

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Anarcisa de Freitas Nascimento

**Aprimoramento do atendimento especializado para pessoas com Transtorno
do Espectro Autista na redação do Enem**

Juiz de Fora
2020

Anarcisa de Freitas Nascimento

**Aprimoramento do atendimento especializado para pessoas com Transtorno
do Espectro Autista na redação do Enem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Bessa de Menezes
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Carolina Alves Magaldi

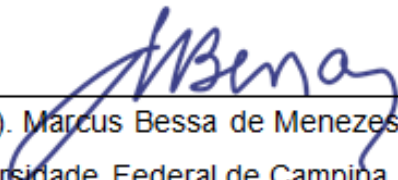
Juiz de Fora
2020

Anarcisa de Freitas Nascimento

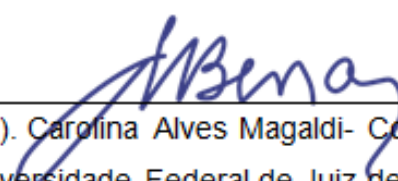
Aprimoramento do atendimento especializado para pessoas com Transtorno do espectro autista na redação do Enem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

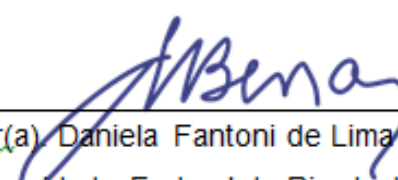
Aprovada em 30 de novembro de 2020.



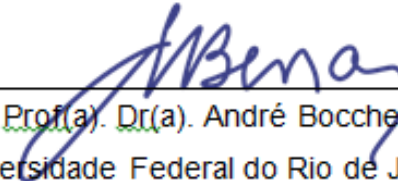
Prof(a). Dr(a). Marcus Bessa de Menezes- Orientador(a)
Universidade Federal de Campina Grande



Prof(a). Dr(a). Carolina Alves Magaldi- Co-Orientador(a)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof(a). Dr(a). Daniela Fantoni de Lima Alexandrino
Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof(a). Dr(a). André Bocchetti
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nascimento, Anarcisa de Freitas.

Aprimoramento do atendimento especializado para pessoas com Transtorno do Espectro Autista na redação do Enem / Anarcisa de Freitas Nascimento. -- 2020.

204 f.

Orientador: Marcus Bessa de Menezes

Coorientadora: Carolina Alves Magaldi

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Escrita. 2. transtorno do Espectro Autista. 3. Enem. I. Menezes, Marcus Bessa de , orient. II. Magaldi, Carolina Alves , coorient. III. Título.

Dedico esse trabalho primeiro a Deus, criador de todas as coisas, pelo amor que sempre me concedeu, a meus pais, Inácio e Raimunda, com seu amor e dedicação, aos meus sempre carinhosos e amigos irmãos Juliana e Raimundo, a meu esposo, José Hélder, a Ana Luísa, Vera e todos os familiares pelos momentos de amor, força e incentivo.

Dedico este trabalho aos alunos autistas de todo Brasil e a suas famílias e professores incríveis. O mundo é muito melhor porque vocês existem!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Inep pela oportunidade de realizar o curso do mestrado.

Meu carinho e agradecimento aos meus orientadores Marcus Bessa e Carolina Magaldi e ao trabalho e incentivo da competente Diovana Bertolotti.

Agradeço pelas pessoas maravilhosas que conheci no PPGP (professores, alunos e demais profissionais).

Agradeço pelo amor de meus amigos e colegas, sem eles essa caminhada seria muito mais difícil: Sara, Margareth, Shirley, Ana Flávia, Flávia, Laene, Roshni, Cléia, Amanda, Priscila Ângelo, Eduardo, Rita, Helciclever, Sidelmar, Carlos Eduardo, Waleska, Fabíola Nascimento, Patrícia Vieira, Sérgio Gomide, Vânia Dutra, Marco Castilho, Taíse, Cacio José, Ana Paula, Júlio, Kátia Pedrosa, Wagner Teixeira, Inara Nascimento, Patrícia Andréia, José Roberto e aos que não estão nomeados aqui, mas que sempre me incentivaram.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF). O objeto da dissertação abrange a análise sobre o atendimento especializado na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pergunta orientadora do caso de pesquisa é: como a Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Daeb/Inep) pode atuar no aprimoramento do atendimento especializado para pessoas com Transtorno do Espectro Autista na redação do Enem? Os objetivos definidos do estudo buscam: descrever como ocorre os atendimentos especializados ofertados pelo Inep aos alunos com NEE, em especial com Transtorno do Espectro Autista; analisar o atendimento dado às demandas por atendimento especializado na redação para alunos com TEA no Canadá, nos Estados Unidos e no Reino Unido, e analisar as características linguísticas desse público com base na análise de textos de participantes com TEA no Enem de 2017, a fim de refletir sobre as dificuldades e espaços de melhoria no atendimento e propor um Plano de Ação Educacional que se configure como documento de apoio para o Inep, em especial para a Daeb, atender com qualidade alunos com autismo no tocante aos procedimentos relacionados à redação do Enem. Para averiguar os objetivos, utilizou-se a metodologia qualitativa que englobou a pesquisa bibliográfica, realizada por meio da análise comparativa do atendimento educacional especializado destinado a pessoas com autismo nos Estados Unidos, no Canadá e na Inglaterra, e por meio da análise documental dos textos de 21 participantes autistas do Enem do ano de 2017, conforme os critérios e as características da escrita desse público. O instrumental de apoio teórico referente ao atendimento especializado e às características de escrita dos alunos com Transtorno do Espectro Autista foi pautado pelos estudos de: Orrú (2012); Santos e Chiote (2016); Srivastana (2016); Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985); Junqueira, Martins e Lacerda (2017); Pennington e Delano (2012); Rodrigues e Albano (2015); Roelfs (2019); Barbosa e Andrade (2018); Santos (2016), entre outros. A partir dos objetivos traçados para o

aprimoramento do atendimento a alunos com autismo no Enem foi possível traçar um Plano de Ação Educacional (PAE) com sugestões para as equipes de gestão do Inep de melhoramento dos planos de capacitação de ledores e transcritores do exame para alunos com autismo, de aperfeiçoamento do suporte logístico do exame, com a inclusão do profissional *Oral Language Modifier* e de recursos de ambiência diferenciados, de aplicação de prova escrita em computador e de inclusão dos recursos linguísticos, em matriz de correção diferenciada para TEA, dos recursos linguísticos inversão pronominal, escrita fonológica, ecolalia e recorte de estruturação textual, características típicas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), verificadas empiricamente na amostra e redações.

Palavras-Chave: Escrita. Transtorno do Espectro Autista. Enem.

ABSTRACT

This dissertation is developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora (Caed / UFJF). The aim of the dissertation covers the analysis and the following proposal of specialized assistance in the writing of the National High School Exam Enem to participants with Autistic Spectrum Disorder (ASD). The guiding question of the research case was: How can INEP's Basic Education Assessment Directorate improve the specialized care for people with Autism Spectrum Disorder in the Enem newsroom? The study defined objectives sought to: describe how the specialized care offered by Inep to students with disabilities occurs, especially with Autism Spectrum Disorder; to analyze the accommodations offered to the demands for specialized attendance in writing for students with ASD in Canada, United States and United Kingdom, and to analyze the linguistic characteristics of this public based on the analysis of texts of participants with ASD in Enem 2017, in order to reflect on the difficulties and spaces for improvement in service and to propose an Educational Action Plan that is configured as a support tool for Inep, especially Daeb, to serve, with quality, students with autism with regard to related procedures to the Enem newsroom. To ascertain the objectives, we used the qualitative methodology that encompassed bibliographic research, carried out through the comparative analysis on the specialized educational assistance destined to people with autism in the United States, Canada and England, and through the documentary analysis of texts from 21 autistic Enem participants in 2017, in the light of the writing characteristics of that audience. The theoretical support instruments referring to specialized care and writing characteristics of students with Autism Spectrum Disorder was guided by the studies by Orrú (2012); Santos and Chiote (2016); Srivastana (2016); Baron-Cohen, Leslie and Frith (1985); Junqueira, Martins and Lacerda (2017); Pennington and Delano (2012); Rodrigues and Albano (2015); Roelfs (2019); Barbosa and Andrade (2018); Santos (2016), among others. Based on the objectives outlined for improving service to students with autism at Enem, it was possible to draw up an Educational Action Plan (PAE) with suggestions for Inep's management teams to improve the training plans for readers and transcribers of the exam for students with autism, the improvement of the logistical support of the exam, with the inclusion of

the professional Oral Language Modifier and differentiated ambience resources, the application of a written test on a computer and the inclusion of the linguistic resources, such as pronominal inversion, phonological writing, echolalia and textual text clipping, typical characteristics of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD), empirically verified in the sample and essays, in the differential correction blueprint for ASD.

Keywords: Writing. Autistic Spectrum Disorder. Enem.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Teoria da Mente e Autismo	74
Figura 2 - Comparativo de Atendimento Especializado no Acesso ou na Permanência no Ensino Superior em algumas instituições dos Estados Unidos	95
Figura 3 - Comparativo de Atendimento Especializado no Acesso ou na Permanência no Ensino Superior em algumas instituições do Reino Unido	103
Figura 4 - Ferramenta de Gestão 5W2H	133
Figura 5 - Ações propositivas para a equipe de gestão do Inep em relação ao aprimoramento do atendimento especializado a pessoas com TEA na redação do Enem	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipo de recurso por atendimento especializado	48
Quadro 2 - Número de participantes por atendimento específico	49
Quadro 3 - Número de processos judiciais para atendimento especializado	50
Quadro 4 - Competências da avaliação escrita do Enem.....	52
Quadro 5 - Alunos com TEA que fizeram a redação (distribuição por gênero) ...	55
Quadro 6 - Número de alunos com TEA que fizeram a redação por região (por ano)	56
Quadro 7 - Situações de Notas Zero na redação atribuídas a alunos com TEA .	61
Quadro 8 - Percentual de abstenção na prova de redação	62
Quadro 9 - Quadro Conceitual TEA (Transtorno do espectro autista).....	65
Quadro 10 - Comparativo Atendimento Especializado no Acesso ou na Permanência no Ensino Superior em algumas instituições do Canadá	86
Quadro 11 - Comparativo do formato dos Testes SAT e ACT	94
Quadro 12 - Quadro comparativo resumido de atendimento especializado no Canadá, Estados Unidos e Reino Unido.....	108
Quadro 13 - Características dos alunos com TEA_redações selecionadas para pesquisa Enem 2017.....	112
Quadro 14 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise ou por sujeito de pesquisa.....	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de participantes por Necessidade Educacional Especial..... 46

