalcanti, 2013), a fim de ressignificar as práticas pedagógicas, principalmente, no tocante ao ensino da língua portuguesa como L2, uma vez que este milênio tem sido marcado pela incremento da convivência entre as culturas e consequente aparecimento de conflitos, principalmente na escola.

Na padronização do ensino, sobressaem assimetrias no processo de inclusão de surdos no sistema escolar regular, impostas por classes mistas – ouvintes e surdos –, muitas vezes superlotadas e regidas pela orientação de um único currículo oficial, numa ótica de língua materna. Em geral, ao irem para a escola, não trazem em sua bagagem um conhecimento internalizado de estrutura da língua portuguesa, proveniente do uso da língua oral, assim como os ouvintes o fazem, que os permitam estudá-la numa perspectiva descritiva e metalinguística, mesmo estando imersos em atividades sociais de uso da língua portuguesa. Essa “imersão”, em virtude do impedimento perceptivo do canal auditivo, embora possibilite *inputs* semióticos variados que auxiliem na representação do mundo, não contribui para a emergência de padrões estruturais linguísticos nessa língua.

Nesse sentido, objetivou-se, neste trabalho, analisar a escrita de candidatos surdos por intermédio de um mapeamento do uso de expressões verbais [para+infinitivo e precisar, poder, dever, ter de/que + infinitivo] no interior da estrutura frasal em 54 redações de candidatos ao vestibular do INES dos anos de 2016 e 2017, a fim de compreender o fundamento de suas escolhas no projeto argumentativo do texto. Ao buscar romper com uma visão essencialista da linguagem, acreditamos, à luz de Canagarajah (2011), que os recursos linguísticos oferecidos por sua L1 e por sua L2 não estão separados em compartimentos estanques, mas constituem um “sistema linguístico integrado” a conformar sua “competência multilíngue” (CANAGARAJAH, 2011, p.1), o que nos conduziu à análise do produto evidenciado em sua L2.

No que tange à categoria verbal, seu processo de aprendizagem, assim como o de qualquer outra, requer a acomodação de conhecimentos, que sirvam como pontos de ancoragem, para, de forma gradativa e em movimentos concêntricos, permitirem ao aprendiz recrutar diferentes padrões sintáticos possíveis em contextos semântico-discursivos, condizentes com cada situação de interação comunicativa. Para tanto, *inputs* que possibilitem vivência da língua, levando-o a refletir, negociar e testar hipóteses auxiliam no reconhecimento e na incorporação de padrões construcionais. Diferentemente dos ouvintes, que aprendem a utilizar a língua em situações do cotidiano, o surdo, ao ser exposto a situações de uso da língua portuguesa em práticas sociais, precisa ter acesso a explicações sobre possibilidades e restrições sistêmicas, para saber como formular uma frase em

conformidade com a arqueologia frasal da língua portuguesa. É importante enfatizar que a metodologia para surdos aprendizes de segunda língua difere da de ouvintes, para os quais a participação em eventos socioculturais dispensa determinados tipos de informação<sup>3</sup>.

Assim, alinhamo-nos ao pensamento de Paiva sobre o processo do *output* na aquisição de segunda língua (embora não estejamos defendendo teorias de aquisição), uma vez que, para proporcionar a negociação da forma na sala de aula, é importante que “os aprendizes tenham um nível de proficiência adequado para que possam perceber a correção e reparar seus erros” (LIMA, *apud*, PAIVA, 2014, p.122). Para que o surdo possa adentrar o universo da língua portuguesa e perceber os sentidos em trânsito, atingindo o que Orlandi (2001, p.160) propõe como “espaço intervalar”, em que os sentidos conferidos pelo leitor comungam com os pretendidos pelo autor, ele deverá ser levado a refletir sobre aspectos sintáticos, semânticos, discursivos e textuais, apropriando-se de um “sentimento de agência” (TAGATA, 2017, p.165).

Para ilustrar a análise este trabalho encontra-se organizado em duas seções principais, além desta apresentação e das considerações finais. Na primeira seção, discutiremos, os aspectos metodológicos e o contexto da pesquisa. Na seção 2, analisaremos recortes das redações dos participantes surdos a fim de apontar os principais recursos mobilizados por eles para se expressarem por escrito. Encerraremos este texto fazendo uma síntese dos recursos observados na produção escrita de surdos, aprendizes de língua portuguesa como L2, de modo a contribuir para a compreensão desse processo.

## 1 ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTO DA PESQUISA

O *corpus* selecionado para investigação é composto por um conjunto de 100 redações destinadas à seleção de candidatos surdos para o Curso Superior Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, nos processos seletivos de 2016 e 2017<sup>4</sup>. O vestibular dessa instituição é composto por duas provas: uma redação em língua portuguesa e uma prova de libras, com exigência mínima de média sete.

Como procedimento de análise, na primeira etapa da investigação, os textos foram lidos em sua totalidade, a fim de evidenciar sentidos, muitas vezes apenas sugeridos, ultrapassando o limite do

---

<sup>3</sup> Ver SOARES, L.A.A. A produção de materiais para ensino de português escrito por uma abordagem baseada no uso. In: JUNIOR, R.F; SOARES, L.A.A.; NASCIMENTO, J.P.S. (Orgs.) *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões teóricas e práticas*. RJ: UFRJ, 2020.

