



Ministério da Educação

Esplanada dos Ministérios Bloco L, Edifício Sede - 8º Andar - Bairro Zona Cívico-Administrativa, Brasília/DF, CEP 70047-900
Telefone: (61) 2022-7960 - <http://www.mec.gov.br>

OFÍCIO Nº 2132/2022/ASPAR/GM/GM-MEC

Brasília, 7 de dezembro de 2022.

A Sua Excelência o Senhor
Senador IRAJÁ
Primeiro-Secretário
Secretaria-Geral da Mesa do Senado Federal
Palácio do Congresso Nacional
70165-900 Brasília/DF

Assunto: Requerimento de Informação nº 1.716, de 2021, da Senadora Mara Gabrilli.

Senhor Primeiro-Secretário,

Em atenção ao Ofício nº 1029 (SF), de 14 de novembro de 2022, que versa sobre o Requerimento de Informação em epígrafe, encaminho a Vossa Excelência documentação anexa contendo as informações prestadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) acerca "de estudos em andamento no âmbito do Ministério da Educação com vistas à adaptação dos conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para atendimento às necessidades específicas dos candidatos com deficiência intelectual ou mental, assim como daqueles com transtornos globais do desenvolvimento (TGD)".

Na oportunidade, coloco-me à disposição de Vossa Excelência para os esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

VICTOR GODOY VEIGA
Ministro de Estado da Educação

Anexos: I - NOTA TÉCNICA Nº 2/2022/CGEI/DAEB (3702019);
II - RELATÓRIO TÉCNICO 0736668 (3702030);
III - RELATÓRIO TÉCNICO 0736674 (3702031).



Documento assinado eletronicamente por **Victor Godoy Veiga, Ministro de Estado da Educação**, em 14/12/2022, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento da Portaria nº 1.042/2015 do Ministério da Educação.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mec.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3709880** e o código CRC **A1253D1B**.

**COMISSÃO ASSESSORA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO
ESPECIALIZADO EM EXAMES E AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA(CAES/Inep)**

RELATÓRIO TÉCNICO

**ESTUDO LINGUÍSTICO SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA DE
PARTICIPANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, DISLEXIA
E SURDEZ NAS PROVAS ESCRITAS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO
MÉDIO (ENEM).**

ELABORAÇÃO: Ana Paula Berberian, sob coordenação da DAEB/Inep

Junho 2021

Sumário

Sumário Executivo.....	3
1. Apresentação.....	5
2. Contextualização e Justificativa	5
3. Objetivos.....	8
4. Metodologia.....	9
5. Referencias Teóricos.....	10
6. Análise das Redações.....	13
6.1. Considerações Gerais	15
6.2. Características linguísticas presentes nas produções dos participantes com TEA, surdez e dislexia	18
7. Considerações Finais.....	19
8. Referencias Bibliográficas.....	20



Sumário Executivo

Este relatório apresenta os resultados e as discussões pertinentes a Primeira Etapa da pesquisa cujo objeto e domínio de investigação incidem sobre a conectividade conceitual, com foco em análises linguísticas descritivas dos recursos e mecanismos de coesão que, proeminentes nas provas escritas do ENEM de participantes com TEA, surdez e dislexia, atuam na articulação textual e na construção de sentidos.

Quanto ao procedimento metodológico adotado, ressalta-se que, a partir de estudo de caráter exploratório e analítico-descritivo, foram analisadas redações de participantes do ENEM, que tenham comprovado serem pessoas com TEA, dislexia e surdez, nas edições de 2017, 2018 e 2019. A amostra foi composta por 360 redações, 120 produzidas por cada um dos 3 grupos dos participantes (40 de cada ano), com desempenho avaliado na faixa de 301 a 700 pontos. Os procedimentos adotados visaram à identificação e o registro de características linguísticas envolvidas com a conectividade conceitual, bem como, do repertório de elementos coesivos, nos níveis textual e lexical, mobilizado para o estabelecimento de relações de sentido e para a textualidade. Para a realização da pesquisa foram percorridas as seguintes etapas: 1. Leitura das redações observando a compreensão/aceitabilidade (texto dotado ou não sentido); 2. Leitura analítica das redações observando elementos coesivos para o estabelecimento da conectividade conceitual (plano semântico-pragmático); 3. Levantamento e organização dos achados; 4. Descrição e análise dos achados. Para a execução da última etapa, os achados foram a partir de dois níveis: o textual (aceitabilidade/compreensão do texto, aspectos da superestrutura e conhecimentos vivencial e enciclopédico) e o lexical (reiteração e substituição).

A partir da análise das especificidades, convergências e divergências manifestas nas redações produzidas pelos 3 grupos de participantes, pode-se apreender diferenças em relação ao emprego de elementos e recursos coesivo-conceituais, nos níveis textual e lexical, os quais impactaram na construção de sentidos e, consequentemente, em distintas possibilidades de compreensão/aceitabilidade das redações por parte do leitor/avaliador. A partir dos parâmetros delineados, foi possível observar uma maior ocorrência de redações incompreensíveis e pouco compreensíveis entre os surdos e de redações compreensíveis e totalmente compreensíveis entre os disléxicos. Quanto aos achados e



análise referentes ao uso de elementos coesivos que incidem sob a superestrutura do texto pode-se acompanhar, mesmo em redações comprehensíveis produzidas pelos surdos e participantes com TEA, a falta de uma progressão e direcionalidade compatíveis com um texto dissertativo-argumentativo. Nota-se que a utilização de operadores de discurso ocorre com menor frequência ou pertinência por parte dos participantes surdos e com TEA, respectiva e progressivamente.

É comum, nas redações dos 3 grupos, o predomínio de conhecimentos denominados como vivenciais na construção de uma conectividade conceitual no nível textual. A incipiente presença de conhecimentos enciclopédicos pode evidenciar restrições e limitações de acesso, apropriação e, portanto, do uso de saberes/conhecimentos que deveriam ser compartilhados, especialmente, no processo de escolarização.

Quanto à utilização de elementos lexicais para o estabelecimento de uma rede conectiva conceitual, a reiteração e substituição de palavras são os recursos referenciais utilizados, predominantemente, pelos 3 grupos. Embora a repetição de palavras represente o recurso referencial coesivo, predominantemente, adotado pelos participantes, sua maior ocorrência pode ser verificada nas redações dos surdos no estabelecimento da manutenção temática/assunto, da conexão entre as partes e segmentos do texto.

A partir da realização da Primeira Etapa desse estudo, reitera-se a relevância do implemento de novas análises contrastivas, acerca do repertório linguístico-coesivo-conceitual, capazes de contribuir, de forma mais aprofundada, com a identificação de similaridades e diferenças presentes nas redações dos referidos participantes, à luz de especificidades que os caracterizam linguística, cognitiva e discursivamente.



1. Apresentação

Trata-se de **Relatório Técnico** referente à primeira etapa do “**ESTUDO LINGUÍSTICO SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA DE PARTICIPANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, DISLEXIA E SURDEZ NAS PROVAS ESCRITAS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)**”, solicitado a partir do Ofício nº 0570807/2020/DAEB-Inep (Processo nº 23036.003964/202), a fim de subsidiar a Coordenação-Geral de Exames e Certificações da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) com vistas a fornecer subsídios teórico-práticos para a construção de metodologias, de critérios ou de instrumentos de avaliação das provas escritas dos referidos participantes inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

2. Contextualização e Justificativa

Para discorrer acerca da trajetória que resultou na referida solicitação e, portanto, na realização desse estudo e nas análises apresentadas nesse relatório, cabe resgatar alguns fatos.

A partir de um movimento contínuo da DAEB/Inep, na busca pela equidade e isonomia nos exames e nas avaliações de pessoas com deficiências, o Inep vem promovendo o aprimorando de conhecimentos, serviços e recursos para a aplicação e correção diferenciadas das redações do Enem capazes de afastar e/ou eliminar qualquer possibilidade do processo avaliativo adotado representar uma barreira no acesso dessas pessoas nas Universidades Federais do país (INEP, 2015).

Na esteira desse movimento, o Inep, desde 2012, passou a adotar critérios e grades/chaves de correção específicos para avaliar redações de pessoas inscritas no Enem com deficiência auditiva ou surdocegueira, os quais geraram impactos positivos no desempenho médio dessa população (INEP, 2015).

Além de tais iniciativas, no ano de 2019, em caráter de urgência para o cumprimento de decisão judicial, Margot Latt Marinho realizou um Relatório Técnico com a construção de uma Proposta Provisória de Matriz de Correção de Redação



de Participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ENEM, de 2016 (MARINHO, 2019).

Diante do tempo exíguo em que a referida Proposta foi elaborada e do fato da pesquisadora contar apenas com redações de seu arquivo pessoal, a mesma concluiu que as proposições apresentadas, de caráter preliminar, deveriam ser analisadas com maior profundidade por uma equipe multidisciplinar sugerindo, assim, a continuidade dos estudos.

O Inep, reconhecendo a necessidade de dar prosseguimento às pesquisas que resultaram na elaboração da referida proposta (MARINHO, 2019), solicitou e promoveu a realização de novos estudos orientados, teórica-metodologicamente, pelos conhecimentos científicos veiculados, nacional e internacionalmente, e pela análise empírica de uma amostra de redações produzidas por participantes com TEA nas edições de 2016, 2017 e 2018 do ENEM.