LISTA DE SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis (Análise Comportamental Aplicada)</i>
ADEP	<i>Alberta Diploma Examinations Program</i>
ACT	<i>American College Test</i>
AQA	<i>Assessment and Qualifications Alliance</i>
BTEC	<i>Business and Technology Education</i>
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAT	<i>Computadorized Adaptive Test</i>
CCEA	<i>Council for the Curriculum Examinations and Assessments</i>
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CGEC	Coordenação-Geral de Exames para Certificação
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças
Daeb	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DI	Deficiência Intelectual
DSM	<i>Manual of Mental Disorders</i>
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Encceja	Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i>
IELTS	<i>International English Language Testing System</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISO	<i>International Organization for Standardization</i>
LDB	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
NAEP	<i>National Assessment of Educational Progress</i>
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NVQ	<i>National Vocational Qualifications</i>

<i>Ofqual</i>	<i>Office of Qualifications and Examinations Regulation</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PEI	Plano Educacional Individualizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAT	<i>Scholastic Aptitude Test</i>
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCE	<i>Scottish Certification of Education</i>
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)
Sisu	Sistema de Seleção Unificado
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and related Handicapped Children)</i>
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
WJEC	<i>Edexcel Pearson-London Examinations, Welsh Joint Education Committee</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	DESAFIOS AO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL	22
2.1	HISTÓRICO DA ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO	22
2.1.1	Expansão do Ensino Superior	30
2.1.2	Cotas no Ensino Superior	32
2.2	NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	37
2.2.1	O Enem	38
2.2.2	Formulação	40
2.2.3	Acessibilidade no Enem.....	44
2.2.4	Parâmetros de correção.....	51
2.3	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E ENEM.....	54
2.3.1	Parâmetros de atendimento do Enem para estudantes com TEA.....	54
2.3.2	Dados do Inep	54
3	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O DESAFIO DA ESCRITA	63
3.1	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	63
3.2	PARÂMETROS DE LINGUAGEM PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO	70
3.3	PROPOSTA METODOLÓGICA.....	78
3.4	ANÁLISE DE DADOS	82
3.4.1	Estudo comparativo	83
3.4.1.1	O acesso ao ensino superior do aluno com TEA no Canadá	83
3.4.1.2	O acesso ao ensino superior do aluno com TEA nos Estados Unidos.....	92
3.4.1.3	O acesso ao ensino superior do aluno com TEA no Reino Unido	101

3.4.2	Análise de conteúdo de redações Enem 2017 alunos com TEA	111
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE FORTALECIMENTO DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO A ALUNOS COM TEA NO ENEM	130
4.1	PROPOSTA DE AÇÕES PARA ATENDIMENTO ESPECIALIZADO A ALUNOS COM TEA NA REDAÇÃO DO ENEM	133
4.1.1	Ações para aprimoramento do atendimento especializado logístico para alunos com TEA na redação do Enem	135
4.1.2	Aprimoramento da oferta de recursos de tecnologia assistiva para alunos com TEA na redação do Enem.....	136
4.1.3	Aprimoramento dos critérios de correção da redação consoante as características linguísticas dos alunos com TEA no Enem.....	137
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE: Instruções para redação do Enem 2017	158
	ANEXO A	159
	ANEXO B	161

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no Brasil tem se consolidado nas últimas décadas, com pesquisas acadêmicas de rigor e qualidade que têm demonstrado avanços com relação ao atendimento especializado para pessoas com necessidades educacionais especiais (MANTOAN, 1997; 2006; MAZZOTA, 2005) fizeram. Entretanto, as questões relacionadas à inclusão no âmbito das avaliações em larga escala ainda apresentam pouca literatura no Brasil. Há uma lacuna no quantitativo de pesquisas que envolvem alunos com deficiência e Transtorno do Espectro Autista, e as pesquisas sobre a relação de tais alunos com os instrumentos de avaliação externa são mais escassas ainda. Com o intuito de trazer uma reflexão sobre a avaliação e também sobre a inclusão educacional nessa área, faz-se necessário retroceder nas raízes históricas desse problema.

No que diz respeito ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como avaliação externa, o atendimento educacional especializado oferecido aos estudantes teve início no ano de 2000, segundo dados do Inep, e tem se fortalecido desde então. Há, no entanto, algumas necessidades educacionais especiais que até o momento não contam com atendimento especializado por parte do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Inep é uma autarquia federal, criada em 1997, vinculada ao Ministério da Educação, que tem como missão “subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.” (BRASIL, 2019), e é responsável pela condução do Enem.

Trabalhando na equipe pedagógica de Linguagens da Coordenação Geral de Exames para Certificação (CGEC), alocada na Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Inep, desde o ano de 2013, pude observar uma demanda por atendimento diferenciado para correção de escrita da redação para casos específicos de alunos autistas, no entanto, essa demanda ainda não foi contemplada, mesmo havendo procedimentos de correção diferenciados para participantes surdos e disléxicos. Essa lacuna no atendimento resulta em algumas ações judiciais em favor dos autistas, para aquisição de direitos posteriores à realização do exame.

Além da minha experiência como pesquisadora do Inep, também sou professora da educação básica desde 1999, o que me fez perceber o quão importante é ofertar oportunidades às pessoas com deficiência por meio de atendimentos verdadeiramente inclusivos, a fim de que elas possam ter as mesmas oportunidades sociais e profissionais de outros segmentos da sociedade.

Sou formada em Letras (Português/Inglês) desde 2003. Tenho especialização em Linguística Aplicada ao Português como Segunda Língua e Língua Inglesa. Leciono a disciplina língua inglesa e atuei nas modalidades de ensino presencial e a distância. Além do ensino regular, trabalho atualmente com Educação de Jovens e Adultos (EJA) e fui tutora, entre os anos de 2009 e 2015, da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pela Universidade de Brasília (UnB), nos cursos de Letras e Pedagogia. Participei, também, do curso Inglês sem Fronteiras, por meio do qual tive a oportunidade de frequentar o curso de metodologia de ensino da Língua Inglesa nos Estados Unidos. Nos últimos anos tenho me dedicado a estudar as nuances da escrita na avaliação em larga escala, atividade essa que pertence ao meu escopo de atividades de trabalho no Inep.

Ao explicar um pouco sobre meu interesse no tema da pesquisa, é importante descrever de maneira mais aprofundada como ocorre o trabalho que desenvolvo no Inep. Minha função na Diretoria é dar suporte pedagógico à área de Linguagens e Códigos na formulação e no desenvolvimento de exames da educação básica, tais como o Exame Nacional para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (Encceja) e o Enem. Uma das atribuições do cargo em que atuo está relacionada, entre outras atividades, ao planejamento, à supervisão, à orientação, à coordenação e ao desenvolvimento de análises e pesquisas educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino e ao desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliações educacionais (BRASIL, 2019). Ao perceber que a Diretoria não conseguia ofertar atendimento para pessoas com alguma forma de deficiência e transtornos de maneira inclusiva, pude perceber que havia uma lacuna assistencial no desempenho das minhas funções de pesquisadora. Ser servidor público é proporcionar ao outro o atendimento de seus direitos, e isso causou em mim um incômodo e a oportunidade de propor uma melhoria nas condições de realização de prova para participantes com autismo.

Os procedimentos de correção da escrita no Enem que estão consolidados tanto para participantes surdos quanto para disléxicos consistem em grades de correção diferenciadas da escrita (redação) desses participantes, em que são cobradas em cinco competências do exame, porém, os níveis de descrição das capacidades de escrita são detalhados de forma diferente, pois levam em consideração características da escrita do público surdo e disléxico.

Junqueira e Lacerda (2019) assinalam que esses processos diferenciados de tratamento a pessoas com deficiência foram incluídos paulatinamente no Enem. Houve, no ano de 2010, uma recomendação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Recomendação nº 1, de 15 de julho de 2010), que instruía a inclusão do princípio da acessibilidade em editais e concursos públicos a fim de garantir

a igualdade de condições à pessoa surda, como os demais candidatos, determinando expressamente medidas indispensáveis para remoção de barreiras que impeçam a plena e livre concorrência, sem prejuízo de outras que porventura venham a ser adotadas (JUNQUEIRA; LACERDA, 2019, p. 9).

A mesma recomendação traz em seu artigo 4.2, de acordo com os autores, a necessidade de correção diferenciada para os participantes surdos e deficientes auditivos nas provas discursivas, com ênfase nos aspectos semânticos e com respeito às particularidades da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ademais, a instrução orienta para uma correção de provas discursivas de surdos por pessoas devidamente habilitadas para exercício dessa atividade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 30, alínea VI, traz a orientação de que a “adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação (...) considere a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2015, recurso online). Esses critérios diferenciados de correção da escrita devem ocorrer em processos como o Enem.

Ao perceber a lacuna em relação ao atendimento de correção diferenciada aos participantes do Enem, comecei a refletir sobre a potencialidade de pensar em uma matriz ou um protocolo distinto de correção da escrita de redação de participantes autistas, dada a existência de alguns casos de correção da redação de forma diferenciada por via judicial. Além disso, outra motivação para delimitação deste

objeto de estudo foi a constatação de um crescente número de participantes que se declaram autistas no momento de inscrição do Enem.

Nesse sentido, de maneira a aperfeiçoar o atendimento especializado no Enem, foi elaborada a seguinte questão de pesquisa, que conduzirá o desenvolvimento desta dissertação: como a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Inep pode atuar no aprimoramento do atendimento especializado para pessoas com Transtorno do Espectro Autista na redação do Enem?

Tendo como base o delineamento da questão de pesquisa, o objetivo geral da dissertação é investigar as dificuldades, desafios e potencialidades da oferta do atendimento especializado para alunos com Transtorno do Espectro Autista na redação do Enem, em específico no que diz respeito aos procedimentos de correção da escrita.

De forma complementar, foram estabelecidos três objetivos específicos para orientar o desenvolvimento posterior da pesquisa, relacionados aos capítulos a serem desenvolvidos na dissertação: Os objetivos definidos para responder à tal questão de pesquisa deste estudo foram: a) descrever como ocorrem os atendimentos especializados de produção escrita já ofertados pelo Inep aos alunos com NEE, em especial com TEA; b) analisar como são providas as demandas por atendimento especializado para procedimentos de correção da escrita em outros países, de modo a refletir sobre as dificuldades e os espaços de melhoria no atendimento; e c) propor um Plano de Ação Educacional que se configure como instrumental de apoio para a Daeb atender, com qualidade, participantes autistas no tocante aos procedimentos de correção da prova escrita do Enem.