<sup>4</sup> A proposta de redação tinha como objetivo que os participantes escrevessem um texto argumentativo com pelo menos dois argumentos sobre os temas “Intolerância na sociedade atual” e “Inclusão do surdo na escola”, respectivamente nos anos de 2016 e 2017.

sintagma, para o período, analisando-o inter e transfrasticamente. A partir da estruturação e combinação sequencial dos lexemas que asseguram textualidade, identificamos no *corpus* diferentes níveis de desempenho textual, o que nos levou à análise de 54 redações, em razão de 46 ainda apresentarem combinação de formas linguísticas distante do sistema estrutural da língua portuguesa, tais como: a) existência de muitas “palavras de conteúdo e poucos elementos funcionais” (DECHANDT, 2006, p.295) b) presença aleatória de muitas palavras gramaticais; c) organização confusa ou caótica, derivada de frases curtas ou muito longas, originando estilos “entrecortados ou labirínticos”, respectivamente (GARCIA, 1995, p.105-112); d) pouca “capacidade linguística em organizar expressões dotadas de uma margem esquerda, um núcleo e uma margem direita” (CASTILHO, 2010, p.56); e) muitos problemas de “conexidade sintática” (CASTILHO, 2010, p.46), ferindo a ordem dos elementos na estrutura sintagmática da língua portuguesa.

A expectativa inicial considerou encontrar produções escritas com um nível de desenvolvimento que permitisse expressão de ideias, uma vez que os candidatos já teriam uma formação formal da língua portuguesa durante pelo menos 12 anos. Cabe ressaltar que em virtude da falta de acesso aos perfis dos candidatos, a pesquisa assumiu um papel mais abrangente, distanciando-se do individual e aproximando-se de uma população com uma característica comum, concluintes da educação básica que desejam ingressar no ensino superior.

Após leitura preliminar e definição da amostra das redações a serem analisadas, nosso olhar incidu sobre as expressões verbais, interessando-nos pesquisar em que medida esses sujeitos dominam as idiossincrasias das estruturas morfossintáticas da língua portuguesa. Como embasamento teórico, pautamo-nos em Azeredo (2008), Bechara (1999), Cunha (2008 [1989]), Neves (2011 e 2012), Ataliba Castilho (2010), entre outros.

Baseando-nos na gramática normativa, que nos forneceu fundamento para discernir o que se encontra dentro da esfera da (a)gramaticalidade; e na gramática funcional, que tem “como hipótese fundamental a existência de uma relação não arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (a gramática)” (MACKENZIE, 1992, *apud* NEVES, 1994, p.112), descrevemos estruturas nucleadas por verbos no infinitivo, de modo a verificar padrões de uso, quando recrutados em dois tipos de expressões, com grande incidência no corpus analisado:

- (1) [PARA + V<sub>(infinitivo)</sub>]
- (2) [PRECISAR/PODER/DEVER, TER QUE/DE + V<sub>(infinitivo)</sub>]

Esses esquemas delinearão sentidos que, situados majoritariamente na esfera da finalidade, obrigatoriedade e possibilidade, forneceram ao autor um sentimento de agência em defesa de seu ponto de vista no projeto argumentativo do texto.

Para examinar o contexto mais imediato em que se constituem os esquemas identificados em (1) e (2), descrevemos, quantitativa e qualitativamente, seu comportamento nos textos, a fim de investigarmos os fatores condicionantes das formas utilizadas pelos candidatos surdos e descrevermos os padrões emergentes, provenientes, sobretudo, da aplicação e das hipóteses relativas às regras da língua portuguesa. Para tanto, os dados foram analisados, considerando restrições morfosintáticas do português, de modo a evidenciar a pressão da atividade discursiva durante a escrita das redações, sobre o sistema linguístico armazenado pelos candidatos.

Desse modo, esperamos contribuir para o contexto da educação de surdos, ao encontrar evidências, das mais gerais às mais específicas sobre como os surdos interessados em ingressar no ensino superior: escrevem em português; apresentam seus pontos de vista; usam o esquema [para+V<sub>(infinitivo)</sub>], prototipicamente usado para expressão de finalidade; e usam o esquema [V<sub>(modal)</sub>+V<sub>(infinitivo)</sub>] usados como argumento de defesa do ponto de vista.

### **3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

Para atender a proposta da redação, os candidatos depararam-se inicialmente com duas exigências, conhecimento do gênero textual redação escolar e da tipologia textual argumentativa. No que diz respeito ao aspecto organizacional, verificamos que apenas 14 dos 54 candidatos introduziram o assunto. Embora todos tenham emitido ponto de vista, 2 tenderam para um procedimento mais narrativo e apenas 11 usaram estratégias discursivas para enlaçar o interlocutor no seu projeto argumentativo, sem ser, contudo, nos padrões exigidos pelo gênero. Quanto à paragrafação, sobressai o fato de 15 candidatos construírem o texto com apenas 1 parágrafo, enquanto apenas 2 apresentaram textos bastante entrecortados, com 12 a 17 parágrafos. Além disso, 25 candidatos demonstraram dificuldade na organização das ideias, apresentando textos confusos e ou contraditórios, com vários trechos truncados.