Com objetivo de subsidiar a Diretoria de Educação Básica do Inep (DAEB/Inep), quanto à necessidade de sistematização e do implemento de metodologias específicas para avaliar o desempenho nas redações dos participantes do Enem com TEA, Ana Paula Berberian, Catia Crivelenti de Figueiredo Walter, Laura Ceretta Moreira e Margot Latt Marinho, membros da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (CAES/Inep), realizaram duas novas etapas de estudos denominados **“Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio (Etapas I e II)”,** (c.f. Ofícios nº 0489046/2020/DAEB-INEP, de 14 de fevereiro de 2020, e nº 0517191/2020/DAEB-INEP, de 5 de maio de 2020),

Na primeira etapa, foram analisadas 150 redações de participantes do ENEM com TEA, nas edições de 2016, 2017 e 2018, avaliadas com notas de zero a mil e excluídas as anuladas. A partir da análise linguística das dimensões discursiva, textual e normativa da linguagem escrita, à luz das cinco competências descritas na Matriz de Referência para correção da Redação do ENEM e dos critérios de anulação (INEP, 2019), foram identificadas e agrupadas características semelhantes que pudessem estar associadas a



particularidades dos participantes com TEA e, dessa forma, indicativas da necessidade de ajustes na Chave de Correção.

Para identificar, de forma mais aprofundada, aspectos e particularidades que podem impactar no desempenho lingüístico desses participantes na redação do Enem, as pesquisadoras verticalizaram, na segunda etapa do estudo, a análise de 120 redações produzidas por participantes com TEA, avaliadas com notas de 499 a zero e anuladas nas edições 2017, 2018 e 2019.

Os resultados e as análises sistematizados nos **Relatórios– Etapas I e II** (BERBERIAN, 2020a, 2020b; MARINHO, 2020a, 2020b; MOREIRA, 2020a, 2020b; WALTER 2020a, 2020b), permitiram o desenvolvimento e o aprimoramento de uma proposta de **Grade de Correção Específica** (BERBERIAN; MARINHO; MOREIRA; WALTER 2020) destinada à avaliação das redações de participantes com TEA, em consonância aos princípios e constructos do ENEM e construída de modo a preservar a harmonia com os eixos que nortearam a construção das outras grades especiais.

Cabe, ainda, esclarecer que os estudos exploratórios e analítico-descritivos acima referidos, foram conduzidos a partir da leitura de redações dos participantes com TEA (contemplando diferentes desempenhos e edições do ENEM), bem como, da análise dos seguintes documentos: Manuais que contemplam a Matriz de Referência para a correção das redações dos participantes sem deficiências (INEP, 2019a); Relatório técnico elaborado por Marinho (2019); “Manual de Capacitação de Avaliadores do Polo PCD – Avaliação Disléxicos” (INEP, 2019b).

No decorrer do percurso acima descrito, questões e desafios evidenciaram a necessidade do aprofundamento de saberes capazes de subsidiar eventuais aperfeiçoamentos das Grades de Correção Específicas visando, sobretudo, averiguar as especificidades linguísticas evidentes nas redações dos participantes com TEA e os modelos específicos de correção das redações de disléxicos e surdos.

Diante da complexidade relacionada às questões e aos desafios suscitados, com vistas à manutenção de um posicionamento crítico frente às ações envolvidas com o aprimoramento da acessibilidade e inclusão e para garantir a pluralidade teórico-metodológica e a abordagem de domínios distintos de investigação, um novo estudo foi



solicitado a duas especialistas, com diferentes formações que atuam com pessoas com TEA, surdez e dislexia e com seus processos de produção escrita.

Atendendo a tal solicitação, a partir de dois vieses investigativos, os estudos sob responsabilidade das pesquisadoras, Ana Paula Berberian e Margot Latt Marinho enfocaram, respectivamente, a **CONECTIVIDADE CONCEITUAL** e a **CONECTIVIDADE SEQUENCIAL**, com a finalidade de explicar, a partir das redações produzidas por esses 3 grupos de participantes, fenômenos linguísticos recorrentes que justificariam a adoção de parâmetros diferenciados para a correção das provas de redação, seguindo diretrizes científicas por estudos integrados.

Destaca-se que a relevância em torno dos recursos e manifestações linguísticas envolvidos com as **CONECTIVIDADES CONCEITUAL E SEQUENCIAL** contempladas, especialmente, nas Competências I e IV, da Matriz de Referencia (INEP, 2019a), decorre da necessidade do aprofundamento de critérios de avaliação que, relacionados a aspectos semântico-pragmáticos e gramaticais coesivos, impactam na coerência textual e na construção do texto dissertativo-argumentativo.

A partir de tal delimitação, pretende-se contribuir com a identificação, mensuração e análise da qualidade do conjunto de recursos coesivos presentes nas redações produzidas pelos 3 grupos de participantes enfocando, sobretudo, funcionamentos e mecanismos lingüísticos específicos de tais grupos.

3- Objetivos

Este relatório apresenta os resultados e as discussões pertinentes a **Primeira Etapa** da pesquisa cujo objeto e domínio de investigação incidiram sobre a **CONECTIVIDADE CONCEITUAL**, com foco em análises linguísticas descritivas acerca dos recursos e mecanismos de coesão, nos níveis textual e lexical, que proeminentes nas provas escritas do ENEM de participantes com TEA, surdez e dislexia, atuam na articulação textual e na construção de sentidos.

Dentre os objetivos que orientaram a realização desse estudo, destacam-se:



- Aprofundar a compreensão acerca da produção escrita de pessoas com TEA, dislexia e surdez em situações de avaliação educacional em larga escala;
- Examinar e analisar especificidades, convergências e divergências em torno de funções semânticas e pragmáticas manifestas em redações de participantes com TEA, dislexia e surdez em três edições do ENEM;
- Fornecer subsídios para o aprimoramento de metodologias, critérios e instrumentos de avaliação das provas escritas dos referidos no ENEM.

4. Metodologia

A partir de estudo de caráter exploratório e analítico-descritivo foram analisadas 360 redações de participantes (desidentificados) do ENEM, que tenham comprovado ser pessoas com TEA, dislexia e surdez, nas edições de 2017, 2018 e 2019. A amostra foi composta por 360 redações, 120 produzidas por cada um dos 3 grupos dos participantes (40 de cada ano), com desempenho avaliado na faixa de 301 a 700 pontos.

Os procedimentos metodológicos adotados objetivaram:

- Identificar e registrar características linguísticas proeminentes nas redações dos participantes especiais, enfocando a **CONECTIVIDADE CONCEITUAL**.
- Observar o repertório de elementos coesivos, nos níveis textual e lexical, mobilizado para o estabelecimento de relações de sentido (coerência) e, consequentemente, para a textualidade.

O percurso metodológico contou com as seguintes etapas:

- Leitura das redações observando a compreensão/aceitabilidade numa visão de conjunto (texto dotado ou não sentido)
- (Re)leitura analítica das redações observando a conectividade conceitual (propriedade relacional) enfocando o plano semântico-pragmático
- Levantamento e organização dos dados



- Descrição e análise dos achados

Para organização e descrição dos achados foram caracterizados os seguintes aspectos:

Nível Textual:

- ACEITABILIDADE/COMPREENSÃO DO TEXTO: totalmente comprehensível, comprehensível, pouco comprehensível e incomprehensível
- ASPECTOS DA SUPERESTRUTURA: manutenção e progressão tema/assunto; rupturas/contradições; operadores do discurso (adição, condicionalidade, causalidade, conclusão, enumeração, explicação, oposição, comparação).
- CONHECIMENTOS: vivencial e enciclopédico

Nível Lexical:

- REITERAÇÃO: REPETIÇÃO E CONTIGUIDADE
- SUBSTITUIÇÃO: Sinonímia, Hiponímia, Hiperonímia, Expressões Nominais, Nomes Genéricos, Categorização, Nominalização, Paráfrase

5. Referenciais Teóricos

Para explicitar, suscintamente, os princípios que embasaram a análise linguística das redações, serão tecidas considerações em torno da CONECTIVIDADE CONCEITUAL, enquanto fator determinante da coesão e coerência textuais e, portanto, da construção de sentidos e da interpretabilidade do texto. Tal CONECTIVIDADE, refere-se ao modo como os meios linguísticos coesivos são adotados para indicar como as partes do texto se ligam semântica e conceitualmente.

Antes de avançar na explicitação dos aspectos acima mencionados, é importante destacar que os princípios norteadores desse estudo estão alinhados a uma perspectiva,



predominantemente, funcional, a partir da qual a linguagem verbal, enquanto elemento constitutivo dos sujeitos e das relações sociais, contempla componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos.

As considerações a seguir estão organizadas a partir de dois recortes que orientaram teórica e metodologicamente esse estudo, delimitados em torno de elementos coesivos conceituais presentes nos **Níveis Textual e Lexical**.

➤ Elementos Coesivos: Nível Textual

A opção pela análise dos recursos coesivos e, em especial, pelos modos como participam da conectividade conceitual no nível textual advém do impacto que, envolvidos com dimensões semântica, pragmática e discursiva da linguagem verbal, exercem na construção de sentidos do texto, os quais o definem como tal e lhes confere a denominada textura ou textualidade (CAVALCANTE *et al.*, 2010; MARIN, 2008; MARCUSCHI, 2007; KOCH, TRAVAGLIA, 2006; KOCH, 2002; FÁVERO, 1999).

Recursos e elementos coesivos empregados no texto assumem um papel decisivo nos vínculos referenciais e na interdependência entre palavras, frases e parágrafos representando, assim, estratégias linguísticas que impactam na compreensão, interpretação e aceitabilidade do texto. Desse modo, tais elementos colaboram, semântica-pragmaticamente, para a construção de uma rede coesiva que se manifesta, dentre outras formas, na manutenção e progressão temática, na organização e encadeamento de idéias, na utilização de operadores do discurso, bem como, nos conhecimentos prévios (CAVALCANTE *et al.*, 2010; MARIN, 2008; FÁVERO, 1999).