Sendo assim, o objeto de estudo desta dissertação abrange o atendimento que é oferecido no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, a hipótese a ser perscrutada na pesquisa é a de que a inexistência de correção diferenciada de redações para pessoas com TEA incide em desigualdade na condição de realização do exame para os candidatos com TEA, por conta das características linguísticas específicas desse público em relação aos elementos de leitura e de escrita que não se refletem em uma correção diferenciada da redação do Enem aos participantes.

Tendo como base o exposto, a dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro inicia-se com uma exposição sobre o contexto de expansão da oferta e da inclusão na educação pública brasileira, evidenciando os principais

marcos dessa expansão e inclusão: a) a acessibilidade e a educação inclusiva, b) a expansão do ensino superior, e c) as cotas para pessoas com deficiência no ensino superior.

A seção seguinte descreve o Enem como possibilidade de acesso ao ensino superior, expondo os princípios metodológicos e teóricos do exame, dos critérios de correção da escrita e, também, da forma de atendimento que o exame oferece aos alunos com diferentes NEE. Por fim, a última seção do capítulo trata, especificamente, do atendimento conferido aos alunos com TEA para realização do Enem, evidenciando as condições atualmente oferecidas e apresentando os dados referentes aos participantes autistas no exame nas provas objetivas e, em especial, na prova discursiva (redação do Enem).

O segundo capítulo do trabalho, traz, inicialmente, uma reflexão sobre os aspectos teóricos do Transtorno do Espectro Autista e as teorias da linguagem que o permeiam. Esses aspectos servirão como suporte para levantar quais são as características típicas da escrita de autistas e como elas poderão ser analisadas para a correção da escrita em uma avaliação em larga escala.

Ainda a respeito do capítulo dois, verifica-se a apresentação da proposta metodológica de pesquisa, organizada em dois eixos. O primeiro eixo é um estudo comparativo baseado na análise bibliográfica dos documentos referentes ao tratamento dado a pessoas com autismo, com ênfase no acesso ao ensino superior, nos Estados Unidos, no Canadá e no Reino Unido, com enfoque no suporte logístico, tecnologia assistiva¹ e suporte pedagógico voltados aos alunos com TEA. A segunda parte da pesquisa tem como foco a análise de conteúdo de 21 textos de participantes do Enem em 2017, focando nas características linguísticas próprias à escrita dos autistas associadas às competências da redação do Enem.

Esse capítulo trará evidências sobre a necessidade de estudo do atendimento especializado na escrita a participantes com Transtorno do Espectro Autista no Enem. Para tal propósito, na primeira subdivisão, serão abordados aspectos da expansão da inclusão na educação brasileira, com foco no desenvolvimento da

1 Tecnologia assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão.

história da educação brasileira e principalmente da inclusão de pessoas com necessidades especiais no Brasil.

A seguir, será feita uma explicitação sobre as definições de acessibilidade e inclusão, em especial no campo educacional, com o objetivo de traçar um panorama sobre como a educação inclusiva ocorre no Brasil e como ela se insere na modalidade da educação especial no Brasil. Na sequência, haverá uma incursão sobre a expansão do ensino superior e como esse processo foi decisivo para a indução de políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência.

Na seção seguinte, o foco será no atendimento dado a pessoas com necessidades educacionais especiais no Enem, principal forma de acesso ao ensino superior no Brasil. Para isso, haverá uma breve descrição dos processos logísticos e pedagógicos envolvidos na formulação do Enem, de como acontece o processo de acessibilidade no exame e de como são desenvolvidos os parâmetros de correção para os participantes com deficiência. Na última seção, haverá uma articulação entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a oferta de atendimento especializado oferecido no Enem para esse público.

O capítulo três trará uma retomada dos aspectos relativos ao atendimento especializado aos alunos com TEA no Enem, articulando-os às propostas de aprimoramento. A primeira seção do capítulo três abordará os aspectos teóricos das características educacionais relacionadas à escrita de alunos com TEA; a segunda seção versará sobre as perspectivas teóricas do estudo comparativo entre o Canadá, os Estados Unidos e o Reino Unido no tocante ao atendimento especializado ofertado a alunos com TEA nos exames de ingresso ao ensino superior e desdobramentos, a terceira seção descreverá as características linguísticas de escrita dos alunos com TEA na amostra de redações do Enem 2017 e a última parte será a retomada da organização metodológica proposta para o exame.

No quarto capítulo, subdividido em três partes, exibimos o Plano de Ação Educacional, que traz propostas de ações para aprimoramento do atendimento especializado a alunos com TEA na redação do Enem. A primeira seção descreverá planos de ação para aprimoramento do atendimento especializado logístico para alunos com TEA na redação do Enem; a segunda seção tratará sobre o aprimoramento da oferta de recursos de tecnologia assistiva a alunos com TEA na redação do Enem e a última seção detalhará ações de aprimoramento dos critérios

de correção da redação consoante as características linguísticas dos alunos com TEA no Enem.

2 DESAFIOS AO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Ao se pensar em processos educacionais, faz-se necessário refletir não só sobre atendimento geral aos estudantes, mas também sobre atendimento especializado a pessoas com necessidades educacionais especiais, em especial nas avaliações em larga escala. Para compreender como ocorreram os processos de inclusão ao longo do tempo no Brasil será necessário fazer uma incursão pelos aspectos históricos que embasaram a compreensão sobre atendimento especializado às pessoas com deficiência.

Sendo assim, na primeira seção do trabalho, optou-se por um resgate dos processos históricos da inclusão, com ênfase na consolidação desse processo a partir da década de 1960 no Brasil. É importante olhar o percurso de expansão da inclusão no Brasil com o propósito de trazer elementos que ratifiquem a importância de incorporar diferentes públicos em exames de ingresso no ensino superior no Brasil e demonstrar que esse processo não é novo na área de educação, pois é fruto de processos de acessibilidade que remontam há pelo menos cinquenta anos.

2.1 HISTÓRICO DA ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A questão da educação inclusiva de pessoas com deficiência não é nova no Brasil, mas é recente o tratamento mais especializado dos diversos segmentos com base na da sociedade passou a ter um atendimento mais especializado com a discussão sobre a questão da acessibilidade. Nesse sentido, é importante conhecer como ocorreu o processo histórico de inclusão no Brasil para só então fazermos uma análise dos avanços alcançados na educação de pessoas com deficiência no País.

Januzzi (2006) descreve que até 1960 havia algumas iniciativas com vistas à oferta da educação especial formal no Brasil, conduzidas pelo que ela caracteriza como paradigma da exclusão, com práticas de isolamento espacial e social das

peças com deficiência. Pode-se citar como exemplo de políticas que datam do século XIX (1854), na época Imperial, o surgimento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). No tocante às pessoas com outras deficiências, segundo a autora, há registros que apontam que oficialmente o Pavilhão Bourneville, no ano de 1903, foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais (JANUZZI, 2006). Depois disso o ensino passou para as entidades confessionais. Mendes (2006) pontua, adicionalmente, que a educação especial se acentuou na década de 1960, momento em que se iniciou uma mudança no tratamento das pessoas com necessidades educacionais especiais, motivada pelo impulsionamento dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, que visavam romper com a segregação dos alunos com NEE. Essa mudança foi conhecida como o paradigma da integração escolar, que é reconhecido como o direito inalienável a todas as crianças com deficiências de

participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. (...). Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (MENDES, 2006, p. 388).

Mazzotta (2001) registra que o órgão oficial dedicado ao tratamento e educação de pessoas portadoras de deficiências² múltiplas foi o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), criado no ano de 1973, no governo do então presidente Emílio Garrastazu Médici. O regimento interno dessa instituição, em seu art. 2º, dispõe que ela deve “planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da

2 O termo portador de deficiência era comum no âmbito dos documentos educacionais até a década de 1990, com registros na Constituição Federal de 1988, em emendas constitucionais e leis complementares (como a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio, integração social, define crimes e outras dá outras providências relativas às pessoas “portadoras” de deficiência e o Decreto nº 3298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência). O termo portador de deficiência será utilizado pontualmente para fazer uma marcação histórica, no entanto, o termo pessoa com deficiência será utilizado ao longo do documento para adequá-lo à terminologia vigente.

Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, de educandos com problemas de conduta, portadores de deficiências múltiplas” (MAZZOTA, 2005, p. 56).

Na década de 1970, em contraste ao movimento de institucionalização da educação especial, surgiu o movimento de integração que buscou criar classes especiais nas escolas comuns a fim de combater a exclusão e proporcionar a adequação do aluno à escola. O movimento de integração consistia, segundo Miranda (2004, p.2), em um “movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal”. Ainda a respeito da possibilidade de inclusão dos estudantes com deficiência em classes especiais, entendeu-se que eles deveriam ser incorporados no sistema educacional regular.

A respeito da mudança da perspectiva de inclusão escolar, Mendes (1995, p. 38) aponta que

a defesa das possibilidades ilimitadas do indivíduo e a crença de que a educação poderia fazer uma diferença significativa no desenvolvimento e na vida das pessoas aparecem no movimento filosófico posterior à Revolução Francesa. Desse momento em diante o conceito de educabilidade do potencial do ser humano passou a ser aplicado também à educação das pessoas que apresentavam deficiência mental.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento educacional aos portadores de deficiência, termo utilizado até 1990 nos documentos oficiais, aconteceria na rede regular de ensino. A educação consiste em um direito social, conforme a Carta Magna de 1988, e o direito dos educandos com necessidades especiais, deveria ser garantido por meio de uma educação inclusiva. O Brasil optou pelo sistema educacional inclusivo com base na Declaração Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990).

A década de 1990 foi marcada por diversas mudanças sobre a integração escolar, que trouxe o efeito inverso, em vez de promover uma participação maior do aluno com deficiência. Os alunos que não se integravam às classes comuns eram alocados nas classes especiais, causando o processo de exclusão desses estudantes.

O modelo que previa uma opção preferencial pela inserção na classe comum com a manutenção do contínuo de serviços nunca chegou de

fato a ser implementado na “integração escolar” à moda brasileira, visto que ainda hoje os recursos predominantes são as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas (MENDES, 2006, p. 397).

A Conferência Mundial de Educação Especial (1994), a qual deu origem à Declaração de Salamanca, aprofundou a questão da oferta da escola inclusiva, independentemente das condições físicas, cognitivas, emocionais e sensoriais do estudante. A declaração conclama as mais diversas instituições, em especial aquelas vinculadas à educação, a promover políticas públicas efetivas de inclusão de pessoas com deficiência e propõe orientações para efetivação de políticas educacionais voltadas à educação especial, entre as quais a) política e organização, (b) fatores relativos à escola, (c) recrutamento e treinamento de educadores, (d) áreas prioritárias, (e) perspectivas comunitárias e (f) requerimentos relativos a recursos.