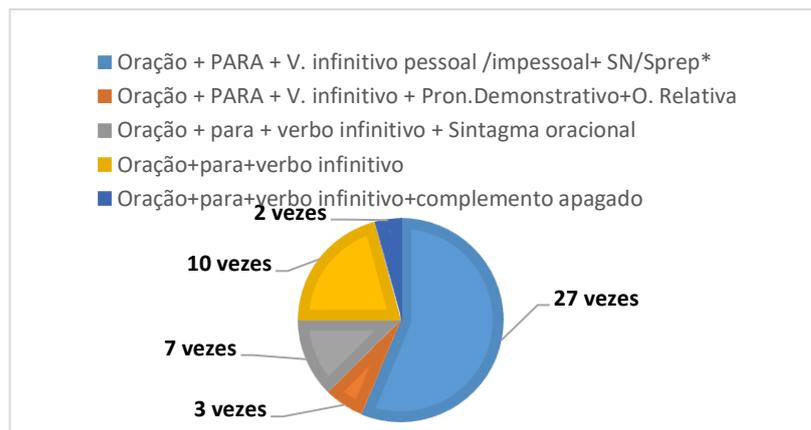
Quanto às instruções formais, fixando-nos na forma infinitiva dos verbos nos esquemas [PARA + V<sub>(infinitivo)</sub>] e [PRECISAR/PODER/DEVER, TER QUE/DE + V<sub>(infinitivo)</sub>], objeto de nossa pesquisa, observamos gradativo processo de armazenamento do construto nominal por esses informantes. Na estrutura do período constituído pelas expressões, em que haveria a exigência de verbos flexionados, foram identificados usos alternantes entre formas finitas e infinitivas, revelando um processo de aprendizado morfosintático dos verbos na estrutura frasal ainda não totalmente consolidado. Das 54 redações analisadas, apenas 18 candidatos utilizaram o infinitivo de maneira adequada dentro do esquema. Há que se ressaltar, entretanto, que outras incongruências relativas ao sistema verbal foram detectadas.

Descrevemos os contextos de uso dos verbos no infinitivo no interior dessas expressões, a fim de compreender o processo de sua construção e utilização no interior da dimensão enunciativa. Ainda que uma das “marcas registradas” da escrita do surdo seja o uso de verbos no infinitivo, atribuído muitas vezes à interferência da Libras, por esta não apresentar, da mesma forma que a língua portuguesa, morfemas indicativos de flexão acoplados ao radical, verificamos muitos usos acertados, conforme apresentaremos no decorrer deste trabalho. Para efeito de nossa investigação, não nos preocupamos, nas locuções verbais, se os verbos auxiliares estavam concordando com o sujeito, nem se o tempo verbal estava adequado, uma vez que isso iria complexificar a análise. Além disso, inserimos todas as junções de um verbo flexionado e outro no infinitivo sob o rótulo de locução verbal, não nos importando com exatidão na classificação gramatical, em virtude de o objetivo ser mapear o emprego das expressões na tessitura discursiva.

### 3.1 Esquema [PARA + INFINITIVO]

Nos textos analisados, o esquema com a preposição [PARA] foi utilizado 84 vezes por 33 dos 54 candidatos, que compuseram o *corpus*, representando 61% dos candidatos. Lembramos que esse uso poderia ter sido maior se nenhuma redação tivesse sido excluída. Verificamos também que 11 dos 33 candidatos, que fizeram uso do esquema, ainda apresentam dificuldade quanto ao uso, ora utilizando-o corretamente, ora não. Todavia, de maneira geral, as inadequações ultrapassam a esfera do esquema, atingindo a camada estrutural do sistema da língua.

Refletindo sobre os constituintes da sentença, averiguamos, na grande maioria, o uso de oração como termo adjacente à esquerda da cláusula, variando pouco o termo à direita, prevalecendo o uso de sintagma nominal (SN), conforme veremos no gráfico abaixo. Cabe salientar que, dentro desse universo, o esquema [PARA+INFINITIVO], indicativo de finalidade, foi utilizado 62 vezes, havendo harmonia entre forma e sentido, e em 22 vezes, identificamos algum problema no que se refere ao sentido e em 4 houve apagamento do [R] do infinitivo. A presença significativa desse esquema suscitou a análise dos termos adjacentes, para, dentro do contexto, verificarmos como ocorre seu uso e qual o seu papel no interior da trama discursiva. Assim, relativo ao uso de oração à esquerda do esquema, encontramos as seguintes ocorrências, utilizadas por 23 candidatos:



\*SN (Artigo+SN; Prep+SN+Prep+Pron.Demonstrativo)

A observação dos dados apontou para o fato de que o modo de estruturação frasal privilegiado pelos candidatos, no tocante à configuração sob análise, conforma-se à ordem discursiva *habitual* da língua portuguesa (BECHARA, 1999, p.582), com a predominância de cláusulas adverbiais à margem direita do núcleo verbal. Somente dois candidatos optaram por enfatizar o conteúdo da circunstância de finalidade encabeçada pela preposição, antepondo-a a oração principal, em conformidade com o esquema [PARA+VERBO INFINITIVO+SINTAGMA NOMINAL+ORAÇÃO]: R<sup>5</sup>.68 “Para mudar estes problemas, necessitam manter um projeto de lei sobre violência contra a mulher”; R.85 “Para acabar a violência começando em casa, precisamos educar a nossa crianças”. Esses candidatos também empregaram a ordem habitual, configurando, portanto, o uso acima como possível opção estilística.