Para que ocorram manutenção e progressão temáticas, as partes que compõe o texto devem pertencer a um mesmo campo semântico, de forma linear ou constante, bem como, ser estruturado a partir da sucessão de partes em torno de um mesmo tema/assunto e/ou da incorporação de derivados (MARIN, 2008). Por sua vez, rupturas e saltos temáticos podem comprometer a conectividade conceitual, o sentido relacional (parcial ou totalmente) e a aceitabilidade (compreensão/interpretação) do texto quando não explicitam a continuidade temática e/ou direcionalidade e/ou a intencionalidade.



Dentre os recursos linguísticos responsáveis para a manutenção e a progressão temática, encontram-se os operadores de discurso, também, denominados como conectores. Esses corroboram com as funções semântico-pragmáticas firmando movimentos e relações de sentido entre segmentos do texto, especialmente, mobilizando funções de adição, condicionalidade, causalidade, conclusão, enumeração, explicação, oposição e comparação. Enquanto operadores linguísticos devem esclarecer como as partes estabelecem nexos, como estão interligadas, enfim, que tipo de relações semânticas mobilizam (MARIN, 2008; FÁVERO, 1999).

Dependendo do modo como são firmadas a manutenção e a progressão temática e empregados os operadores de discurso, relações de sentido (indicadas explicita ou implicitamente na superfície do texto), podem ou não ser estabelecidas pelo leitor. O texto pode permitir que o leitor apreenda vínculos semânticos entre suas partes e, desse modo, produzir um efeito de aceitabilidade ou apresentar-se como pouco ou totalmente incompreensível, por conter saltos temáticos, rupturas, justaposições e contradições.

Ainda, acerca da conectividade conceitual, manifesta no nível textual, interessa discorrer acerca do conhecimento prévio que, ativado na produção e leitura do texto, estão relacionados a saberes referentes à língua (repertório vocabular e aspectos normativos e gramaticais), tipos e gêneros textuais (narrativo, dissertativo, argumentativo, informativo, etc.), bem como, conhecimentos formais e informais (acadêmicos, empíricos e pessoais), (CAVALCANTE *et al.*, 2010; MARCUSCHI, 2007; KOCH, 2002; GERALDI, 1995).

Nesse estudo, priorizamos os denominados conhecimentos vivencial e enciclopédicos por participarem, de forma articulada e decisiva, nas funções semânticas – pragmáticas e no potencial interpretativo que o texto comporta.

➤ Elementos Coesivos: Nível Lexical

A coesão lexical refere-se ao efeito coesivo produzido pela seleção de um item vocabular para se referir a outro elemento do texto com o qual estabeleça alguma relação de sentido. Presente na superfície do texto, o léxico pode remeter e/ou fazer referência a outro elemento presente no universo textual e, a partir dessa inter-relação, estabelecer nexos e ser interpretado.

Dentre os mecanismos coesivos lexicais, destacam-se a reiteração (repetição e contigüidade) e a substituição (sinonímia, hiponímia, hiperonímia, expressões nominais,

nomes genéricos, categorização, nominalização, paráfrase), (MARIN, 2008; GONÇALVES, 2000; FÁVERO, 1999).

Enquanto elemento coesivo referencial, a repetição de um mesmo item no texto é considerada o recurso mais frequente, previsível e claro (GONÇALVES, 2000; FÁVERO, 1999). De qualquer forma, seu uso não deve ser considerado apenas a partir de sua incidência, uma vez que repetições de palavras, dentro de um texto, podem estar associadas a diferentes fatores: - aos efeitos coesivos e semânticos que podem exercer nos diferentes tipos e gêneros textuais; - aos conhecimentos de mundo; - aos repertórios vocabulares compatíveis com tais conhecimentos e, -à identidade e aos efeitos coesivos que podem mobilizar.

A remissão a um elemento já citado no texto, visando a construção de uma rede coesiva pode, também, ocorrer a partir de mecanismo de co-classificação/co-referência, capaz de promover uma relação semântica, pelo emprego da substituição (CAVALCANTE *et al.*, 2010; GONÇALVES, 2000). Tal estratégia, de forma geral, pressupõe a seleção de um item lexical para ocupar o espaço a ser preenchido por um outro, presente anteriormente no texto, bem como, para incluir itens que façam referência a um já utilizado sem que estabeleçam entre si, necessariamente, uma correspondência de identidade, mas que comporte um conteúdo semântico associado a um conceito comum (MARIN, 2008; GONÇALVEZ; 2000; FÁVERO, 1999).

6. Análise das Redações

Conforme descrito na metodologia desse estudo, a análise das 320 redações foram conduzidas a partir de uma primeira leitura, observando a **compreensão/aceitabilidade** numa visão de conjunto (texto dotado ou não sentido) para, posteriormente, ser realizada uma (re)leitura analítica observando a **conectividade conceitual** com ênfase no plano semântico-pragmático. A partir desses procedimentos, visando à organização, apresentação e análise dos achados, características lingüísticas, pertinentes ao objetivo desse estudo, foram agrupadas, conforme descrito no Quadro I:

Quadro I. Mecanismos e elementos coesivos conceituais proeminentes nas redações de participantes com surdez, dislexia e TEA, nas edições do ENEM - 2017, 2018 e 2019

	SURDEZ	DIXLEXIA	TEA
--	--------	----------	-----



Aceitabilidade	Predomínio de textos incompreensíveis e pouco compreensíveis	Predomínio de textos comprehensíveis e totalmente compreensíveis	Predomínio de textos comprehensíveis e totalmente compreensíveis
Recursos referenciais no nível da superestrutura: Manutenção e progressão temática/assunto linear/tema constante/tema derivado, salto temático	<p>A manutenção temática é predominante, bem como, uma sequência na estrutura textual relacionada à temática e assuntos derivados</p> <p>Nas relações pouco compreensíveis ou compreensíveis, frequentemente, as estratégias lingüísticas adotadas para estabelecer relações entre os segmentos do texto não são suficientes para o estabelecimento e/ou continuidade de relações semânticas ou pragmáticas – discursivas comprometendo o sentido do texto</p>	<p>A manutenção temática é predominante, assim como, a progressão em geral linear com temas e/ou assuntos constantes e/ou derivados</p>	<p>A manutenção temática é predominante, assim como, a progressão em geral linear com temas e/ou assuntos constantes e/ou derivados</p>
Recursos referenciais no nível da superestrutura: operadores do discurso: adição, condicionalidade, causalidade, conclusão, enumeração, expli citação, oposição e comparação	<p>Uso freqüente de operadores de discurso cuja finalidade é estabelecer adição, causalidade e explicação.</p> <p>Contudo, nas redações pouco compreensíveis ou compreensíveis tais recursos são, recorrentemente, adotados sem evidenciar a interdependência semântica ou pragmática entre as partes do texto. Assim, não referenciam explícita ou implicitamente as informações precedentes ou novas comprometendo o sentido do texto.</p>	<p>Uso recorrente e adequado de operadores de discurso cuja finalidade é estabelecer adição, causalidade, explicação, comparação e condicionalidade</p>	<p>Em redações comprehensíveis é freqüente e adequado o uso de operadores de discurso para o estabelecimento de adição, causalidade e explicação.</p> <p>Contudo, nas redações pouco compreensíveis ou incompreensíveis tais recursos são, recorrentemente, adotados sem evidenciar a interdependência semântica ou pragmática entre as partes do texto. Assim, não referenciam explícita ou implicitamente as informações precedentes ou novas comprometendo</p>



Recursos referenciais no nível da superestrutura: rupturas e contradições	Nas redações pouco compreensíveis ou compreensíveis nota-se a presença freqüente de rupturas e contradições que incidem na estrutura das partes, bem como, na ligação entre elas	Raramente ocorrem rupturas e contradições.	Nas redações pouco compreensíveis ou incompreensíveis nota-se a presença freqüente de rupturas e contradições que incidem, especialmente, na ligação entre as partes do texto.
Recursos referenciais no nível da superestrutura: conhecimento vivencial e enciclopédico	Predomínio de conhecimentos vivenciais	Predomínio de conhecimentos vivenciais	Predomínio de conhecimentos vivenciais
Referenciais no nível lexical – reiteração: repetição	Uso predominante	Uso frequente	Uso frequente
Referenciais no nível lexical – reiteração: contigüidade	Uso predominante	Uso frequente	Uso frequente
Referenciais no nível lexical – substituição: hiponímia, hiperonímia, sinonímia, categorização, nominalização, paráfrase e nome genérico	Uso predominante de substituições (sinonímia, hiponímia e hiperonímia)	Uso freqüente e diversificado de substituições (sinonímia, hiponímia, hiperonímia, categorização, nominalização, paráfrases e nomes genéricos)	Uso freqüente de substituições (sinonímia, hiponímia, hiperonímia, paráfrases e nomes genéricos)

6.1. Considerações Gerais

Quanto à **compreensão/aceitabilidade**, a partir de numa visão global do texto, foram identificados quatro níveis de desempenho: totalmente compreensível (globalmente compreensível); compreensível (predominantemente compreensível, com poucas partes incompreensíveis); pouco compreensível (parcialmente compreensível, com algumas partes incompreensões); texto incompreensível (predominantemente incompreensível). A relevância desse aspecto, bem como, a necessidade de parâmetros para sua análise, está assentada no pressuposto de que o que confere ao texto tal condição/estatuto é constituir-



se como uma unidade de sentido (CAVALCANTE *et al.*, 2010; MARIN, 2008; MARCUSCHI, 2007; KOCH, TRAVAGLIA, 2006; KOCH, 2002; FÁVERO, 1999).