O princípio fundamental de educação inclusiva é apresentado na Declaração de Salamanca com o objetivo de orientar o atendimento adequado a ser oferecido às pessoas com deficiência. O documento (BRASIL, 1994) define como princípio da escola inclusiva

o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (BRASIL, 1994a, recurso online).

O termo inclusão, segundo Mendes (2006, p. 391), “apareceu na literatura por volta de 1990, como substituto do termo ‘integração’ e associado à ideia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns”. Segundo essa autora, o termo surgiu nos Estados Unidos. Essa concepção desdobrou-se em dois outros conceitos: educação inclusiva e inclusão total.

A educação inclusiva, de acordo com a autora, pressupunha “a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade” (MENDES, 2006, p. 394). Por outro lado, o conceito de inclusão total, conforme Mendes, era pontuado por

estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos (MENDES, 2006, p. 393).

Ambos os conceitos traziam características de incorporação do estudante no sistema educacional, contudo, é possível perceber a aproximação do conceito de inclusão total com o de integração, o que se mostrou uma medida excludente em épocas anteriores ao ensino inclusivo.

O termo inclusão pode ainda ter outras definições. Segundo Bailey *et al.* (1998), a inclusão é concebida como

a participação plena da criança com necessidades educacionais especiais em programas e atividades para crianças com desenvolvimento típico. Embora não esteja limitada à participação em salas de aulas e centros infantis regulares, a princípio, as turmas e salas comuns se constituem como o lugar onde o construto normalmente é operacionalizado (BAILEY *et al.*, 1998 *apud* MENDES, 2010, p. 250).

A educação especial diferencia-se dos princípios da educação inclusiva por constituir uma modalidade de ensino voltada a pessoas com necessidades educacionais especiais. A respeito disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) conceitua educação especial como

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 7)

Motivados pelos princípios e orientações de várias políticas educacionais, em especial a Declaração de Salamanca, no que tange ao tratamento a ser ofertado às pessoas com deficiência no âmbito escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB) - Lei nº 9.394/1996 - acentua que a oferta de educação especial deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Para efeito dessa Lei, as pessoas atendidas pela educação especial devem apresentar, como exposto no art. 58, “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, recurso online). Com essa prerrogativa legal,

abordada ao longo do capítulo V, que é integralmente dedicado à educação especial, é possível vislumbrar como devem ocorrer os atendimentos especializados no âmbito das redes de ensino, levando em consideração os métodos, materiais, recursos e condições materiais específicos para proporcionar o atendimento educacional adequado a esses educandos.

Ainda a respeito da LDB, o seu artigo 59 aponta as garantias que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Entre elas, pode-se listar

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, recurso online).

Desde 2008, o Ministério da Educação (MEC) vem implementando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de expandir o atendimento educacional especializado para além das escolas especiais. Inicialmente o documento faz uma breve introdução a respeito da implementação da educação inclusiva para pessoas com necessidades especiais nas escolas, com a extrapolação da dicotomia normalidade em oposição a anormalidade, presente especialmente nas escolas especializadas e centros de referência para um atendimento inclusivo em toda rede regular de ensino brasileira. Além disso, esse instrumento traz o histórico dos normativos legais referentes ao desenvolvimento da educação especial no Brasil.

Na seção posterior do Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é feito um diagnóstico da educação especial a partir do ano de 2004, em virtude da mudança na captação de dados do Censo Escolar

com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação (BRASIL, 2008, p. 11).

Esses dados possibilitaram aferir informações referentes ao número de matrículas em classes especiais e em classes regulares na rede pública e privada, à disponibilidade de ambiência arquitetônica adequada ao atendimento especializado e à formação de professores atuantes nessa modalidade de ensino.

A respeito da operacionalização das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o documento expõe a necessidade de oferta de atendimento educacional especializado na modalidade de ensino especial, em todos os seus níveis, etapas e modalidades. Para tanto, aos estudantes com deficiência, o atendimento educacional especializado deve ser adequado à educação especial e constitui-se de

atividades desenvolvidas [...] [que se diferenciam] daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008, p. 16).

Em sequência à criação de leis para a educação especial, é importante salientar a criação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (instituído pelo Decreto nº 7.612/2011), documento esse que foi criado para ratificar os compromissos firmados pelo Brasil na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU). O decreto confere a implementação das políticas de apoio às pessoas com deficiência por meio do Plano Viver sem Limite. O Plano define as pessoas com deficiência como aquelas que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2011, recurso online). A seguir, no art. 3º, esse plano dá diretrizes para a inclusão de

peças com deficiência, desde os recursos de acessibilidade à promoção de políticas de ingresso no mercado de trabalho e nos programas sociais e de oferta de tecnologia assistiva às pessoas com deficiência.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, correspondente ao decênio 2014 - 2024, traz como alvo referente à educação especial a Meta 4, que consiste em “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014, recurso online). Esse plano pretende expandir e aperfeiçoar o atendimento ofertado às pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro. O Inep, tal como exposto nessa Lei, fará o monitoramento das metas do PNE durante o decênio vigente.

A Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, surgiu como desdobramento dos vários precedentes normativos e tratados internacionais. Entre os direitos conquistados relacionados ao atendimento educacional especializado chama a atenção o artigo 13, que versa sobre a oferta de profissional de apoio escolar. Além disso, o capítulo IV é dedicado ao direito à educação para pessoas com deficiência, sendo garantido um sistema educacional inclusivo às pessoas com deficiência. Por meio dessa Lei é que foram garantidas condições de atendimento às pessoas com deficiência nos mais diferentes níveis.

O artigo 28 do Estatuto aponta que cabe ao poder público promover ações inclusivas, que devem ser conduzidas desde o processo de concepção até o processo de avaliação dessas políticas. A Lei trouxe consigo uma perspectiva educacional de atendimento às necessidades educacionais especiais, formando uma rede de apoio às pessoas com deficiência por meio de ações afirmativas e de maneira inclusiva. Essas ações afirmativas não estavam presentes apenas nos exames de acesso ao ensino superior, por exemplo, com a inserção e o fortalecimento de recursos de acessibilidade no Enem, mas demandaram uma mudança também no ensino superior, que passou a receber mais pessoas com deficiência.

2.1.1 Expansão do Ensino Superior

Na seção anterior, houve uma exposição da trajetória histórica e normativa da inclusão no contexto da educação brasileira. Esta seção irá destrinchar como ocorreu o processo de expansão do ensino superior, buscando analisar como essa ampliação contribuiu para a construção de uma agenda de inclusão das pessoas com deficiência nessa etapa da educação.

A história do ensino superior no Brasil é marcada pela elitização do atendimento, que, durante muito tempo, restringiu o acesso à formação superior a uma pequena parcela da população, por conta das características econômicas, sociais e, principalmente, educacionais que determinavam as possibilidades de ingresso a esse nível de formação.

Segundo Martins (2002), a primeira grande expansão no ensino superior ocorreu entre as décadas de 1940 e 1960 com o aumento da população de 41,7 para 70 milhões de habitantes, o que ocasionou a expansão das vagas no ensino superior triplicando o número de vagas existentes. Martins (2002) registra, no início da década de 1960, uma população universitária superior a 226 mil estudantes e um excedente de aprovados em vestibulares, sem vagas disponíveis. Esse volume corroborou a expansão na oferta de vagas no ensino superior, ampliada até a década de 1980, em especial nas universidades privadas.

Heringer (2018) pondera que os motivos sociais para esse primeiro movimento de expansão da educação universitária estavam relacionados ao desejo de inserção de uma classe média emergente no ensino superior, o que demandou do poder público ações específicas para aumento da oferta de vagas nessa etapa de ensino.

A primeira onda de expansão do número de matrículas ocorreu nos anos de 1960, como resultado de grande pressão de uma classe média emergente que almejava alcançar a educação superior. Entretanto esta expansão aconteceu principalmente através do crescimento do setor privado, com incentivos por parte do estado, através de isenções fiscais, realizando uma expansão rápida para suprir a demanda crescente. Ainda assim a questão do acesso limitado à educação superior permaneceu, já que estes cursos eram pagos e muitas pessoas que tinham a expectativa de ingressar na educação superior não tinham como custear seus estudos, ou o faziam com grande dificuldade (HERINGER, 2018, p. 9).

A Constituição Federal de 1988 trouxe como base a autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a gratuidade nos

estabelecimentos oficiais de ensino, o ingresso dos docentes por concurso público e o Regime Jurídico Único.

A década de 1990 foi caracterizada pela expansão do ensino superior para o interior do Brasil, marcada principalmente pela oferta de cursos de graduação pelas instituições privadas, no entanto, com o crescimento da população brasileira, o País precisou investir mais ainda no acesso ao ensino superior para dar vazão a essa demanda até então represada.

Assim, dando continuidade ao processo de desenvolvimento do ensino superior, é necessário salientar como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação possibilitou essa expansão sobretudo por meio da rede privada. Consoante essa Lei, foi possível avançar em relação ao ensino a distância nas instituições de nível superior, e avançou-se também a respeito da criação de colegiados e do fortalecimento da tríade: ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1996). Outros pontos a serem salientados e que contribuíram para o incremento do ensino superior pela LDB foram: cursos sequenciais, de graduação, pós-graduação e cursos de extensão e autonomia universitária.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, definiu para a educação de nível superior a oferta de vagas para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos até o ano de 2010 (BRASIL, 2001). O MEC, articulando-se às indicações do PNE, estabeleceu como sendo estratégias de fortalecimento do ensino superior: interiorizar o ensino superior público, executar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e iniciativas complementares de desenvolvimento regional.

Além dessas políticas, fortaleceu-se o ensino superior privado por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni), que é subvencionado pelo Estado. O Prouni foi criado pela Medida Provisória nº 213/2004, e posteriormente foi transformado por meio da Lei nº 11.096/2005. Por essa Lei, foi possível ofertar vagas na rede de ensino superior a estudantes egressos do ensino médio que atendessem a dois critérios: aprovação no Enem e obediência ao perfil socioeconômico e acadêmico exigidos.

As bolsas de estudo ofertadas podem ser integrais ou com percentual de desconto que vai de 25% a 75%, atrelada à renda familiar do estudante. Apesar de proporcionar um número maior de vagas aos estudantes no ensino superior, essa política recebeu reiteradas críticas por fortalecer, de certa maneira, as instituições de

ensino superior privadas no País. Em 2013 foi criada a bolsa permanência, que passou a servir como política de apoio aos estudantes de baixa renda, por intermédio de incentivo à participação em programas para estudantes com bolsa integral.

Outra política de incentivo para o ensino superior foi a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), instituído no ano de 2001 pela Lei nº 10.260/2001, com vistas a financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos. As instituições que ofertam o Fies devem ter avaliação positiva nas avaliações do MEC.