No encaminhamento dos textos, destacamos que a manipulação de sentido para evidenciar ponto de vista, que atendesse a proposta argumentativa do vestibular, teve forte amparo na marca linguística da preposição *para*, que, segundo Azeredo (2008, p.329) é o “meio ostensivo de expressão adverbial da finalidade na língua portuguesa”. As relações sintático-semânticas estabelecidas entre as proposições de meio/fim, por intermédio da preposição, contribuíram para a apresentação do ponto de vista dos candidatos, sem haver, na grande maioria dos textos, a defesa de uma tese, que pudesse persuadir o leitor. Em alguns casos, o esquema fez parte da apresentação dos fatos no texto (“Percebe-se que hoje em dia o juiz liberou psicólogos *para tratar a curar dos gays e lésbicas*” R. 6) e em outros da exposição do ponto de vista (“as pessoas pensam que são doenças e deveriam fazer o tratamento *para curar os gays e lésbicas como doentes*, porque não são normais” R. 6).

De acordo com Koch (1996, p.36), na organização interna do texto, os enunciados, por meio das pressuposições, das marcas intencionais, explícitas ou implícitas, dos modalizadores, dos operadores argumentativos, ao se encadearem, organizam estruturalmente o texto, revelando relações

<sup>55</sup> Todos os excertos serão identificados por R + número da redação.

de ordem pragmática. Ou seja, há variáveis presentes no contexto da enunciação, que abrangem conhecimento cognitivo, linguístico, de mundo, além do domínio discursivo, que demandam habilidade do escritor para defender a sua verdade, o seu ponto de vista com argumentos convincentes. Entretanto, em termos globais, no exame do *corpus*, as estratégias de orientação discursiva presentes nos enunciados ficaram restritas à modalização de alguns auxiliares, conforme veremos mais adiante. Ademais, os muitos apagamentos e a composição da estrutura frasal, em vários momentos não concorreram de forma positiva para a construção de sequências inteligíveis, ferindo o princípio básico da textualidade. Essa peculiaridade na organização do texto levantou questionamentos a respeito dos *inputs* recebidos pelos candidatos ao longo da vida escolar, os quais pretendemos responder ao término da pesquisa.

Outro fator que chamou a atenção é a incidência de oração reduzida de infinitivo, por intermédio do transpositor *para*, em detrimento de construções com o verbo na forma finita, [PARA+QUE+VERBO indicativo ou subjuntivo]. Conforme Neves (2011, p.885), o uso de *para* + v.inf. é prática corrente na língua, sobretudo quando os sujeitos da oração final e da principal são correferenciais, consoante observamos no *corpus*, em que 60% utilizaram a construção nesse contexto. Explica-se assim a presença marcante desse tipo de reduzida, principalmente, se considerarmos os usuários em questão, para os quais a diferença constitutiva dos morfemas flexionais verbais na língua de sinais distancia-se bastante do da língua portuguesa, tornando este sistema flexional bastante complexo. Ainda de acordo com a autora, quando o sujeito da oração final difere daquele da oração nuclear ou principal, é comum que o infinitivo apareça flexionado, para marcar o sujeito: “Achou que surdos devem operar audição **para poderem ouvir** e ser normais como ouvientes” (R. 14); “Os surdos não ouvem e não falam deveriam operar **para ouvirem e falarem**” (R.29).

Há ampla presença da construção obedecendo ao esquema [ORAÇÃO+PARA+VERBO INFINITIVO (predominantemente impessoal) +SN/Sprep]. Baseadas em Neves (2011, p. 889), como os verbos das orações principais se encontram no modo indicativo, presente, pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo, as configurações finais são factuais, isto é, são “estados de coisas reais”: “As mulheres sofrem porque *não tem lei para diminuir ou acabar com a violência e estupro*” (R.52); “**uma esposa está usando short bem curto para sair** com os amigos” (R.58).

Outra característica implicada na valência verbal<sup>6</sup> é a incidência de SN, de espécie variada, à direita do verbo, compondo sua estrutura argumental, havendo apenas dois casos de apagamento

<sup>6</sup> “Capacidade de os verbos abrirem casas para preenchimento por termos (sujeitos e complemento), compondo-se a estrutura argumental” (NEVES, 2011, p.28)

deste sintagma. Torna-se saliente a utilização de complemento oracional à direita do verbo no infinitivo por seis candidatos: “Mas todos deviam se cuidarem antes de ficar doente, tem que fazer exame também **para saber qual é a doença**” (R. 25); “O estupro acontece a muito anos atrás, mais hoje em dia está pior precisa colocar mais led na rua **para evitar acontecer estupro**” (R.53).

Sobressaíram alguns casos de uso de pronome relativo antecedido por pronome demonstrativo, que, conforme Neves (2011, p.378), configura um tipo de construção, que apresenta “comportamento particular”, por ocupar “posição nuclear no sintagma”. Três candidatos utilizaram essa construção, o que pode evidenciar exposição a bons *inputs* linguísticos, ao longo da vida escolar. Exemplo: “Não existe remédio **para curar aquele decidiu mudar a identidade**” (R.2); “Todos devem respeitar regra da sociedade **para mostrar o que é bonito e perfeito**” (R.14); “A sociedade demora **pra conhecer o que é surdo** usando uma pessoa perdia audição, falta de informação” (R. 22).

Outra seleção de constituintes, relativa ao esquema em questão, foi construída com o termo adjacente à esquerda preenchido por sintagma nominal [SN+PARA+VERBO INFINITIVO+SN/SPREP].