A partir dos parâmetros delineados, pode-se verificar um desempenho distinto entre os achados, ou seja, uma maior ocorrência de redações incompreensíveis e pouco compreensíveis produzidas pelos surdos e de redações compreensíveis e totalmente compreensíveis pelos participantes com dislexia. Pode-se verificar nas redações dos surdos maior ocorrência de recursos coesivos, seja no PLANO SEMÂNTICO-PRAGMÁTICO (CONECTIVIDADE CONCEITUAL) e/ou MORFOSSINTÁTICO (CONECTIVIDADE SEQUENCIAL), que não garantem a construção de um texto, cujas relações de sentido sejam acessíveis ao leitor/avaliador.

Para análise de elementos coesivos que incidem sob a superestrutura do texto (manutenção e progressão temática, contradições e rupturas, conhecimento de mundo) foram considerados, nesse estudo, os modos como os participantes operam esses aspectos abordando, não apenas o tema diretamente, mas assuntos correlatos ao mesmo. Isso porque, pode-se acompanhar nas redações produzidas pelos 3 grupos fuga ou abordagem parcial do tema e a manutenção de um mesmo campo semântico circunscrito, predominantemente, a assuntos relacionados ao tema.

Pode-se acompanhar, mesmo em redações compreensíveis produzidas por participantes surdos e com TEA, nas quais é possível identificar, recorrentemente, a utilização de elementos coesivos lexicais que permitem a manutenção do tema/assunto, predominantemente, a falta de uma progressão e direcionalidade compatíveis com um texto dissertativo-argumentativo. Desse modo, interessa salientar que embora tais redações tenham sido avaliadas na faixa de 301 a 700 pontos, elas não atendem a uma das solicitações e a critérios indicados para a avaliação da prova de redação do Enem, uma vez que a fuga ao tipo textual consiste num dos critérios para anulação ou para atribuição da nota zero.

Conforme apresentado no quadro acima, nota-se que a utilização de operadores de discurso ocorre com menor frequência ou pertinência por parte dos participantes surdos e com TEA, respectiva e progressivamente. Construções textuais com contradições, rupturas e lacunas, presentes com maior incidência nas redações dos referidos



participantes, estão associadas ao uso de operadores de discurso que não indicam, explícita e claramente, relações semânticas entre as partes do texto e, portanto, a direcionalidade e intencionalidade do mesmo.

É comum, nas redações dos 3 grupos, o predomínio de conhecimentos denominados como vivenciais na construção de uma conectividade conceitual no nível textual. Tal predominância, a partir de conhecimentos prévios manifestos, especialmente, em repertórios vocabulares pertencentes ao senso comum e à tradição oral; em temáticas e assuntos atrelados a experiências e contextos particulares/pessoais; em estruturas composicionais pertinentes a textos narrativos, informativos e dissertativos. A incipiente presença de conhecimentos encyclopédicos pode evidenciar restrições e limitações de acesso, apropriação e, portanto, do uso de saberes/conhecimentos que deveriam ser compartilhados, especialmente, no processo de escolarização.

Destaca-se, ainda, que as temáticas estabelecidas para elaboração das redações do ENEM podem interferir no desempenho dos participantes dos 3 grupos. De forma geral, nota-se melhor desempenho nas edições de 2017 e 2018 e que temas/assuntos familiares e/ou pertencentes ao universo e ao conhecimento de mundo dos participantes (surdez e internet) podem ter impactado, positivamente, de forma mais contundente, entre os surdos.

Quanto à utilização de elementos lexicais para o estabelecimento de uma rede conectiva conceitual, a reiteração (repetição) e substituição de palavras (sinônimos, hipônimas e hiperônimas, nomes genéricos) são os recursos referenciais utilizados, predominantemente, pelos 3 grupos. Maior diversidade do uso de tais recursos aparece, gradativamente, nas redações dos participantes com TEA, surdez e dislexia.

6.2 Características linguísticas presentes nas produções escritas dos participantes com TEA, surdez e dislexia

Em redações produzidas por surdos, identificadas como compreensíveis e pouco compreensíveis, pode-se notar rupturas, contradições, justaposições e lacunas que



comprometem a coesão conceitual, tanto no nível do enunciado/frase como, entre os parágrafos. Tais redações não apresentam um direcionamento e uma progressão textual compostos por argumentos que, articulados por marcadores de discurso, corroborem para a defesa de um ponto de vista com a apresentação de uma proposta. Nota-se, predominantemente, em tais redações idéias “crescentes”, “repetidas” e “complementares”, as quais, dispostas numa relação horizontal com o emprego de marcadores coesivos (de adição, explicação e causalidade), não são suficientes para explicitar relações semântico-pragmáticas compatíveis com um texto dissertativo argumentativo.

Embora a repetição de palavras represente o recurso referencial coesivo utilizado, predominantemente, pelos 3 grupos de participantes, sua maior ocorrência pode ser verificada nas redações dos surdos no estabelecimento da manutenção temática/assunto, da conexão entre as partes e segmentos do texto e, portanto, de uma conectividade conceitual. Atrelado a esse fato, observa-se um repertório lexical mais restrito quando comparado aos apresentados pelos participantes disléxicos e com TEA.

Embora com menor incidência, quando comparadas às redações comprehensíveis e pouco comprehensíveis de surdos, redações classificadas com esses mesmos níveis de aceitabilidade produzidas por participantes com TEA apresentam, com frequência, problemas semântico-pragmáticos em função do uso inadequado de operadores de discurso. Semelhante ao que pode ser verificado nas redações dos surdos, a presença de tais marcadores, não permite, em geral, a construção de um texto dissertativo por parte de participantes com TEA.

De modo geral, os participantes com dislexia empregam recursos linguísticos coesivos de forma adequada para a construção de textos comprehensíveis. Ressalta-se que pessoas diagnosticadas com tal quadro apresentam, prioritariamente, sintomas e/ou singularidades relativos aos processos de ensino-aprendizagem do sistema alfabético da língua portuguesa, ou seja, à apropriação de aspectos normativos da língua, com ênfase, da ortografia e, portanto, da correlação grafema-fonema (MASSI, G.A., 2004).

7. Considerações Finais



A análise das redações permitiu a verticalização do conhecimento empírico e analítico acerca de recursos lingüísticos adotados pelos participantes com TEA, surdez e dislexia para estabelecerem a CONECTIVIDADE CONCEITUAL. Pode-se verificar diferenças em relação ao emprego de elementos e recursos coesivos-conceituais por parte desses 3 grupos, nos níveis textual e lexical, os quais, por sua vez, impactaram na construção de sentidos (coerência) e, consequentemente, em distintas possibilidades de compreensão/aceitabilidade das redações por parte do leitor/avaliador.

Observa-se que redações produzidas, em especial pelos surdos, embora avaliadas com notas na faixa de 301 a 700 pontos foram, nesse estudo, consideradas incomprensíveis, uma vez que os elementos coesivos mobilizados não colaboraram para o estabelecimento de relações semânticas entre as partes e segmentos do texto. Diferenças entre avaliações que resultaram na faixa de desempenho acima referida e análises linguísticas empreendidas nesse estudo, também, foram verificadas em função de redações, produzidas pelos 3 grupos de participantes, em que houve fuga ao tema e/ou ao tipo textual dissertativo-argumentativo. É importante destacar que tais ocorrências, de acordo com a **Matriz de Referência** e as **Grades de Correção Específicas**, poderiam levar à nota zero ou à anulação da redação.

Entende-se que as diferenças acima descritas, para além de evidenciar divergências entre critérios de avaliação/análise adotados, apontam para possíveis flexibilizações que podem vir ocorrendo, a cada edição do Enem, nas correções das redações dos referidos participantes. Tal fato evidencia a complexidade e o caráter dinâmico envolvidos em processos avaliativos de grande escala, bem como, a importância de interlocuções permanentes entre Equipes e Comissões comprometidas com a construção de conhecimentos teórico-práticos que promovam o aperfeiçoamento da correção das provas escritas dos participantes com TEA, surdez e dislexia.

A partir da realização da **Primeira Etapa** desse estudo, pode-se reiterar a relevância do implemento de novas análises contrastivas, acerca do repertório lingüístico-coesivo-conceitual, capazes de contribuir, de forma mais aprofundada, com a identificação de similaridades e diferenças presentes nas redações dos referidos participantes, à luz de especificidades que os caracterizam linguística, cognitiva e discursivamente:



8. Referências Bibliográficas

BERBERIAN, A.P. Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio. *Relatório Técnico– Etapa I*(Ofício nº 0489046/2020/DAEB-INEP), 2020a.

BERBERIAN, A. P. Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio. *Relatório Técnico – Etapa II*(Ofício nº 0517191/2020/DAEB-INEP), 2020b.

BERBERIAN, A.P.; MARINHO M.L., MOREIRA C.L., WALTER C.C.F. *Proposta Consolidada de Grade Específica de Correção da redação dos participantes com TEA* , 2020.

CAVALCANTE, M.M. *et.al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitivas e interacional. In BENTES , A.C.; LEITE, M.Q. (Org.). *Linguistica do texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1999.

GONÇALVES, L.C. *A Coesão Lexical*. Minas Gerais, 2000. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Minas Gerais.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

INEP. *Relatório pedagógico: Enem 2011-2012*. Brasília: Inep, 2015.

_____*Grade específica das Situações e Competências*. Brasília: Inep, 2019a.

_____*Manual de Capacitação de Avaliadores do Polo PCD – Avaliação Disléxicos*. Brasília: Inep, 2019b.



KOCH I.G.V. Formas lingüísticas e construção do sentido. In: SilvaDEG, Vieira JA, (Orgs.). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília (DF): Plano; 2002.

KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, LC. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A.(Org.) *Gêneros Textuais & Ensino*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.19-36.

MARIN, M. *Linguistica y ensenanza de La langua*. 2^a. Ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. 2008.

MARINHO, M.L. Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio. *Relatório Técnico* (Ofício nº 0489046/2020/DAEB-INEP), 2020a.