A educação superior deve ser ministrada por instituições de ensino superior, públicas ou privadas, que ficam condicionadas ao credenciamento pelo Ministério da Educação (MEC) e ao reconhecimento de seus cursos, os quais passam por processo periódico e regular de avaliação (*Avaliação in Loco*, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes -, Censo da Educação Superior e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade).

O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 prescreve as garantias de acesso e permanência no ensino superior como uma das metas da educação nacional.

O PNE, por sua vez, amplia o conceito de expansão da Rede Federal de Educação Superior ao incluir a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais e o desenvolvimento de políticas de inclusão e de assistência estudantil de forma a promover o sucesso acadêmico. No contexto de ingresso ao ensino superior, será importante descrever como algumas políticas foram desenvolvidas, entre elas a inclusão das cotas na educação brasileira.

2.1.2 Cotas no Ensino Superior

A inclusão de pessoas com deficiência no Brasil é recente. Conforme apresentado nas seções anteriores, o Brasil enfrenta alguns desafios antigos em relação às questões relacionadas à exclusão social. Com vistas a corrigir demandas sociais e históricas no tocante à inclusão de pessoas com deficiência e outras parcelas sociais tradicionalmente desprestigiadas (negros, pessoas com baixa renda, entre outros). O histórico da educação especial conta com sistemas de cotas, conjunto de ações afirmativas de correção de dívidas sociais com as pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados. A respeito de ações afirmativas, o conceito apresenta-se como

o termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando. (OLIVEN, 2007 p. 30)

Segundo Brandão (2005), data de 1991 o surgimento da primeira iniciativa de cotas para pessoas com deficiências no mercado de trabalho por meio da Lei nº 8.213/1991. De acordo com essa lei, em seu artigo 93, a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiências e habilitadas (BRASIL, 1991).

No campo educacional, Guarnieri e Silva (2017) relatam que a primeira iniciativa a adotar as cotas educacionais no ensino superior ocorreu no ano de 2003, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). A partir desse empreendimento, segundo os autores, deu-se início a um movimento de discussão e reflexão sobre a necessidade das cotas, principalmente nas universidades públicas.

Houve, à época, um certo receio acerca das cotas, pois eram ações afirmativas consideradas “extremadas”, na visão de alguns, para a promoção de políticas públicas de inclusão. Sobre a discussão, Guarnieri e Silva registram que

alastrou-se pelo país o mal-estar gerado pelos possíveis impactos destrutivos de uma política “racializadora” em um país miscigenado como o Brasil. Os atritos ideológicos foram sendo cada vez mais exaltados em função das expectativas “devastadoras” das cotas para a sociedade e para a qualidade do Ensino Superior na opinião dos grupos contrários a essa política pública (GUARNIERI; SILVA, 2017, p. 184).

O marco da discussão acerca do sistema de cotas, segundo Guarnieri e Silva (2017), ocorreu no ano de 2010, quando houve a discussão, que foi levada ao Supremo Tribunal Federal (STF), acerca da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, que questionava a constitucionalidade acerca da inclusão do sistema de cotas na Universidade de Brasília (UnB), que previa a reserva de 20% das vagas da universidade para estudantes negros. O

questionamento da arguição estava centrado na colocação do critério racial no processo seletivo, contrariando os processos seletivos universais sem esse crivo.

Essa discussão foi candente na sociedade em função da importância e das contradições sobre a adesão ou não a esse sistema. O STF, por sua vez, decidiu propor uma audiência pública, dada a relevância do assunto, a fim de pacificar uma compreensão acerca do tema. Essa audiência, segundo as autoras, contou com muitos atores sociais e foi dividida em três etapas. Cada segmento da sociedade explanou seu ponto de vista e, ao final, a instituição decidiu por exarar o entendimento favorável às cotas, ressaltando que:

as ações afirmativas atuam como alternativa para a busca de igualdade através da promoção de condições equânimes entre brancos e negros (...), permitindo o avanço do pluralismo nas diversas instituições nacionais (GUARNIERI; SILVA, 2017, p. 185).

Um movimento posterior a esse em relação às cotas para pessoas com deficiência foi a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que trata sobre o sistema de ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

De acordo com o proposto nesse normativo, em seu artigo 3º

em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012, recurso online)

Os artigos 5º e 7º da referida Lei reforçam o expresso no *caput* sobre o atendimento a pessoas com deficiência, intensificando apenas a questão da reserva de vagas para minorias. Já a Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012, dispunha sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino e cita o tema das cotas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior, assim como cotas para pretos, pardos e indígenas. O critério para distribuição das vagas deve seguir os dados coletados pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a respeito da distribuição populacional por localidade e do número

de habitantes de determinada região. A primeira Lei foca na reserva de vagas e sua alteração traz o termo “cotas” explicitamente.

Alguns estudos têm sido feitos ao longo dos últimos anos a fim de analisar o efeito retroativo das cotas nas universidades. Entre esses estudos, pode-se destacar a análise que os autores Cavalcanti, Andrade, Tiryaki e Costa (2019) fizeram sobre dados de estudantes cotistas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a conclusão de que:

se o estudante que entrou pelo sistema de reserva de vagas tivesse ingressado pelo sistema de ampla concorrência, não haveria diferença de desempenho entre ambas as situações. Desta forma, os resultados apontam que fatores socioeconômicos se mostram mais relevantes para o desempenho do aluno na universidade do que sua forma de ingresso (CAVALCANTI; ANDRADE; TIRYAKI; COSTA, 2019, p. 323).

Nascimento (2016) fez um estudo com vários alunos cotistas a fim de aferir a percepção deles acerca da Lei das Cotas. Após a finalização do estudo, a autora concluiu que

a partir da pesquisa, pode-se afirmar que a Lei de Cotas contribui com a promoção da igualdade de oportunidades, possibilitando que muitos brasileiros estejam na universidade, além de considerar, a partir da percepção dos entrevistados, que este tipo de ação também possibilita que a universidade deixe de ser elitizada, promovendo inclusão e acesso da população de baixa renda, alunos de escolas públicas e das comunidades negra e indígena ao ensino superior (NASCIMENTO, 2016, p. 73).

A Lei de Cotas, como exposto, foi um marco na democratização do acesso ao nível superior, principalmente para os segmentos populacionais tradicionalmente marginalizados nas políticas públicas. Essa ação afirmativa possibilitou, segundo alguns estudos listados, uma maior inclusão no ensino superior do sistema educacional brasileiro.

Uma outra discussão que se faz necessária do ponto de vista da educação inclusiva é a referente ao princípio da igualdade. A fim de elucidar o conceito de igualdade, entende-se que:

a inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade. O principal valor que permeia a ideia da inclusão está no princípio da igualdade. Para que a igualdade seja real, ela há que ser relativa, isto é, tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais. Igualdade de oportunidades não quer dizer mesmas escolhas. A

igualdade necessária é a que dá possibilidades de escolhas, de viver dignamente com seus valores, aptidões e desejo. A igualdade pressupõe o reconhecimento e a aceitação das diferenças individuais e culturais que nos permitem e nos levam a encontrar formas particulares de viver (BATALHA, 2009, p. 1068).

O conceito sobre igualdade pode ser desdobrado em duas vertentes: a igualdade material e a igualdade de direitos (ou direito à igualdade). A respeito do conceito de igualdade material, tem-se que ela é

pressuposto essencial para a aplicação dos Direitos Sociais e para a implantação da democracia, impõe ao legislador a obrigação de promulgar normas que promovam igualdade de condições. Tratar de forma igual pessoas iguais e dar tratamento diferenciado às pessoas com especificidades, após o reconhecimento de identidades e necessidades (GURGEL, 2007, p. 59).

A igualdade de direitos (ou direito à igualdade), foi enunciada no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, no trecho: “Os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher” (ONU, 1948, recurso online). A partir desse momento, o termo igualdade de direitos passou a ser usado em outros documentos educacionais.

A igualdade de direitos ou direitos à igualdade, no âmbito geral, pode ser definida da seguinte forma:

o princípio da não-discriminação é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. (CURY, 2002, p. 255)

Ao se fazer uma analogia entre as duas formas de igualdade, percebe-se que a igualdade de direitos é mais abrangente e está relacionada a minimizar as desigualdades existentes no tratamento oferecido às pessoas com deficiência, ao passo que a igualdade material está relacionada à operacionalização de leis e regulamentos sobre a igualdade de direitos. Percebe-se, portanto, que as cotas estão enquadradas tanto na igualdade de direitos (igualdade de acesso e tratamento no ensino superior para as comunidades sistematicamente segregadas: afrodescendentes, comunidade LGBTQI, pessoas com deficiência, alunos de escolas públicas) quanto na igualdade material, no momento em que os legisladores elaboram leis para garantir o acesso e a permanência desses alunos nessa etapa de

ensino. A fim de exemplificar a igualdade material, pode-se listar a existência da Lei nº 12.711/2012 (Lei das Cotas) e da Lei nº 13.409/2016, que inserem os alunos com deficiência no rol de estudantes aptos a usufruírem das cotas no acesso ao nível técnico e ao ensino superior.

A igualdade de direitos está relacionada aos recursos de acessibilidade fornecidos aos estudantes com deficiência, de modo a dar-lhes melhores condições de acesso e aproveitamento do aprendizado no ensino superior. Nesse sentido, entendemos que a criação das cotas vai ao encontro das demandas por uma educação inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais, discussões que vêm sendo fortalecidas no cenário educacional.

A transição da educação básica para o ensino superior passa por um rito de passagem, ou seja, um exame de acesso, no caso brasileiro o Enem. Assim, é basilar pensar como essas cotas afetam esse processo para poder desenvolver protocolos adequados para participantes com deficiência, em especial com TEA - objeto de estudo dessa dissertação.

2.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção, o foco será no atendimento dado a pessoas com necessidades educacionais especiais no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), principal prova de acesso ao ensino superior no Brasil.

A divisão proposta para esta seção considera a necessidade de identificação dos principais elementos do Enem, tais como histórico dessa avaliação, e seus princípios teórico-metodológicos. A seguir, faz-se importante apresentar como ocorre a questão da acessibilidade no exame, e por último, quais os princípios da produção de escrita na redação. Após essa exposição será possível analisar o processo de inclusão no Enem, tendo por base a dimensão do exame no Brasil para o acesso ao ensino superior dos estudantes e se a oferta engloba as principais necessidades especiais.

Na primeira parte da seção traremos um panorama sobre o Enem, como aspectos históricos e teóricos do exame, com uma pequena parte dedicada à inclusão da escrita no exame. Na segunda parte elucidaremos quais os procedimentos metodológicos, logísticos e pedagógicos do Enem ao longo de sua

existência. Já na terceira parte analisaremos como ocorre a acessibilidade no Enem, com exposição de números de inscritos no exame, os tipos de atendimentos ofertados e o modo como a autarquia responsável pela organização da avaliação se estrutura para dispor os recursos de atendimento especializado. Finalizando, na quarta parte explicamos quais são os parâmetros de correção da avaliação escrita do Enem.