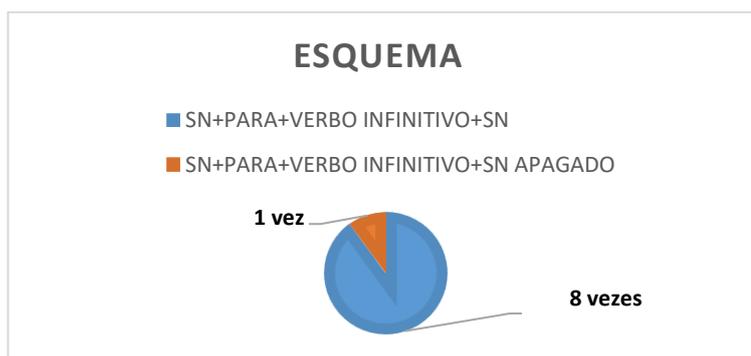


Gráfico produzido pelos autores

Esse tipo de construção [SN+PARA+VERBO INFINITIVO+SN], em termos de sentido ou de contribuição para o processo argumentativo, não fez muita diferença daquele preenchido à esquerda da preposição [PARA] por oração, mas sobressai o fato de “não haver na cláusula anterior, uma ação à qual se possa relacionar a finalidade expressa pela cláusula grifada” (MACEIS, PANTE, 2012, p.112). Nesses casos, o esquema [PARA+INFINITIVO] não está relacionado a um verbo, mas a um sintagma nominal, fugindo das ocorrências prototípicas de finalidade, assumindo funções de caráter adjetivo ou de complemento nominal de acordo com alguns pesquisadores referidos pelas autoras. Entre os cinco candidatos que empregaram esse esquema, um deles a empregou três vezes, sendo que, em uma delas, com o SN à direita apagado. Dois utilizaram à esquerda da preposição, tanto oração quanto SN, o que demonstra a pouco importância deste esquema para nossa análise, uma vez que apenas três candidatos recorreram exclusivamente a ele. Nesses casos, o esquema [PARA+VERBO INFINITIVO] apresentou-se subordinado a um sintagma nominal [SN] referido na

oração nuclear, como em: “As pessoas pensam que são doenças e deveriam fazer *tratamento para curar os gays e lésbicas* como doentes, porque não são normais” (R.6); “No período em 1999 era proibido ter *psicologo para tratar gays e lesbicas*” (R.8).

### 3.1.1 Inadequações na utilização do esquema [PARA + INFINITIVO]

Valendo-nos das palavras de Neves (2012, p.51), para quem a “consideração das estruturas linguísticas se pauta pelo que elas representam de organização dos meios linguísticos que expressam as funções a que serve a linguagem”, o esquema [PARA+INFINITIVO], mesmo que, na maioria dos casos, tenha sido utilizado corretamente pelo candidato, trouxe outras complicações nas adjacências, que nos motivaram a investigá-las. Na tentativa de agrupar as ocorrências, uma vez que a rubrica escolhida não abarca todos os fenômenos envolvidos no efetivo exercício da atividade linguística, elegemos o que acreditamos ter-se sobressaído no segmento selecionado.

Entre as dificuldades com o uso do esquema [PARA+INFINITIVO], encontramos: A) apagamento do [R] do infinitivo, “*Para entra é uma escola educação especial que os alunos tem aprender*” (R.91); “Pouco tempo há ano criou **um lei para defende as mulheres** tem direito igualmente homens” (R.79); B) ocorrências derivadas de processos analógicos, “Juiz liberou **psicólogos para tratar a curar dos gays e lésbicas**” (R.6); “Os governos não tem como compram **os remédios para fazer a curar as doenças**” (R.11). Os dois candidatos podem ter armazenado o esquema [VERBO+A+VERBO INFINITIVO], como em “começar a fazer” e, por analogia, o utilizaram, mas de modo inadequado. Entretanto, aventando outras possibilidades, em R.6, pode ter havido uma espécie de reforço ou de retificação, quando o candidato afirma que os “psicólogos vão tratar, curar gays e lésbicas”. Por sua vez, em R.11, pode ter havido troca de verbo (encontrar por fazer), sendo a estrutura: “para encontrar a cura”. No caso da palavra “cura”, esta foi amplamente utilizada como “curar”, por muitos candidatos, talvez por desconhecimento do deverbis. C) uso indevido da preposição [PARA], “A psicologo o que de se tratam gays e lesbicas **está para ajudar a ter liberdade**” (R.8); “Sociedade tem que união e repeitar cada pessoa, e continuam lutar e não **desistem para lutar** na sociedade” (R.31); D) dificuldade relativas à regência, troca de verbo, “Então eles falavam muita coisa **sem preocupar para estar no preso ou receber alguma punição**” (R.35); “Entretanto, a minha opinião e meu pensamento porque não **concordo para considerar as pessoas doentes de gays e lésbicas**” (R.50); E) emparelhamento de conectivo, “projeto Relatorio mais importante precisa mostra todos Estado do Brasil **porque para saber todos povo**” (R.71). Neste último caso, houve uma mescla entre a explicação e a finalidade do fato anterior, ou seja, o projeto

era importante, então era preciso mostrar para todos os Estados do Brasil, porque todos deviam saber, ou ainda para todos saberem.

Os dados analisados deixam entrever casos de (in)adequação no uso do esquema [PARA+VERBO INFINITIVO], transparecendo o armazenamento do par em sua forma e significado, mas nem sempre em harmonia com as exigências morfossintáticas do eixo sintagmático. A presença reiterada dessa configuração nos textos analisados (84 vezes) pode ser um indicativo de trabalho escolar, reforçado por atividades leitora e escritora (mensagens pelo celular) extraclasse, em que o aspecto semântico da finalidade configura usual. Conforme Soares (2018, p.33), “quanto mais frequente for a prática das sequências, melhor e mais fluente será sua recuperação na memória”, o que talvez confirme a alta frequência do esquema nos textos, sem contudo garantia de inserção conformada à estrutura morfossintática da frase. No que tange à argumentação, a configuração em questão revela-se como um dos estágios do processo, mas a ausência de relações entre fatos, tese, justificativas, conclusões, entre outros, que corresponda ao desenvolvimento do pensamento no projeto enunciativo, compromete um encadeamento persuasivo.