MARINHO, M.L. Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio. *Relatório Técnico – Etapa II*(Ofício nº 0517191/2020/DAEB-INEP), 2020b.

MARINHO, M.L. Análise técnica e Proposta de Matriz de Correção de Redação de Participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) DE 2016, em caráter de urgência, para cumprimento de decisão judicial. *Relatório Técnico*, 2019.

MASSI, G.A. A outra face da dislexia. Curitiba, 2004. Tese (doutorado) - Programa de Pó-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Paraná.

MOREIRA, C. L. Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio. *Relatório Técnico – Etapa I*(Ofício nº 0489046/2020/DAEB-INEP), 2020a.



MOREIRA C. L. Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio. *Relatório Técnico – Etapa II*(Ofício nº 0517191/2020/DAEB-INEP), 2020b.

WALTER, C.C.F. Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio. *Relatório Técnico – Etapa I*(Ofício nº 0489046/2020/DAEB-INEP), 2020a.

WALTER, C. C. F. Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio. *Relatório Técnico – Etapa II*(Ofício nº 0517191/2020/DAEB-INEP), 2020b.

Curitiba, 21 de junho de 2021

Reitero o compromisso em enviar ao Inep, pelos Correios, a versão final impressa desse Relatório tão logo o país supere a emergência da crise do Coronavírus.



Ana Paula Berberian

Professora e Fonoaudióloga. Pós-Doutora em Linguística,
Doutora em História e Mestre em Distúrbios da Comunicação



**COMISSÃO ASSESSORA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO
ESPECIALIZADO EM EXAMES E AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

(Portaria Inep nº 900, de 25 de outubro de 2019 e Portaria Inep nº 985, de 25 de novembro de 2019)

Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB/Inep)

**ESTUDOS LINGUÍSTICOS ANALÍTICOS E COMPARATIVOS DE REDAÇÕES
DE PARTICIPANTES COM DISLEXIA, SURDEZ E TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

Parte 1

RELATÓRIO TÉCNICO

MARGOT LATT MARINHO

BRASÍLIA-DF

JUNHO DE 2021



SUMÁRIO

Apresentação	3
1 Histórico e justificativa do projeto	5
2 Pressupostos teóricos e metodológicos	6
2.1 Sobre a coesão textual nesta pesquisa	8
3 Metodologia	9
3.1 Procedimentos para a coleta de dados	10
3.2 Procedimentos para a análise dos dados	11
4 Resultados	12
5 Considerações e recomendação	16
6 Referências bibliográficas	19



APRESENTAÇÃO

O presente **Relatório Técnico** decorre da solicitação de serviço especializado, encaminhada via OFÍCIO de Nº 0570807/2020/DAEB-INEP e está vinculado ao Processo nº 23036.003964/2020-50, SEI nº 0570807. Trata-se do projeto de pesquisa intitulado *Estudos linguísticos analíticos e comparativos de redações de participantes com transtorno do espectro autista, dislexia e surdez e análise das metodologias de avaliação do desempenho desses participantes nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio*, e a sua consecução prevê duas etapas.

Para a primeira etapa, foi solicitada a produção de análises linguísticas descritivas acerca do uso de marcadores discursivos e conectivos textuais nas redações desses três grupos especiais de participantes do Enem. Este Relatório Técnico diz respeito à **primeira etapa**, em que foram efetuadas análises de uma amostra de redações de participantes do Enem, nas edições de 2017, 2018 e 2019, que declararam ser pessoas com dislexia, surdez e transtorno do espectro autista. Neste estudo de natureza essencialmente qualitativa, foram enfocados mecanismos linguísticos de coesão em diferentes níveis estruturais da língua, utilizados expressamente por esses participantes como estratégias de articulação textual na produção de suas redações. As características encontradas nos textos de cada grupo foram inventariadas de forma a apontar as similaridades e as diferenças evidenciadas nas redações dos referidos participantes

Na segunda etapa da pesquisa estão previstas análises linguísticas contrastivas com vistas a permitir reflexões sobre o processo de correção das provas escritas desses três grupos especiais, que justifiquem ou não a adoção de distintas grades para a correção das redações do Enem. Serão analisados os descriptores das competências I e IV, constantes nas grades especiais de correção de redações dos respectivos grupos. Portanto, no segundo momento ocorrerá a verticalização da atual pesquisa a fim de proceder à parametrização dos resultados e de propor eventuais ajustes nas metodologias de correção das redações dos grupos especiais.



Objetiva-se com este trabalho aprofundar a compreensão acerca da produção escrita de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), dislexia e surdez em situações de avaliação educacional em larga escala. O projeto foi impulsionado pela necessidade de se prosseguir com os estudos anteriores, examinando e analisando especificidades, convergências e divergências nas estruturas morfossintáticas e discursivas manifestas em redações dessas três categorias de participantes.

Outro fato importante a sublinhar é que este tipo de pesquisa comporta a observação em equipe, pois o fenômeno da coesão pode ser registrado por muitos ângulos (LAKATOS e MARCONI, 2003). Por essa razão, reporto-me aqui à participação da especialista **Dra. Ana Paula Berberian** neste projeto, cuja atuação está antevista no documento que deu origem ao presente estudo. Grifo, entretanto, que as constatações expostas neste instrumento se restringem às observações efetuadas por mim, isto é, aos aspectos relacionados com os recursos linguísticos de coesão referencial e os conectivos utilizados na coesão interfrástica.

O conteúdo deste Relatório Técnico está estruturado em cinco seções principais. A primeira oferece a contextualização e a justificativa do Projeto. A segunda seção versa sinteticamente sobre o embasamento teórico-metodológico relacionado à produção textual, expondo pressupostos e conceitos no que concerne aos processos de coesão e à associação entre estrutura da língua, semântica, pragmática e discurso. A seção subsequente detalha a metodologia e a análise dos dados. A quarta seção apresenta os resultados da análise. A seção 5 é uma reflexão a partir dos resultados das investigações desta pesquisa e a definição dos passos da próxima etapa.

Em consonância com as atribuições da CAES/Inep, espera-se fornecer com esta pesquisa mais subsídios para o aprimoramento de metodologias, critérios e instrumentos de avaliação das provas escritas desses participantes do Enem, averiguando as relações entre as especificidades dos participantes com TEA e os modelos específicos já adotados para a correção das redações produzidas por participantes com dislexia e surdez.



1 HISTÓRICO E JUSTIFICATIVA DO PROJETO

Desde dezembro de 2019, a *COMISSÃO ASSESSORA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO ESPECIALIZADO EM EXAMES E AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA* (CAES/Inep) vem se reunindo sistematicamente para analisar e avaliar propostas de adequação dos critérios de correção das provas escritas de participantes com deficiência e outras necessidades específicas. Nesse período foram produzidos 9 (nove) relatórios técnicos por um grupo de quatro especialistas membros desta CAES (BERBERIAN, 2020a, 2020b; MARINHO, 2019, 2020a, 2020b; MOREIRA, 2020a, 2020b; WALTER, 2020a, 2020b), nos quais constam as fundamentações teóricas e resultados de estudos analítico-descritivos e quantitativos que alicerçam uma Proposta de Grade Específica para a correção de redações de participantes com transtorno do espectro autista (TEA) em harmonia com as três grades utilizadas pelo Inep (a dos participantes típicos, a dos surdos e a dos disléxicos).

As pesquisas, reconhecidamente laboriosas e detalhadas, envolveram questões consideradas capitais para a exequibilidade de uma avaliação em larga escala, ao mesmo tempo que buscaram apresentar alternativas com vistas a garantir oportunidades de condições aos participantes, de modo que houvesse a conjunção de três pilares: respeito aos constructos do Exame Nacional do Ensino Médio; respeito às características e às singularidades inerentes aos participantes especiais; e a atenção aos critérios técnicos que permitem balizar as grades específicas destinadas à correção de redações dos participantes com surdez, dislexia e autismo.

Registrhou-se, entretanto, nos Relatórios Técnicos mencionados, que as sugestões e propostas para a conciliação entre as quatro Grades de correção (a especial e as específicas para o público com TEA, surdez e dislexia) eram transitórias, pois dependiam da evolução contínua das pesquisas a fim de fornecer mais esclarecimentos sobre fenômenos linguísticos recorrentes que justificassem ou não a adoção de parâmetros diferenciados para a correção das provas de redação de cada grupo. Foi sugerido, portanto, pelos membros da CAES/Inep, e acatado pela DAEB/Inep, que as investigações não cessassem, tendo em vista que os ajustes nas metodologias de avaliação desses participantes especiais requeriam o aprofundamento das análises empíricas sobre as redações e a reflexão crítica dos critérios utilizados para a

atribuição de notas, particularmente aos que são relativos às competências I e IV, por serem estas exigências basilares na produção de textos escritos, sobretudo, do tipo dissertativo-argumentativo (competência I – *demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa*; competência II – *demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação*).

Justifica-se, então, esta pesquisa pelas razões expostas, pelo princípio da isonomia que rege o Enem e por toda a legislação nacional e internacional que ampara a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A análise linguística, a que se propõe este estudo, se constitui a partir de um conjunto de textos da língua escrita, produzidos em situação real de avaliação nas três edições do Exame Nacional de Ensino Médio (2017, 2018 e 2019). Devido à proporção semântica da expressão **análise linguística** (CARDOSO; GIL; GONDÉ, 2009) e à variedade de modelos teóricos e de análise passíveis de serem adotados, é preciso aclarar antes de tudo sobre a perspectiva assumida para a concretização das investigações. Refiro-me aqui às análises dos recursos gramaticais e textuais mobilizados pelos participantes com TEA, surdez e dislexia na elaboração de suas redações, atentando para a construção dos sentidos em seus textos.