2.2.1 O Enem

O Enem, em sua primeira edição, ocorreu em 1998 e vem sendo aprimorado ao longo dos anos. O exame foi instituído via Portaria do Ministério da Educação nº 438/1998. Por esse instrumento, que consistia em uma avaliação do desempenho do aluno, pretendia-se:

I - Conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998, recurso online).

Em um primeiro momento, o exame tinha o objetivo de “possibilitar uma autoavaliação a partir das competências e habilidades para alunos concluintes e egressos do ensino médio” (INEP, 2005, p. 7). O Enem, no entanto, sofreu algumas alterações e, em 2009, o Inep fez algumas modificações:

formulou a Matriz de Referência do ENEM destinada à elaboração das provas e orientação de estudos aos participantes do exame (...) Essa Matriz, não alterada até 2013, foi validada por um comitê composto por representantes da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), do Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) (MORRONE; CESANA, 2014, p. 2).

As modificações ocorridas no Enem a partir de 2009 implementaram o que passou a ser chamado de Novo Enem. De acordo com Andriola (2011), o exame passaria a ter 180 questões, divididas em quatro áreas de conhecimento a) linguagens, códigos e suas tecnologias; b) ciências humanas e suas tecnologias, c) ciências da natureza e suas tecnologias; e d) matemática e suas tecnologias, sendo 45 questões para cada área, distribuídas em dois dias de aplicações, diferente do

modelo anterior, que apresentava 63 questões interdisciplinares em um único dia de aplicação, além da escrita de uma redação do tipo dissertativo-argumentativo.

De acordo com informações do documento *20 anos do Enem - um exame do tamanho do Brasil*, com dados do Enem de 1998 a 2018, outras modificações que ocorreram na estruturação do exame foram: mudança no cálculo das proficiências baseada na Teoria de Resposta ao Item; estabelecimento da Escala de Proficiência do Enem e alteração na metodologia para classificação do participante egresso.

Andriola (2011, p. 115) ressalta que o Novo Enem tinha por objetivos “democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio”. A vinculação do Enem ao Sistema de Seleção Unificado (Sisu) para universidades públicas foi outro ponto destacado no Novo Enem.

Foi por meio da Portaria nº 807/2010 que o Enem passou a certificar o nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência nas áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa modificação ocorreu em 2010 e substituiu a certificação que era oferecida pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) para conclusão do ensino médio. O Encceja Brasil somente foi retomado no ano de 2017, com o desmembramento da certificação do Enem. O instrumento também passou a focar no ingresso dos estudantes no ensino superior, ao contrário de sua função primordial, que era a de avaliação dos estudantes do ensino médio.

V - promover a certificação no nível de conclusão do ensino médio, de acordo com a legislação vigente; (Inciso acrescentado pela Portaria MEC nº 462, de 27.05.2009, DOU 28.05.2009); VI - avaliar o desempenho escolar do ensino médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação (NR) (Inciso acrescentado pela Portaria MEC nº 462, de 27.05.2009, DOU 28.05.2009) (BRASIL, 2009, recurso online).

No ano de 2017, o Enem passou por mais algumas transformações em seu escopo, por meio da Portaria nº 468/2017. O exame passa a ser um processo de autoavaliação do aluno do ensino médio e o boletim de desempenho do estudante passa a ser individual, diferente do boletim por escola, que trazia também um resultado macro sobre a instituição ao qual o participante pertencia. A aplicação

passou a ser feita em dois finais de semana consecutivos, acabando assim com a prova que era aplicada aos sábados. O documento *20 anos do Enem: um exame do tamanho do Brasil*, a redação passou a ser aplicada no primeiro dia do exame, juntamente com Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Outra mudança pontuada no Enem em 2017 foi o encerramento da divulgação do Enem por escola, visto que a avaliação das redes de ensino é prerrogativa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A prova passou a ser personalizada com o nome e número de inscrição do participante e identificador de receptor de ponto eletrônico.

Em relação ao atendimento especializado, a grande novidade foi a inclusão da videoprova em Libras, recurso destinado a pessoas surdas que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O artigo 8º da Portaria nº 468/2017 reforça a necessidade de adoção de ações diferenciadas para garantir a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência no Enem, assim como a aplicação em unidades prisionais. Outra mudança foi a possibilidade de poder pedir tempo adicional de prova no ato da inscrição, e não mais no momento da prova.

O critério de gratuidade no exame ficou mais restrito e sua concessão ficou vinculada ao Número de Identificação Social (NIS), para participantes beneficiários de programas sociais, sendo exigida a taxa de pagamento de inscrição no referido exame para demais participantes, excetuando-se concluintes do ensino médio na educação pública.

2.2.2 Formulação

O Enem atualmente é uma avaliação de acesso ao ensino superior do Brasil. Segundo os fundamentos teórico-metodológicos do exame, o objetivo do Enem é

medir e qualificar as estruturas responsáveis por as interações. Tais estruturas se desenvolvem e são fortalecidas em todas as dimensões de nossa vida, pela quantidade e qualidade das relações que estabelecemos com o mundo físico e social desde o nascimento. O Enem focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola (BRASIL, 2005, p. 7).

O Enem possui em sua estrutura quatro provas objetivas, correspondentes às quatro áreas de conhecimento ou objetos do conhecimento, tal como expresso no exame: a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, b) Matemática e suas Tecnologias, c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias e d) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cada prova contém 45 questões objetivas. A avaliação ainda conta ainda com uma avaliação de escrita, em que o participante deve formular um texto dissertativo-argumentativo em, no máximo, 30 linhas, com um tema fornecido pelo Inep, junto com a prova de Linguagens e Códigos.

Os eixos estruturantes relativos ao Enem, constantes na fundamentação teórico-metodológica dão conta de: competências e habilidades, situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização. A distinção entre competência e habilidade, para efeito de análise no certame, está exposta nos fundamentos teórico-metodológicos do Enem, que define que “a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica” (BRASIL, 2005, p. 20).

Outro eixo do Enem é aquele relacionado à situação-problema, que é apresentada nos fundamentos:

uma situação-problema, em um contexto de avaliação, define-se por uma questão que coloca um problema, ou seja, faz uma pergunta e oferece alternativas, das quais apenas uma corresponde ao que é certo quanto ao que foi enunciado. Para isso, a pessoa deve analisar o conteúdo proposto na situação-problema e, recorrendo às habilidades (ler, comparar, interpretar, etc.), decidir sobre a alternativa que melhor expressa o que foi proposto (BRASIL, 2005, p. 30).

Os eixos interdisciplinaridades, no contexto do exame, são definidos como “unidades disciplinares, portanto, mantidas, tanto no que se refere aos métodos quanto aos objetos, sendo a horizontalidade a característica básica das relações estabelecidas” (BRASIL, 2005, p. 49). Esse conceito traz consigo uma relação de paridade entre os assuntos tratados ao longo do teste.

O último eixo, o da contextualização, refere-se a como “os conteúdos aprendidos devem estar a serviço da inteligência e do resgate dos sentidos e significados humanos presentes nos conteúdos escolares” (BRASIL, 2005, p. 67). Há, portanto, uma articulação entre o conteúdo aprendido e as situações em que elas ocorrem.

Cada matriz é formada pela intersecção entre as competências e habilidades de cada objeto de conhecimento. As competências ou eixos cognitivos do Enem estão expressos a seguir: a) dominar linguagens, b) compreender fenômenos, c) enfrentar situações-problema, d) construir argumentação e, e) elaborar propostas (BRASIL, 2005). As habilidades, por seu turno, são divididas de acordo com o objeto de conhecimento avaliado.

A teoria estatística que dá base para o Enem é a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Segundo nota técnica de 2011 do Inep, que disserta sobre as bases da TRI no exame, a escolha deu-se por dois motivos, que são: “(1) permitir a comparabilidade dos resultados entre os anos e (2) permitir a aplicação do Exame várias vezes ao ano” (BRASIL, 2011, p. 2). A escolha desse modelo estatístico coincidiu com as mudanças propostas para o chamado Novo Enem, em 2009, implantando-o como prova de seleção para o Sisu, por meio do qual os participantes poderiam ter maior mobilidade na escolha de um curso superior.

A Teoria de Resposta ao Item, como modelo estatístico a ser usado em uma avaliação em larga escala tem as seguintes bases para aferição do traço latente dos participantes do Enem:

a TRI fornece modelos matemáticos para os traços latentes, propondo formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item, seu traço latente e características (parâmetros) dos itens, na área de conhecimento em estudo. A partir de um conjunto de respostas apresentadas por um grupo de respondentes a um conjunto de itens, a TRI permite a estimação dos parâmetros dos itens e dos indivíduos em uma escala de medida (ANDRADE; ARAÚJO; BORTOLOTTI, 2009, p. 1002).

A Teoria de Resposta ao Item pertence ao campo da Psicologia, no ramo da Psicometria, que é responsável pela medida do conhecimento. Essa teoria estatística, aplicada ao Enem, considera, em cada um dos itens do exame, a probabilidade de os participantes acertarem ou não. A discriminação ocorre quando os participantes de alta proficiência acertam o item, o que traduz a dificuldade dele. Se os participantes de baixa proficiência também acertam aquele item, ele é considerado fácil. É a partir desse momento que são estimados os parâmetros dos itens e forma-se uma escala de proficiência que relaciona quais conteúdos e abordagens são considerados fáceis, médios ou difíceis e ainda possibilita auferir se o item é ou não compreensível para aquele determinado público.

A respeito da TRI, é fundamental definir a importância da Teoria do Traço Latente a fim de saber o que de fato precisa ser aferido em um exame em larga escala, tendo-se por base que o Enem apresenta quatro objetos de conhecimento diferentes.

O termo teoria do traço latente se refere a uma família de modelos matemáticos que relaciona variáveis observáveis (itens de um teste, por exemplo) e traços hipotéticos não-observáveis ou aptidões, estes responsáveis pelo aparecimento das variáveis observáveis ou, melhor, das respostas ou comportamentos emitidos pelo sujeito que são as variáveis observáveis. Assim, temos um estímulo (item) que é apresentado ao sujeito e este responde a ele. A resposta que o sujeito dá ao item depende do nível que o sujeito possui no traço latente ou aptidão. Desta forma, o traço latente é a causa e a resposta do sujeito é o efeito (PASQUALI; PRIMI, 2003, p. 102).