### 3.2 Modalizadores

De acordo com Castilho & Castilho (1993, p.217), a modalização pode ocorrer por intermédio de verbos auxiliares, modos verbais, advérbios, adjetivos, alguns sintagmas preposicionais, entre outros, imprimindo, cada um a seu modo, diferentes matizes à enunciação.

O recrutamento de bases modais como [PRECISAR, PODER, DEVER+ (TER+QUE)+ VERBO INFINITIVO] na estruturação do discurso, exprime atitude do falante no jogo da significação do enunciado, almejando suscitar engajamento do leitor no projeto argumentativo, aceitando-o como “verdadeiro”. Entre os diferentes sentidos, esses auxiliares, em consonância com o contexto, podem significar permissão, capacidade, possibilidade, ordem, necessidade, entre outros.

No caso do construto linguístico [TER+DE/QUE+INFINITIVO], institui-se peculiaridade semântico/pragmática, alicerçada na conduta de obrigatoriedade, comportando-se como modalizador deôntico, demarcando o posicionamento do enunciador: “a gente **tem que aceitar** *as pessoas o que eles são*” (R.4); “as mulheres não podem se calar a violência, **temos que lutar** *contra isso*”(R.52). A expressão linguística, nas duas situações discursivas, dialoga com o leitor, distribuindo a responsabilidade, que é de todos.

Em todos os casos, dezenove ao todo, utilizado por quatorze candidatos, o caráter obrigatório inscrito pela construção marca posicionamento, com a expectativa de angariar adeptos à proposição declarada. Ou seja, à luz dos valores sociais, por intermédio do tratamento intencional dado à forma linguística modalizadora, cujo verbo encontra-se gramaticalizado no esquema, apresenta-se uma

determinação a ser cumprida, indiciando um comprometimento com a informação veiculada. Conforme Nascimento (2018, p.3362), os modalizadores não só “portam uma determinada significação (certeza, possibilidade, obrigação etc.), como permitem uma determinada continuação discursiva”, compondo os efeitos de sentido pretendidos.

De forma menos categórica, os recursos linguísticos mobilizados por intermédio dos esquemas [PRECISAR, DEVER, PODER+INFINITIVO] revelam a maneira como o candidato se relaciona com o texto, direcionando a construção do sentido, constituindo uma das bases do processo argumentativo. A orientação do texto contida nesses procedimentos representa, ao lado de outros já abordados, um dos poucos recursos utilizados para atender a exigência de apresentação de dois argumentos da proposta do vestibular.

Em nossa pesquisa, dos cinquenta e cinco candidatos, apenas nove não empregaram esse recurso, dezessete recorreram a apenas um dos auxiliares e mais da metade, trinta e oito candidatos, empregou dois ou mais auxiliares. O esquema [PODER+INFINITIVO] foi o par forma/função mais recorrente no *corpus* (utilizado por 35 candidatos), seguido pelos pares [PRECISAR+INFINITIVO], (utilizado por 29 candidatos), e [DEVER+INFINITIVO], (utilizado por 15 candidatos). Uma possível justificativa para a alta frequência dos dois primeiros é o fato de serem bastantes utilizados na língua de sinais.

A atualização modalizadora desses elementos revela o grau de engajamento do enunciatário, sobressaindo uma negociação de sentido, num processo gradiente de expansão semântico-pragmática, em que se perfilam intenções no traçado da informação veiculada. Os sentidos provenientes desses auxiliares codificam crenças e preocupações do autor no percurso da atividade linguística. Para muitos autores, como Lyons (1977, p. 824), os verbos auxiliares modais são o principal recurso para exprimir a modalidade. Entre as diferentes acepções, na ordem do plausível, possível, impossível, permitido, facultativo, entre outros, destaca-se, no nosso corpus, a modalidade deôntica, dentro da esfera do obrigatório, principalmente nos modais *precisar* e *dever*. A recomendação conferida por esses auxiliares imprime um tom de necessidade tal, que pode ser entendido como uma obrigatoriedade de realização.

Já os sentidos gerados pelo auxiliar [PODER], no fluxo informacional do texto, requerem sequências determinadas, que instanciaram de forma mais proeminente em nosso corpus a modalidade epistêmica: “justiça librou pessoas das gays e lésbicas mas **pode acontecer doenças**” (R.12); (R.15) “A decisão do Juiz **poderia acreditar** que os políticos têm essa opinião sobre cura gay”.

A diretiva impressa por esse auxiliar, em virtude de sua “multifuncionalidade” (COSTA, 2009, p.3), necessita do contexto para precisar objetivos e intenções. Em alguns momentos, por

exemplo, sobressaiu-se a modalidade deôntica, como em: “crianças e adolescentes **não podemos aprender** sobre LGBT” (R.5); “essa pessoa que fez isso irá receber a punição para pagar a multa ou estar no preso para que isso **não pode acontecer mais**” (R.33).