De igual modo, faz-se necessário esclarecer previamente que não se trata de uma investigação baseada nos princípios teóricos e metodológicos da **Análise de Erros**, que se encarrega da identificação dos erros nas produções escritas para estabelecer uma hierarquia de dificuldades do aprendente, com vistas a priorizar e ordenar os conteúdos linguísticos para o ensino da língua. Portanto, esta pesquisa não focaliza “erros” ou desvios mais recorrentes nas redações, ainda que estes sejam reconhecidos de forma apreciativa como manifestações típicas do processo de aprendizagem (cf. MAGRO, 2016).

De igual modo, esta pesquisa se distancia parcialmente do modelo de **Análise Contrastiva** (vertente teórico-metodológica que precedeu a Teoria da Análise de Erros na



história da Linguística Aplicada) quanto ao propósito de predizer possíveis erros dos aprendentes ou de explicá-los pela **hipótese da interferência de um sistema linguístico em outro**. Dito de outra forma, os erros cometidos por aprendentes de uma língua são justificados pela interferência do conhecimento de sua língua materna (língua 1 ou língua fonte) no aprendizado de outra língua (língua 2 ou língua alvo). Frequentemente, pesquisadores em educação de surdos (FERNANDES, 2007; QUADROS e KARNOOPP, 2004) valem-se da hipótese de interferência da língua materna na aprendizagem da segunda língua para avaliar as redações de surdos e justificar os erros a partir da influência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas produções escritas em português. Neves (2002, p. 81), em suas reflexões sobre a investigação gramatical, afirma que a língua falada e a escrita possuem características diferentes quanto aos “modos de aquisição, métodos de produção, transmissão, recepção e, consequentemente, de produção”. Tal fato vem instigando pesquisadores a provar que uma modalidade também pode interferir no modo de produção de outra, ainda que ambas pertençam ao mesmo sistema linguístico (cf. SANTOS, 2015).

A principal função deste estudo é identificar fatos da linguagem escrita que respaldem a ampliação do conhecimento sobre a linguagem humana e particularmente sobre o modo como esses três grupos (surdos, disléxicos e autistas) lidam com a interação entre gramática, léxico e normas de textualização. Por isso, reitera-se que o objetivo desta pesquisa excluiu a busca pelas origens dos erros. O que aproxima as análises aqui procedidas à **teoria de base contrastiva** se atém aos **procedimentos analíticos**, pois é dado **inicialmente um tratamento descritivo ao conjunto de textos disponibilizados** para o estudo, **seguido de procedimentos comparativos** que tornam possível a revelação das semelhanças e diferenças entre os três grupos especiais de participantes do Enem.

Nesta ordem de raciocínio, como as pretensas análises linguísticas recaem sobre recursos gramaticais e textuais (competências I e IV), convém elucidar os motivos e a finalidade de se ter escolhido a **conectividade sequencial** como o cerne desta pesquisa. Primeiramente, ressalta-se que os estudos linguísticos estão sempre vinculados à linguagem verbal, um dos elementos constitutivos do homem, a quem se atribui o poder de reger os mecanismos internos da língua. Dito isso, chega-se ao ponto de afirmar que a linguagem verbal se materializa na cadeia da fala (lê-se aqui **sequências sonoras ou escritas**) e se estrutura por certos princípios de ordenação dos constituintes responsáveis pela produção

de sentido nos textos. Resume-se nessas ideias a convicção de que a gramática está nos falantes, conforme palavras de Bagno (2014) e Neves (2002).

Daqui em diante, alicerçada no postulado de que o discurso se manifesta linguisticamente por meio de texto, independentemente de sua extensão, a **Linguística Textual** traz suas contribuições a este trabalho, pois estuda a estruturação dos textos, ao mesmo tempo que examina questões relacionadas aos conceitos de coerência, coesão, interação, conectivos e gêneros textuais (CASTILHO, 2014)

2.1 Sobre a coesão textual nesta pesquisa

A coesão textual é um fenômeno de fatores múltiplos, que abrange mecanismos linguísticos e extralinguísticos. A presença desses recursos, que envolve, entre outros elementos da língua, as conjunções, os advérbios, os pronomes e a remissão por palavras sinônimas ou repetidas, ou ainda as pertencentes ao mesmo campo semântico, colabora para conceder ao texto unicidade corpórea, chamada de **textualidade** pelos estudiosos da Linguística Textual. Definido como **unidade complexa de significação** (ORLANDI, 1987; CASTILHO, 2014), o texto exige do seu produtor e do seu receptor não somente conhecimentos linguísticos como também outros saberes (conhecimento de mundo, enciclopédico, cultural etc.).

Desde meados do século XX, quando surgiram as primeiras propostas de se tomar o texto como fonte para as análises linguísticas (KOCH, 1997), houve seguidas mudanças de foco metodológico por parte dos pesquisadores, na tentativa de esmiuçar e encontrar regras que explicassem as conexões entre as partes textuais. Conforme Koch, após mais de 30 anos, chegou-se à

fase da Teoria do Texto ou da Linguística Textual propriamente dita, que se propõe como tarefa investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos. Os textos passam a ser estudados dentro de seu contexto pragmático, isto é, o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, de modo geral, como o conjunto de condições - externas ao texto - da produção, recepção e interpretação dos textos. (KOCH, 1997, p.70)

Logo, a ciência do texto incorporou várias dimensões quando ampliou o seu objeto, fundamentada em pontos de análise opostos ao tradicional. No período inicial da história da Linguística Textual, partia-se da frase (unidades menores) em direção ao texto. Hoje, com a evolução teórico-metodológica nesse campo, as análises percorrem outra direção: partem do texto – assumido como “um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (BENTES, 2004, p. 256) – para as unidades menores, onde se pode observar a coesão no nível dos constituintes linguísticos, sem prescindir da coerência (nível semântico e cognitivo) e da produção de sentido (no nível pragmático, em que operam as inferências e as pressuposições). Além disso, tornou-se consensual que o texto é um território comum ao produtor e ao receptor, uma atividade interacional e, como tal, a construção dos sentidos não se ancora exclusivamente no seu autor. Atualmente, admite-se a coparticipação do leitor como condição para o entendimento e a interpretação dos textos.

Visto que a extensão do campo investigativo é grande, nesta etapa foi priorizada a apuração dos procedimentos de coesão endofóricos, por recursos referenciais em que um componente linguístico faz remissão a outro, e por conectores, que estabelecem relações entre os enunciados, dentro dos limites do texto. A expectativa é identificar pelas redações como os participantes desses três grupos especiais utilizam os fatores de conectividade sequencial e referencial de modo a contribuir para a textualidade nas redações dissertativas-argumentativas.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa, de cunho qualitativo-exploratório, seguiu diretrizes científicas, integrando revisão de literatura, determinação das estratégias de seleção de dados, estabelecimento das categorias analíticas, exame das redações, organização e interpretação dos achados. Definidos os objetivos e os paradigmas teórico-metodológicos, procedeu-se à coleta de dados com a delimitação do material para a análise do conteúdo. Compete



esclarecer que, por ora, não haverá preocupação com a quantificação¹ dos dados e dos resultados, mas com a representatividade, a homogeneidade e a pertinência da amostra de redações (BARDIN, 2016).

3.1 Procedimentos para a coleta de dados

A delimitação da amostra pesquisada levou em conta a realização de um estudo ao mesmo tempo longitudinal e transversal. Para a seleção de redações, foi solicitada à equipe responsável pelo banco de redações do Inep a cessão de 40 provas escritas e desidentificadas de cada grupo de participantes especiais (dislexia, surdez e TEA), que obtiveram notas na faixa de 301 a 700 pontos nas respectivas edições de 2017, 2018, 2019 do Enem, totalizando 360 unidades analisadas.

Ressalva-se que as redações anuladas, que não obtiveram nota em razão de descumprimento das regras do Enem, e as situadas fora dessa faixa foram igualmente desconsideradas nesta etapa por haverem sido contempladas em estudos anteriores e os seus resultados podem ser apreciados nos citados relatórios de Berberian (2020a, 2020b), Marinho (2019, 2020a, 2020b), Moreira (2020a, 2020b) e Walter (2020a, 2020b). Além disso, a proposta de estudar de forma mais adensada as redações por faixas de notas também foi mencionada no relatório de Marinho (2020a), com o objetivo de contribuir para o estabelecimento de critérios em cada um dos níveis de todas as competências da grade de correção para os participantes com TEA. Convém ressaltar ainda que, nessas três edições, apenas os grupos com **dislexia** e **surdez** tiveram suas redações avaliadas por bancas especializadas, e a pontuação foi dada de acordo com os **critérios específicos de correção**² adotados pelo Inep, em respeito às suas singularidades linguísticas.



¹ A análise quantitativa foi propositalmente postergada, para que os critérios fossem previamente estabelecidos.

² Há alguns anos, o Inep vem procedendo às avaliações das provas escritas dos participantes com dislexia e surdez. Entretanto, somente em 2020 publicou os critérios diferenciados (ver INEP, 2020a, 2020b)

3.2 Procedimentos para a análise dos dados

O percurso metodológico para a análise dos dados teve início com a leitura apreciativa das 360 redações, enfocando nesse primeiro momento o fator de **aceitabilidade**, compreendido como o esforço do interlocutor para compreender o que foi enunciado pelos participantes na situação comunicativa. Para não haver interferência nos julgamentos, optou-se por não tomar conhecimento dos valores atribuídos pelas bancas às respectivas redações.

A graduação do esforço permitiu classificar as redações em 4 níveis diferentes:

- totalmente comprehensível: quando não foi encontrado qualquer trecho na redação que pudesse prejudicar o acesso ao seu conteúdo;
- comprehensível: em que poucos trechos da redação eram incompreensíveis;
- pouco comprehensível: quando apenas alguns ou raros trechos eram comprehensíveis;
- incomprehensível: caracterizado pela impossibilidade de comprehensão de suas partes.