A TRI permite a comparabilidade entre as edições do Enem e é diretamente relacionada às provas objetivas, no entanto, essa teoria não é inteiramente utilizada na prova de redação, uma vez que as notas em cada uma das competências são preestabelecidas.

Contudo, essa teoria pode possibilitar a realização de estudos relacionados à prova discursiva pela equipe técnica responsável pela redação no exame, tais como: perfil dos participantes e o desempenho deles em cada uma das competências.

A respeito da leitura no Enem, ela é vista como uma arquivcompetência que permeia todas as áreas de conhecimento, conforme o exposto nos fundamentos metodológicos do exame (BRASIL, 2005). Entende-se como arquivcompetência no Enem aquela que está inserida em todas as áreas de conhecimento e viabiliza a compreensão e a interpretação dos textos-base, dos enunciados das questões objetivas da prova e das respostas. Para se chegar a uma resposta, é preciso que o participante leia os vários tipos de informações disponíveis das provas das quatro áreas do conhecimento.

O Enem tem como construto a leitura, e esse elemento não está presente somente nas provas objetivas. A prova discursiva (redação) apresenta uma estrutura composta por: instruções para a redação (recomendações que aparecem no edital do exame e que, se não obedecidas, podem causar anulação da redação), de três a quatro textos motivadores (constituídos de textos de gêneros textuais diferentes e que trazem informações relacionadas ao tema da redação) e proposta da redação (parágrafo que contém as cinco competências do Enem retextualizadas e ainda o

tema da redação daquela edição do exame). Além disso, há uso de metáforas, intertextualidade e figuras de linguagem nos textos motivadores, o que pode ser um obstáculo maior na compreensão do aluno com TEA, assim como se torna um elemento dificultador para os participantes regulares.

2.2.3 Acessibilidade no Enem

Sendo um exame de acesso ao ensino superior com capilaridade em todo Brasil e diretamente orientado por documentos educacionais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Enem deve atender a todas as modalidades de ensino, o que inclui as pessoas com NEE. De acordo com Junqueira, Martins e Lacerda (2017), o Decreto nº 3.298/1999, ao regulamentar a Lei nº 7.853/1989, que estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, reitera que cabe aos órgãos públicos e às entidades do poder público assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos.

Tendo como base esse Decreto nº 3.298/1999, o Inep passou a disponibilizar atendimento especializado a partir do ano de 2000, com o atendimento a 376 participantes. O documento *20 anos do Enem: um exame do tamanho do Brasil* pontua que os primeiros recursos de acessibilidade ofertados foram “salas especiais, provas ampliadas, provas em braile, intérprete de Libras, auxiliares para leitura e transcrição, corretores especializados da redação, médicos e enfermeiros, acompanhantes previamente credenciados” (BRASIL, 2018, recurso online).

Foi a partir dessa iniciativa que o Inep passou a integrar a oferta de recursos de acessibilidade às avaliações e aos exames da autarquia, recursos esses que vêm sendo aprimorados aos longos dos anos.

A Portaria do MEC nº 807/2010 dispõe que a aplicação do Enem visa a garantir as questões de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência na prova do Enem. De acordo com o artigo 5º, inciso 1º, dessa portaria, “a aplicação do Enem levará em consideração as questões de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, assim como as políticas de educação nas unidades prisionais” (BRASIL, 2010, recurso online).

A questão da garantia da isonomia no Enem passou a ser exigida diante do crescente desafio de atender anualmente a um maior contingente de participantes com NEE e que demandam atendimento específico ou temporário (atendimento

hospitalar, lactante etc.). A respeito da importância da isonomia no Enem, vale salientar que:

Em face de ser o Enem um relevante instrumento avaliativo e de ter se tornado um dos principais mecanismos de acesso ao ensino superior, contando com mais de 8,7 milhões de inscritos em 2014, as questões atinentes à acessibilidade de pessoas com deficiência ao certame passam a merecer maior atenção e a exigir providências e recursos para assegurá-la, garantindo, com isso, equidade e isonomia ao exame (JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017, p. 455).

Outro ponto de atenção diz respeito à garantia de que os participantes com NEE tenham um exame inclusivo, mesmo que o Enem tenha em suas bases critérios meritocráticos, uma vez que estipula nota mínima tanto nas provas objetivas das quatro áreas do conhecimento como na redação. Para que o participante concorra a vagas no Fies, SiSu e mesmo em universidades públicas é necessário que ele alcance o escore mínimo e ainda dispute as notas com os demais participantes que vão pleitear determinado curso. O atendimento especializado tem o objetivo de que o participante seja tratado com isonomia, pois a eles são dadas condições de participação de modo diferenciado na prova, respeitando sua deficiência, e critérios de correção diferenciados (surdos e disléxicos).

Nesses termos, percebe-se que há avanços nos critérios de acessibilidade ao exame, visto que o Enem pontua ações diretamente relacionadas à inclusão, principalmente às populações tradicionalmente menos favorecidas. Tem-se como efeito direto dessas ações, mesmo em se tratando de um exame de seleção para acesso ao ensino superior que:

em contrapartida, ao analisar o Enem/Sisu, pode-se perceber que ele é uma importante ferramenta de inclusão de alunos pretos e pardos. Diversos estudos sobre a adoção do Enem/Sisu em outras universidades destacaram a importância do seu papel e do sistema de cotas como meio de inclusão de estudantes negros. Além de selecionar mais alunos negros, o Enem/Sisu teria a tendência de selecionar mais alunos cotistas (GOELLNER, 2019, p. 360).

É importante fazer a ressalva de que a questão da inclusão para pessoas pretas e pardas no ensino superior constitui uma demanda específica que, historicamente, já conta com algumas frentes de ação, especialmente no contexto institucional. Entretanto, entendemos que essa reflexão serve para situar a necessidade de pactuação das políticas no sentido de fomentar o apoio educacional

necessário aos estudantes do ensino superior que estejam em situação de vulnerabilidade frente ao desafio do acesso ao ensino superior, em especial para as pessoas com deficiência, que ainda não possuem políticas institucionais para acesso ao ensino superior consolidadas.

O Inep oferece atendimento especializado na logística de aplicação e no planejamento pedagógico em diversos exames e avaliações. Para efeito de compreensão acerca do atendimento a ser ofertado a pessoas com deficiência, define-se atendimento educacional especializado da seguinte forma:

esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino. (BATISTA, 2006, p. 9)

Possuindo como base a promoção de atendimento especializado no Enem, segue, abaixo, a Tabela 1 que apresenta o número de participantes no Exame por necessidade educacional especial entre os anos de 2012 e 2019. É importante esclarecer que o recorte temporal definido para apresentação dos dados nessa pesquisa será de 2012 a 2019. Rebello e Kassar (2018) indicam que há registros de atendimento especializado no Enem desde 2010, no entanto, só há microdados do Enem disponíveis no site do Inep correspondentes ao período de 2012 a 2019. Outro fator que contribui para o delineamento desse recorte de pesquisa foram as mudanças implementadas para o Novo Enem com relação aos recursos de acessibilidade desde o ano de 2012.

Tabela 1 - Número de participantes por Necessidade Educacional Especial

Ano	Nº de inscritos em geral	Nº de inscritos com NEE					
		Surdez	Dislexia	Cegueira	Transtorno do Espectro Autista	Deficiência Intelectual	Baixa Visão
2012	5,791 milhões	699	882	853	57	378	3327
2013	7,173 milhões	1443	1164	1038	174	1284	8083
2014	8,722 milhões	2352	1892	1966	381	2161	11543
2015	7,792 milhões	1830	2192	1042	450	2192	10137

2016	8,681 milhões	2291	2636	1156	759	3321	11559
2017	6,763 milhões	1925	1437	892	705	2415	7313
2018	5,513 milhões	1445	1418	790	773	1954	5255
2019	5,10 milhões	1958	1691	860	1341	7188	8069

Fonte: Adaptado pela autora.

Fazendo a comparação entre o número total de inscritos por ano em cada edição do Enem, percebe-se que o número de participantes que têm alguma necessidade educacional é relativamente pequeno, no entanto, é necessário ofertar acessibilidade às pessoas com deficiência, uma vez que os processos de concepção pedagógica do exame são de larga escala, o que limita a possibilidade de os exames serem inclusivos.

O levantamento dos dados da Tabela 1 é baseada no número de participantes inscritos nos editais do Enem em cada edição do exame. Cabe ressaltar que o quantitativo de alunos com NEE que fazem o exame é pequeno se comparado ao total de inscritos no Enem, mas a atenção da educação especial repousa justamente nesse cuidado com a excepcionalidade, e o Enem, que pretende ser um exame inclusivo, pautado no princípio da isonomia aos participantes, deve atender a essa demanda com qualidade.

Vale destacar que houve um aumento no número de alunos com TEA, que foi a única necessidade especial que teve aumento em seu número de inscritos nos últimos anos. Sabe-se, por exemplo, que o número de surdos que requerem atendimento especializado diminuiu em função da oferta da videoprova em Libras a partir do ano de 2017.

Como parte dos protocolos de atendimento, pode-se destacar ainda alguns tipos de recurso por atendimento especializado relacionado a cada NEE. O Inep define o atendimento educacional especializado no glossário da educação especial do Censo Escolar como:

a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/ superdotação, público da Educação Especial (...) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos (BRASIL, 2020, p. 10).

Nota-se, conforme a definição dada sobre atendimento especializado, que ele é responsável por prover recursos de acessibilidade possíveis para uma maior autonomia da pessoa com deficiência. No Quadro 1, apresentado a seguir, verifica-se quais são os recursos disponíveis para atendimento educacional especializado aos participantes com necessidades educacionais especiais.

Quadro 1 - Tipo de recurso por atendimento especializado

(Continua)

Deficiência	Recurso por atendimento especializado
Surdez	Grade de correção de escrita
	Videoprova em Língua Brasileira de Sinais (Libras)
	Tradutor-intérprete em Libras
	Leitura Labial
	Tempo adicional
Deficiência auditiva*	Tradutor-intérprete de Libras
	Videoprova em Libras
	Tempo adicional
	Leitura labial
Cegueira	Ledor
	Prova em Braile
	Transcritor
	Tempo adicional
Dislexia	Grade de correção de escrita
	Tempo adicional
	Transcritor
	Ledor
Deficiência Intelectual	Transcritor
	Ledor
	Sala de fácil acesso
	Tempo adicional
Transtorno do Espectro Autista	Transcritor
	Ledor
	Tempo adicional
Baixa Visão	Prova ampliada (macrotipo 18)
	Prova superampliada (macrotipo 24)
	Transcritor
	Ledor
	Sala de fácil acesso
	Tempo adicional
Surdocegueira	Guia-intérprete
	Transcritor
	Sala de fácil acesso
	Tempo adicional
	Prova em braile ou prova ampliada ou superampliada
Visão Monocular	Ledor
	Transcritor
	Tempo adicional

	Prova em braile ou prova ampliada ou prova superampliada
	Sala de fácil acesso
Transtorno de Déficit de Atenção	Ledor
	Transcritor
	Tempo adicional

Fonte: Adaptado pela autora ³.