Conforme a autora, semanticamente pode-se inserir esse verbo na modalidade deôntica,/avaliativa e epistêmica, podendo ainda a primeira ser subcategorizada em “capacidade/habilidade” e “permissão/obrigação”. Por mais interessante que pudesse ser pontuar esses sentidos, no estudo em questão, estamos mais interessados em salientar a utilização do recurso no projeto argumentativo do texto. Revozeando Corbari (2016, p.121), “os modalizadores *stricto sensu* evidenciam os movimentos de negociação instaurados no texto” e são utilizados por estudantes como tentativa de se manifestar como sujeito da própria produção (2016, p.118). Isso ratifica nossa análise, a de que os modalizadores em questão são, por excelência, a forma encontrada por esses candidatos de mobilização de estratégias linguísticas para exposição do seu ponto de vista.

Sendo assim, considerando a modalidade como categoria linguística, observamos que 47 candidatos (85%) evidenciaram uma manifestação atitudinal ao utilizar esse expediente como estratégia de finalização de seus textos. A presença explícita do enunciatário por intermédio de balizas linguísticas modais evidencia posicionamento, conferindo ao discurso valores, principalmente, na ordem da obrigação e da necessidade, mas que não alcançam o intento da persuasão, uma vez que o encadeamento dos fatos não fundamenta a propositura de forma lógica e nem muitas vezes clara.

O projeto argumentativo do texto, portanto, validado basicamente mediante o uso dessas cláusulas demonstra, de certa maneira, inabilidade linguístico-discursiva dos candidatos em operar outros elementos importantes no construto formativo da opinião do leitor. Utilizados como praticamente únicos marcadores opinativos na organização do texto, as expressões estabeleceram relações de interdependência entre as partes constitutivas do texto, inserindo-se, de maneira geral, de modo adequado na estruturação frasal, havendo, no entanto, comprometimentos nos termos adjacentes, que interferiram negativamente de forma pontual e recorrente na compreensão do texto. Além disso, na leitura, sobressai o conhecimento empírico com argumentos subjetivos, na esfera do senso comum, em detrimento de um conhecimento de mundo que sustente declarações fundamentadas no raciocínio lógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de surdos apresenta um histórico de luta e resistência em prol de ações afirmativas em relação ao reconhecimento de sua língua e do direito a uma educação bilíngue. Entre conquistas e desventuras em busca do respeito à sua particularidade linguística, em uma sociedade

onde a supremacia da língua nacional, em um contexto aparentemente monolíngue, coibiu, durante muito tempo, a promoção e o uso social público da língua de sinais, sobressai a atuação da comunidade surda na conquista da Lei 14191, que altera o artigo 3, da Lei de Diretrizes e Bases, sobre a educação bilíngue de surdos, incorporando preceitos já delineados no Decreto 5626/05.

A legitimação da educação bilíngue, de um grupo historicamente subalternizado, configura um momento histórico do movimento surdo pela afirmação de sua cultura, sua identidade e efetivação de seus direitos linguísticos. Espera-se ser possível reverter o quadro de sucessivos fracassos escolares a que esses sujeitos foram submetidos, de modo a aflorar a esperança de materialização da palavra escrita de quem foi longamente silenciado nos bancos escolares, para uma leitura mais consistente do mundo.

O fato de esse grupo de pessoas ter sido incluído no sistema nacional vigente demanda ao mesmo tempo políticas públicas voltadas para seu acolhimento nesse espaço, como a presença de intérpretes, metodologias adequadas ao ensino e professores preparados para a tarefa de ensinar a língua portuguesa como L2 e não como língua materna. O desempenho desses estudantes, provenientes de diferentes escolas públicas do estado, no exame do vestibular, entretanto, pode estar revelando um despreparo da escola frente a essas demandas. As leis existentes são importantes, mas há a necessidade de se refletir sobre elas, pois as elas podem “não ser garantia de políticas efetivamente inclusivas e respeitosas aos direitos humanos” (BIZON, CAMARGO 2018, p. 714).

Nesse sentido, cabe destacar que das 100 redações selecionadas, 46% não fizeram parte da análise, pois a apresentação das ideias emergiu de forma fragmentada, não construindo uma linha de raciocínio que evidenciasse o ponto de vista. A realização da leitura residiu basicamente em inferências do objeto de fala do autor do texto, que seriam impossibilitadas sem o apoio da coletânea. Esses dados, todavia, tornam-se importantes, na medida em que evidenciam um frágil sistema simbólico e subjetivo desses sujeitos em relação à apropriação de saberes.

No tocante à materialização linguística, para além do uso do verbo no infinitivo nas cláusulas em questão, verificou-se, no *corpus*, grande incidência de verbos simples na forma nominal. No entanto, podemos afirmar que aspectos concernentes à morfossintaxe dos verbos da língua portuguesa encontram-se em processo de aprendizado, uma vez que formas infinitas e finitas, estas nem sempre flexionadas em conformidade com o contexto linguístico em que se inserem, alternam-se ao longo dos textos. Cabe ressaltar que era esperado apropriação desses padrões, principalmente no que diz respeito ao uso das formas nominais do verbo, por candidatos concluintes do ciclo básico.