Como a coesão ocorre por intermédio dos sistemas gramatical e lexical, a pertinência dos vocábulos foi notada unicamente com o intuito de corroborar a comprehensão, deixando, porém, de ser computada como teor analítico. Após a classificação por grau de comprehensão, foram efetuadas releituras das redações para verificar a autenticidade dos textos e afastar os trechos eventualmente copiados, que pudesse interferir na averiguação das estruturas linguísticas utilizadas.

De acordo com a delimitação da pesquisa, o passo subsequente foi examinar os fatores de coesão pelo prisma da estruturação sequencial presente na superfície dos textos. Conquanto existam conceituações e perspectivas teórico-metodológicas divergentes, não há como objetar a relevância da integração morfossintática como ferramenta na articulação e construção dos sentidos. Nas palavras de Castilho (2014, p.667), “a coesão comporta o conjunto de elementos linguísticos que assegura as ligações entre frases ou no interior de frases [...]”. Em vista disso e devido à inviabilidade de estudar todos os mecanismos que colaboram para a concretização da textualidade, as análises afinaram o foco sobre os recursos de coesão referencial e interfrástica mobilizados pelos participantes em seus textos.



Quanto à coesão referencial, foram examinados três recursos linguísticos: o emprego de pronomes (anáfora e catáfora), a dêixis e a elipse. No que diz respeito à coesão interfrástica, a descrição possibilitou escrutinar os diferentes níveis de estruturação sintática, desde a organização dos sintagmas nominais até os níveis maiores de articulação entre orações e parágrafos. De acordo com Marín (2008), um dos elos responsáveis pelo encadeamento é o uso de conectores que estabelecem relação (de causa, de oposição, de tempo etc.) entre os enunciados. Castilho (2014, p.340) vai um pouco mais longe na sua definição e situa as conjunções “[...] na encruzilhada: gramática, semântica e discurso”, pois esses conectores, que podem ser conjunções, advérbios e outras expressões de ligação, constituem marcas linguísticas com forte relação semântica entre o que eles indicam, motivo pelo qual não importa a classificação gramatical desses recursos.

Assim, dando continuidade à sequência de critérios aplicados, pontuo a seguir os últimos aspectos ainda registrados nas análises:

- a constituição dos sintagmas;
- a identificação dos limites das estruturas sintagmáticas;
- a ordenação dos constituintes;
- a coesão sequencial entre orações, períodos e parágrafos;
- os tipos de articulação em períodos com múltiplas orações.



4 RESULTADOS

Pelos dados amostrais, fica evidenciado que os textos considerados incompreensíveis ou pouco comprehensíveis expressam grau acentuado de dificuldade de controle gramatical, isto é, quanto à capacidade de formular enunciados sintaticamente adequados, mesmo que o repertório vocabular tenha sido pertinente ao tema ou ao assunto. Esse fenômeno foi observado nos 3 grupos de participantes, porém com maior ocorrência em textos de surdos.

Foi verificado concomitantemente, na fase inicial das análises, que a maior quantidade de redações incompreensíveis no grupo de **surdos** sucedeu-se nas edições de 2018 e 2019,

associados respectivamente aos temas controle de dados na internet' e 'acessibilidade no cinema'. Em comparação, as redações dos **disléxicos** se mostraram mais equilibradas, com poucos textos incompreensíveis ou pouco comprehensíveis, independentemente dos temas propostos. Quanto às redações dos participantes com **TEA**, predominam redações comprehensíveis, nas quais alguns trechos inacabados, incompletos ou com falhas de conectividade entre as partes demandam do leitor maior esforço de compreensão.

Seria possível dizer que, do ponto de vista qualitativo, o cotejamento das redações permitiu identificar características proeminentes que diferenciam os 3 grupos. A partir das evidências coletadas neste estudo, projetou-se uma escala gradativa de desempenho descendente entre eles, conforme descrito nos próximos parágrafos.

Proporcionalmente, as redações do grupo de **participantes com dislexia** são as mais comprehensíveis. De modo geral, eles possuem, na dimensão grammatical, recursos linguísticos adequados para o processo de construção do texto. Os enunciados são elaborados com predomínio de estruturas sintagmáticas que facilitam o acesso ao conteúdo. As falhas na aplicação de regras de pontuação, na maioria das vezes, não atrapalham a segmentação e a identificação dos limites das unidades de sentido. Foram registradas utilizações de recursos anafóricos e catafóricos (este em menor frequência) que contribuíram para a referenciação de elementos expressos no texto. Dentre estes tipos de recursos, foram observados empregos de elementos dêiticos diversificados (inclusive de referência exofórica), porém as referências textuais explícitas são calcadas preponderantemente em pronomes e advérbios pronominais. No que diz respeito ao emprego de elipse, fenômeno bastante recorrente nas redações, as incongruências verificadas remetem à falta de concordância verbal em número. No nível da grafia, o traço mais marcante na produção de seus textos são os desvios de convenção ortográfica.

As produções escritas dos **participantes com TEA** se assemelham em parte com o nível linguístico dos disléxicos, pois, no nível sintático, a maioria exibe estruturas mais lineares do que as redações dos surdos, facilitando a compreensão, no mínimo parcial, de quem as lê. No nível da grafia, também apresentam desvios de convenção ortográfica semelhantes aos que são cometidos pelo grupo da dislexia. No nível morfológico, as redações esboçam maior quantidade de desvios quanto à concordância verbal, sem comprometer a compreensão. A coesão sequencial frásica, no nível dos sintagmas nominais é em geral satisfatória. Nos

sintagmas oracionais, ainda que seja possível identificar limites de unidades de sentido, foram identificados problemas na ordenação e articulação de sequências, devido a inadequações ou ausências de conectores, isto é, vários trechos de redações não formavam elos entre segmentos, revelando pensamentos confusos, incoerência e, consequentemente, embaçando a construção de sentido. Formas coesivas entre parágrafos são mais raras.

No nível morfológico, os textos dos surdos exibem mais desvios de concordância entre pronomes e referentes (gênero e número), de concordância verbal em pessoa e número (ou uso de infinitivo), categorias gramaticais (trocas entre substantivo, adjetivo e verbo). No nível sintático, forte tendência a construções do tipo tópico-comentário ou deslocamento à esquerda. No plano da coesão, são capazes de utilizar conectores que ocorrem mais frequentemente (de, para, em, que, mas, porque, pois, e). Entretanto, nem sempre são aplicados com propriedade. A falta de conhecimento linguístico, especialmente de recursos gramaticais e lexicais, denota que grande parte desse grupo de participantes não possui conhecimentos sobre os princípios subjacentes à organização e à utilização da língua portuguesa suficientes para obter êxito na realização da tarefa exigida na prova escrita.

A partir dos procedimentos analíticos, mostra-se a seguir uma tabela que resume os traços linguísticos observados, elaborada para fornecer mais visibilidade e favorecer a comparação dos três grupos estudados.

Tabela – Fatores linguísticos de análise das produções escritas de pessoas com surdez, dislexia e TEA.

Fatores	SURDEZ	DISLEXIA	AUTISMO
Aceitabilidade	Tendência a textos incompreensíveis OU pouco compreensíveis	Tendência a textos comprehensíveis e totalmente comprehensíveis	
Nível da organização sintagmática nominal e/ou oracional.	<p>Em redações incompreensíveis ou pouco compreensíveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estruturas não identificáveis ou com muitas restrições nos limites dos SN e/ou dos SV; • dificuldade de identificação de estruturas de predicação (sujeito e predicado). <p>Preponderam as categorias substantivo e adjetivo sem regularidade. Acentuado número de enunciados com ausência de</p>	<p>Predomínio de estruturas sintagmáticas bem definidas, com fácil identificação de sujeito e predicado OU de construções do tipo tópico-comentário.</p>	

	<p>verbos, o que dificulta a predicação e a compreensão.</p> <p>O uso de verbos no modo infinitivo foi registrado, mas, em geral, a existência não compromete a compreensão dos textos.</p> <p>Em redações comprehensíveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificação do uso de construções do tipo tópico-comentário. 	
Limites oracionais e unidades de sentido	<p>Predomínio de construções sem limites identificáveis, com muitas sobreposições oracionais, isto é, um elemento desempenhando simultaneamente duas funções sintáticas, por exemplo, de objeto da oração anterior e sujeito da posterior)</p>	<p>É possível identificar os limites oracionais e as unidades de sentido na maioria dos textos, independentemente dos desvios de pontuação.</p>
Organização dos elementos dentro das estruturas oracionais	<p>As redações comprehensíveis seguem regras de organização dos elementos dentro das estruturas SVPred ou SVO.</p>	<p>Majoritariamente satisfatória. Maior domínio de inversões e deslocamentos.</p>
Direção de recursos referenciais	Predominantemente anafóricos	

Recursos referenciais pronomes; dêixis, elipse	<p>Uso mais acentuado de pronomes pessoais em posição de sujeito.</p> <p>Referência a lugar e tempo em boa parte das redações, mas não por retomada.</p> <p>Foram considerados somente os casos de elipse cujo termo pode ser recuperado no texto.</p> <p>Identificaram-se estratégias coesivas com elipse de sujeito.</p> <p>Entretanto, verificaram-se desvios quando os verbos não apresentavam concordância em número ou por estarem no modo infinitivo.</p>	<p>Frequentes. Uso diversificado de pronomes pessoais-sujeito/clíticos, indefinidos, demonstrativos... Os recursos dêiticos de raríssimo uso são os numerais.</p> <p>Predomínio de elipse de sujeito. Foram verificadas incongruências quanto à concordância verbal em número.</p>	
Coesão sequencial no nível dos sintagmas nominais, da oração, entre	<p>Mesmo em redações comprehensíveis, foram identificadas trocas ou ausências de preposições/conjunções nos três níveis (sintagmas</p>	<p>Em geral, há predomínio de coesão sequencial em todos os níveis (dos sintagmas nominais,</p>	<p>A coesão sequencial no nível dos sintagmas nominais é satisfatória na maioria das redações.</p>

períodos e parágrafos	<p>nominais/oracionais e entre períodos).</p> <p>Raros empregos de formas coesivas entre parágrafos por utilização de conjunções ou locuções conjuntivas.</p>	<p>verbais e entre períodos).</p> <p>Raros empregos de formas coesivas entre parágrafos por utilização de conjunções ou locuções conjuntivas.</p>	<p>No nível da oração, mesmo em redações compreensíveis, foram identificadas muitas trocas ou ausências de preposições ou conjunções, levando ao truncamento e à incompREENSÃO de trechos do texto.</p> <p>A coesão sequencial entre períodos se dá em menor escala de frequência ou com muitas restrições.</p> <p>Raros empregos de formas coesivas entre parágrafos por utilização de conjunções ou locuções conjuntivas.</p>
Tipos de articulação em períodos com múltiplas orações	<p>Em redações compreensíveis, foram identificados maiores êxitos em formulação de períodos com construções paratáticas e hipotáticas. Pouco êxito em construções encaixadas. Algumas redações apresentaram períodos formados por oração desgarrada.</p>	<p>Identificação de períodos com construções paratáticas, hipotáticas, encaixadas e correlatas.</p>	<p>Identificação de períodos com construções paratáticas, hipotáticas e encaixadas, correlatas.</p>



5 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÃO

Até aqui, o estudo empírico sobre as características linguísticas em redações desses participantes especiais permitiu constatar divergências e algumas convergências entre os três grupos. Mesmo que não tenha sido possível abranger todos os mecanismos de coesão textual, pode-se afirmar que o conjunto de evidências fornece informações relevantes sobre o perfil de cada grupo.

De modo sucinto, pontua-se a existência de níveis linguísticos mais estreitos entre autistas e disléxicos. Ambos os grupos fazem uso mais apropriado de seus conhecimentos

lexicais e sintáticos que se traduzem, em geral, em sentenças bem formuladas. Por essa razão, os conteúdos das redações são mais acessíveis e, por conseguinte, mais compreensíveis. O ponto focal que diferencia os dois grupos está no fato de as redações dos participantes com TEA possuírem marcas mais evidentes de descompasso no âmbito das estratégias cognitivas, ao passo que os disléxicos exibem menor domínio das convenções da escrita, particularmente das habilidades que envolvem a percepção e a produção de símbolos do sistema alfabético, a competência ortográfica.

Processos cognitivos são provavelmente fatores que justificam as constatações realizadas neste estudo quanto a truncamentos e rupturas de vínculos sintáticos registrados em redações de participantes com TEA, pois esses mecanismos cognitivos operam em conjunto e de modo indissociável na construção, concatenação, organização, sequenciamento e logicidade das unidades de sentido. Não é por acaso que as concepções mais atuais de texto, seja qual for o aporte teórico, veem a produção textual como um processo em que é preciso considerar, além dos fatores linguísticos, **fenômenos cognitivos individuais** e sociais, e as influências culturais. É de consenso entre os estudiosos da linguagem que as funções executivas são acionadas para a tarefa de elaboração de texto, e subsistemas cognitivos (memória, atenção, planejamento, entre outros) atuam em conjunto em todas as fases do processo (cf. MATLIN, 2004, p.222-225). No caso das pessoas com TEA, a relação entre cognição e competências de linguagem tem sido alvo de pesquisas recentes, e as investigações baseadas na Teoria das Funções Executivas vêm mostrando que essas pessoas apresentam constantemente deficiências em processos metacognitivos e executivos. Segundo os autores, essas dificuldades podem se manifestar em qualquer um dos estratos da língua, sendo mais evidenciado no plano pragmático da comunicação (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016). Essas informações corroboram os resultados apresentados nos relatórios anteriores (MARINHO, 2019; 2020a; 2020b), isto é, de que o grupo de participantes com TEA tende a apresentar a estrutura do texto discursivo com menos integração entre as partes.

Embora tenham sido identificados truncamentos e rupturas sintáticas também em textos de participantes disléxicos, proporcionalmente as ocorrências desse tipo são registradas em escala menor do que nas provas dos participantes com TEA e surdez. Como já foi dito, o predomínio de desvios se concentra no âmbito da grafia das palavras. Embora não haja unanimidade entre pesquisadores quanto à concepção de dislexia e aos fatores que a

causam ou a explicam, esse grupo de participantes se caracteriza por inabilidades de processamento fonológico, seja por condições inerentes à própria pessoa, seja por motivos externos, e os déficits neste domínio inevitavelmente afetam, além da escrita, o seu desempenho em tarefas vinculadas à leitura, à compreensão leitora, ao desenvolvimento do vocabulário, e por conseguinte no aprendizado. De qualquer maneira, independentemente da discussão sobre o conceito de dislexia e seu diagnóstico, o que se destacou nos dados coletados foi um conjunto de características evidenciadas comumente em estudantes, isto é, uma escrita pautada na pronúncia, com muitas trocas de letras. Apesar de constatados os erros de grafia, a análise dos textos demonstrou que a maioria das redações preservavam os aspectos gramaticais, semânticos e pragmáticos.

Os textos dos participantes surdos foram os que mais se distanciaram das características observadas nas produções escritas dos participantes com TEA e dislexia, revelando maior desconhecimento de língua. Há bastante tempo, fala-se que os surdos são aprendizes de português como segunda língua e, portanto, estão inscritos em contexto específico de aprendizagem. O ato de redigir exige a mobilização de diferentes competências, e uma delas (pode-se dizer que a fundamental) consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar elementos lexicais e gramaticais. No caso da maioria dos participantes surdos, é evidente o desequilíbrio entre as competências de vocabulário e as gramaticais. A grafia dos vocábulos raramente apresenta erros. Entretanto, a escrita denota o parco conhecimento sobre as estruturas gramaticais, o que torna a tarefa de realizar uma redação do tipo dissertativo-argumentativo ainda mais desafiadora. Portanto, seria oportuno discutir um modelo alternativo de avaliação que assegurasse condições a estes participantes de exibirem também os seus conhecimentos extralingüísticos (enciclopédicos, de mundo).

No presente estudo, embora igualmente importantes para as análises, não foram traçados os perfis sócio-histórico-culturais de nenhum grupo, visto que para realizar uma investigação dessa natureza associada à produção escrita, seria necessário mais tempo devido à dimensão da pesquisa. Prevê-se, assim, para o próximo momento a verticalização das pesquisas com vistas à parametrização dos resultados. A fim de dar suporte às generalizações, a pesquisa deve avançar, combinando métodos quantitativos e qualitativos, que poderão ajudar a refinar os critérios das grades específicas.



Por fim, comprometo-me a entregar a versão original deste documento logo que as medidas de isolamento social sejam suspensas.



6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. São Paulo: Parábola, 2014.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Almedina Brasil, Edições 70, 2016.

BENTES, A.C. Linguística textual. IN: Mussalim, F.; Bentes, A.C. (Orgs) *Introdução à linguística. Domínios e fronteiras*. Volume 1. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

BERBERIAN, A. P. *Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio*. Relatório Técnico. Brasília, Inep, 2020a.

BERBERIAN, A. P. *Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio*. Relatório Técnico. Brasília, Inep, 2020b.

CARDOSO, B. D.; GIL, E. A.; GONDÉ, V.G. *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

CASTILHO, A. T. *Nova Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014

QUADROS, R. M; KARNOPP L. B. **Língua brasileira de sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. Curitiba, SEED/SUED/DEE, 2007. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf>.

Acesso em mar/2021.

INEP. A redação do Enem 2020: avaliação das redações dos participantes com dislexia. Brasília: Inep, 2020.

INEP. A redação do Enem 2020: avaliação das redações dos participantes com surdez. Brasília: Inep, 2020.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAGRO, M. C. Análise contrastiva e análise de erros - um estudo comparativo. *Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura*, [S.I.], n. 3, p. 124-133, jun. 2016. ISSN 0101-3548. Disponível em <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cltl/article/view/9767/8561>>. Acesso em fev/2021.

MARIN, M. Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2008.

MARINHO. M. L. Análise técnica e proposta de matriz de correção de redação de participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2016. Relatório Técnico. Brasília, Inep, 2019.

MARINHO, M. L. Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Relatório Técnico. Brasília, Inep, 2020a.

MARINHO, M. L. Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Relatório Técnico. Brasília, Inep, 2020b.

Matlin, M.W. Psicologia Cognitiva. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

MOREIRA, L. C. Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Relatório Técnico. Brasília, Inep, 2020a.

MOREIRA C. L. Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Relatório Técnico. Brasília, Inep, 2020b.

NEVES, M. H. M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo, Pontes, 1987.

REIS, H. I. S.; PEREIRA, A. P. S.; ALMEIDA, L. S. Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 3, p. 325-336, 2016.

SANTOS, P. S. *A redação nas séries finais do Ensino Fundamental: da análise de erros às estratégias didáticas*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília, 2015, 218 p.



WALTER, C. *Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio*. Relatório Técnico. Brasília, Inep, 2020a.

WALTER, C. *Estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio*. Relatório Técnico. Brasília, Inep, 2020b.

Brasília, 1º de junho de 2021.



Margot Latt Marinho

Professora especialista em Educação Especial

Mestre e Doutora em Linguística

Pesquisadora Plena do Programa de Pós-Graduação em Linguística
da Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Membro da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado
em Exames e Avaliações da Educação Básica (CAES/Inep)