Assim, importa refletir sobre sua produção escrita, sobre a forma como tem ocorrido a construção do conhecimento por esses sujeitos. O posicionamento enunciativo dos candidatos surdos

consistiu, de maneira geral, no uso das cláusulas [para+V<sub>(infinitivo)</sub>] e [precisar, poder, dever, ter que + V<sub>(infinitivo)</sub>], revelando um incipiente projeto argumentativo do texto, com enunciação do ponto de vista em posicionamentos dentro da esfera do senso comum, sem haver reflexões críticas que sustentassem e ou persuadissem o leitor. Ou seja, a escola, de forma geral, ainda se mostra falha como espaço de narrativas, havendo a necessidade de que o sistema educacional brasileiro seja ressignificado, a fim de incorporar de fato os diferentes grupos marginalizados, compreendendo suas necessidades e perspectivas. Cabe enfatizar, entretanto, que as dificuldades de lidar com textos argumentativos não ocorrem apenas com um grupo de alunos, mas afeta estudantes de diferentes níveis da educação básica, sejam eles surdos ou ouvintes.

Para dirimir esses problemas do alunado, inclusive, foi criada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento norteador, que visa suprir essa lacuna, orientando propostas de ensino da língua portuguesa que estimulem o trabalho de, com e sobre a língua(gem), voltado às experiências de interação reais entre os sujeitos no cotidiano. Nesse documento, salienta-se, também, a importância do trabalhos com gêneros do discurso como fator importante para o desenvolvimento de várias habilidades, organizadas em campos de atuação.

Nesse contexto, a escola, como *lócus* de debate, de intercâmbio de ideias, deve possibilitar a todos alcançar uma formação transformadora, em que uma “pedagogia da alteridade” (ESTEVÃO, 2011, p.28) esteja em consonância como uma educação humanizadora, no sentido freiriano, fomentando a diversidade, assegurando o direito linguístico dos surdos, em direção a um ensino bilíngue.

## REFERÊNCIAS

- AZEREDO, J.C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades In: *Migrações Sul-Sul*. 2a. ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018, v. 1. p. 712-726.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2020.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BRASIL. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. DOU 24 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 5 abr.2020.
- BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. DOU 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2016>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- BRASIL. *Lei 14.191*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: global englishes and cosmopolitan relations*. London/New York: Routledge, 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/273835738\\_Suresh\\_Canagarajah\\_Translingual\\_Practice\\_Global\\_Englishes\\_and\\_Cosmopolitan\\_Relations\\_LondonNew\\_York\\_Routledge\\_2013\\_vii\\_216\\_p\\_p\\_Pb\\_9780415684002\\_US4395](https://www.researchgate.net/publication/273835738_Suresh_Canagarajah_Translingual_Practice_Global_Englishes_and_Cosmopolitan_Relations_LondonNew_York_Routledge_2013_vii_216_p_p_Pb_9780415684002_US4395)>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C.M.M. “Advérbios modalizadores”. In: ILARI, R. (org.). *Gramática do português Falado*. vol. II. Campinas: Editora da UNICAMP 1993.
- CASTILHO, A.T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAVALCANTI, M.C. Educação lingüística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L.p.da. (Org.) *Lingüística aplicada na modernidade recente*. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- CHAUÍ, M. O. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- CORBARI, A. T. Modalizadores: a negociação em artigo de opinião. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 16, n. 1, jan./abr. 2016. p. 117-131.
- COSTA, S. Entre o deôntico e o epistêmico: o caráter camaleônico do verbo modal ‘poder’. *Revista Letra Magna*. Ano 05. n.11. 2009. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/deonticoepistemico.pdf>>. Acesso em: 20 maio.2020.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008 [1989].
- DECHANDT, S. B. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R.M. (org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p.284-322.
- ESTÊVÃO, Carlos V. Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. *Revista Lusófona de Educação*, n. 17, 2011.
- FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. 213 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2003.

- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 16. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.
- JUNIOR, R. F.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. (org.) *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões teóricas e práticas*. RJ: UFRJ, 2020
- KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- LYONS, J. *Semantics*. Londres e Nova York: Cambridge University press, 1977.
- MACEIS, V. A.; PANTE, M. R. O Conectivo para + Verbo Infinitivo: Uma Análise Comparativa entre o Discurso da Gramática Tradicional e o Discurso Funcionalista. *Gláuks*. v. 12 n. 1 (2012).
- MONTE MÓR. W. ‘Multi’, ‘Trans’ e ‘Plural’: Discutindo paradigmas. In: TAKAKI, N.H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*, 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 9-14.
- NASCIMENTO. E.P. A modalização discursiva como índice de argumentatividade nos gêneros acadêmicos. *Forum linguistic*, Florianópolis, v.15, n. 4, out./dez. 2018. p. 3357-3372.
- NEVES, M. H. M. Uma visão geral da gramática funcional. *Revista de Linguística Alfa*, São Paulo, v.38, 1994. p. 109-127. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3959/3634>>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- NEVES, M.H.M. *Gramática de usos do português*. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- NEVES, M.H.M. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.
- NEVES, M.H.M. A análise funcionalista e o estabelecimento de quadros categoriais na gramática. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, jan./jun. 2012a. p. 99-117.
- ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- PAIVA, V.L.M.O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.
- SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.
- SKLIAR, C.B. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Revista Educação & Realidade*. v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373>>. Acesso em 04 abr. 2020.
- SOARES, L.A.A. *A emergência de um sistema de competidores: um estudo cognitivo-funcional de processos mentais subjacentes ao desenvolvimento PBL2 em surdos universitários*. 2018. 162 p. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.
- TAGATA, W.M. *It's mine!* Aprendizagem situada e novos letramentos nas aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.) *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Pontes. 2017. p. 151-170.
- UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por>>. Acesso em: 23 mar. 2021.