As informações apresentadas no Quadro 1 demonstram que há correção específica das redações, com a grade de correção própria, apenas para surdos e disléxicos. É importante considerar, então, que a correção diferenciada da escrita só consta para surdos e disléxicos tendo em vista os pedidos crescentes de atendimento especializado pelas comunidades representativas desse público e pelos próprios participantes, e porque também essas NEE são objeto de pesquisa consistente e há um consenso das suas necessidades e demandas. Esse movimento ainda não é consistente, em termos quantitativos, para outras NEE que ainda não estão tão consolidadas no cenário educacional de modo a também receberem o tratamento adequado nos exames.

No quadro seguinte, tem-se o quantitativo de pedidos de demandas especiais por ano de aplicação do Enem entre as edições do exame de 2012 a 2019. Esse quadro serve para ilustrar como são classificadas as demandas especiais do Enem, definidas aqui como atendimentos específicos, além daquelas específicas para NEE.

Quadro 2 - Número de participantes por atendimento específico

Tipo de atendimento*	Ano							
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Auxílio para Transcrição	3818	6833	6653	7291	7097	5246	5399	5654
Guia-intérprete	2	13	12	12	15	9	10	13
Leitura Labial	1509	2428	1443	1478	1624	898	685	598
Mesa para cadeira de rodas	1814	2460	2738	2472	2963	2136	1894	1796
Cadeira especial	1986	9490	4699	40	38	16	14	14
Cadeira para canhoto	-	-	-	17	31	21	39	14
Auxílio para leitura	2913	5435	5883	7113	7149	5180	5797	6287
Videoprova em Libras**	-	-	-	-	-	1645	1372	1363

Fonte: Microdados do Enem (2019).

*Considera-se aqui os recursos direta ou indiretamente relacionados à produção escrita da redação do Enem.

** A videoprova em Libras só passou a existir no ano de 2017.

³ Para efeito de atendimento especializado, separam-se os conceitos de surdez e deficiência auditiva.

Segundo Junqueira, Martins e Lacerda (2017, p. 463),

a reduzida presença de pessoas com deficiência no Enem, em torno de 0,4% do total dos inscritos e dos participantes, e as taxas de abstenção observadas entre pessoas com diferentes tipos de deficiência indicam a necessidade de se pensar a acessibilidade no terreno das ações integradas, intersetoriais, com especial atenção para a necessidade de garantir e aprimorar ações de acessibilidade nos diferentes espaços sociais.

Há alguns participantes que solicitam atendimento especializado por meio de demandas extemporâneas que chegam ao órgão por via judicial (escritório da Procuradoria Federal existente no Inep) para ajuste dos critérios de correção da avaliação de escrita de casos que ainda não foram consolidados, tais como: transtorno do espectro autista (TEA) e pessoas com deficiência intelectual.

Quadro 3 - Número de processos judiciais para atendimento especializado

Ano	2015	2016	2017	2018	2019
Nº de processos	15	20	37	17	Dados não disponíveis
Nº de processos específicos de TEA e deficiência intelectual	2	2	Dados sigilosos	Dados sigilosos	Dados não disponíveis

Fonte: Adaptado pela autora - Inep (2019)⁴.

Seguindo o princípio administrativo da economicidade, percebe-se que o número de demandas judiciais é pequeno com relação ao número de inscritos, no entanto, o critério a ser adotado nesta escolha está ancorado em outro preceito jurídico e soberano com relação a esse: o princípio constitucional do atendimento igualitário, exposto no artigo 208 da Constituição Federal, que explicita, a respeito do capítulo sobre Educação, que o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Tem-se ainda o artigo

⁴ O número de processos judiciais refere-se a vários tipos de atendimento especializado, no entanto, o enfoque da pesquisa será na oferta de prova de avaliação escrita para participantes autistas.

227, no capítulo dedicado à Família, Criança, Adolescente e Idoso, que expõe que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§1º- O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

(...) II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos” (BRASIL, 1988, recurso online).

A questão da acessibilidade no Enem tem sido um desafio a ser superado, e medidas têm sido implementadas pela Autarquia com o objetivo de atender às pessoas com deficiência e suas especificidades, tais como os recursos de acessibilidade e os atendimentos especializados. A seção seguinte apresenta os atuais parâmetros de correção do Enem e uma reflexão sobre a implicação desses parâmetros para a correção das avaliações de alunos com NEE.

2.2.4 Parâmetros de correção

A oferta de atendimento especializado com vistas a oferecer uma educação inclusiva de qualidade no Enem é uma demanda permanente do Inep, que fornece, por meio das equipes logística e pedagógicas, o suporte de atendimento aos participantes do exame. Esse processo de oferta de atendimento especializado possui muitas especificidades e, mesmo que a autarquia ofereça um leque de opções aos participantes, nem todas são plenamente atendidas. É com o apoio de uma Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico para Atendimento Especializado (Comissão de Acessibilidade), que foi instituída via portaria interna - Portaria nº 438/2014 -, que é feita a adequação dos instrumentos do exame às diversas necessidades especiais. Esses profissionais são membros da comunidade científica e da sociedade civil, que estudam ou trabalham diretamente com atendimento pedagógico especializado, dando suporte pedagógico e científico às equipes logísticas e pedagógicas do Inep, para pensar o atendimento a pessoas com

necessidades especiais. A avaliação escrita do Enem conta com uma Matriz de Referência da Redação, que é permeada por cinco competências, quais sejam:

Quadro 4 - Competências da avaliação escrita do Enem

Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa
Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa
Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação
Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos

Fonte: Inep (2019).

O texto inicial da Cartilha de Redação do Enem 2019 faz um desdobramento, de forma textualizada, das cinco competências de escrita do Enem. Segundo o escrito, o participante do Enem deverá fazer

a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos (BRASIL, 2019, p. 5).

A cada edição do exame, as informações sobre os critérios de correção da redação são expostas nos editais do Enem. Os critérios de correção e demais aspectos concernentes à redação são esmiuçados pedagogicamente na *Cartilha do Participante do Enem*, que é renovada ano a ano, com a apresentação de uma amostra de redações que obtiveram nota máxima (1000 pontos) na edição do ano anterior do exame. Cada uma das cinco competências da matriz é dividida em níveis, que vão da escala de 0 a 5, de acordo com a articulação dada nos textos e os critérios técnicos de cada competência. A nota máxima que pode ser alcançada pelo

participante é de 1000 pontos, com nota mínima de corte de 450 pontos. Portanto, cada competência constitui 200 pontos da matriz de competência.

A cartilha explicita que a redação será corrigida por dois avaliadores, pelo menos, de forma independente. A nota final do participante é a média de nota entre os dois avaliadores. Caso haja discrepância, que ocorre caso os avaliadores “diferirem, no total, por mais de 100 pontos; ou obtiverem diferença superior a 80 pontos em qualquer uma das competências entre os dois avaliadores” (BRASIL, 2019, p. 7). A redação será direcionada a um terceiro avaliador e a nota do participante será a média das notas que mais se aproximarem. Caso a dúvida quanto à nota atribuída ou situação de texto persista após essa terceira correção, o texto será enviado para uma banca avaliadora, composta por três profissionais, que atribuirá a nota final do participante. A nota da banca examinadora será soberana sobre as demais.

O edital do Enem prevê correção diferenciada para a escrita de surdos e disléxicos, apresentando as mesmas cinco competências da avaliação escrita do exame, no entanto, elas apresentam especificidades sobre traços linguísticos de cada uma das deficiências listadas. A matriz de avaliação para surdos e disléxicos é restrita às equipes de correção das empresas consorciadas que são responsáveis pelo processo de avaliação da redação do Enem.

Os critérios para correção da prova para surdos e deficientes auditivos estão expostos no Decreto nº 5.626/2005, que traz as seguintes orientações a respeito do atendimento especializado ao público, em especial por parte do poder público:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos. (BRASIL, 2005, recurso online)

O atendimento a surdos na prova do Enem é promovido pela oferta de intérprete em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e por meio da tradução do teste escrito em videoprova em Libras. A correção da redação dos surdos e deficientes auditivos considera a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como sendo

a segunda língua do público surdo participante do exame. Os critérios de correção de prova escrita de surdos ainda não foram publicados pela Autarquia responsável pelo exame, contudo, eles seguem o exposto na matriz de correção no que se refere à cobrança sobre o atendimento das competências e dos níveis de nota.

As NEE listadas anteriormente possuem critérios de correção mais claros e estabelecidos, ainda que passem por constante revisão e atualização. Entretanto, há outras NEE que ainda não têm previsão de atendimento especializado consolidado e que contemple suas necessidades, em especial na parte da correção da escrita da redação, a exemplo do TEA e da deficiência intelectual. A seção seguinte apresenta as informações referentes ao atendimento do TEA no Enem para caracterizar o caso de gestão que norteia essa pesquisa.

2.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E ENEM

Nesta seção apresentamos dados referentes ao tratamento promovido aos participantes do Enem com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como a autarquia oferece atendimento tanto do ponto de vista logístico quanto do pedagógico a esse segmento de participantes.

Na segunda parte da seção, evidenciamos os quantitativos referentes aos atendimentos aos participantes com TEA, o número total de participantes por ano, o número de alunos autistas que efetivamente fizeram a redação e quantos desses participantes tiveram suas notas zeradas e qual a situação de anulação ou zero. O recorte levará a distribuição entre os gêneros e a região brasileira às quais os participantes pertencem.

2.3.1 Parâmetros de atendimento do Enem para estudantes com TEA

O atendimento aos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) quando participam das provas objetivas e na redação ocorre por meio de suporte logístico no Enem. O participante do Enem que se autodeclara pessoa com TEA recebe alguns recursos, tais como: transcritor, leitor e hora adicional.

2.3.2 Dados do Inep

Esta seção traz alguns dados referentes à TEA no Enem ao longo dos últimos anos, considerando algumas variáveis, entre as quais o número total de participantes

autistas por gênero, comparados ao número total de inscritos, o número de alunos com TEA por região do país e as situações de anulação e de atribuição de zero à redação de alunos com TEA.

Os dados apresentados no Quadro 5 referem-se ao quantitativo de participantes com Transtorno do Espectro Autista que se inscreveram para a prova do Enem.

Quadro 5 - Alunos com TEA que fizeram a redação (distribuição por gênero)

(Continua)

Ano	Total de Inscritos com TEA no Enem	Masculino	Feminino
2012	45	40	5
2013	146	71	26
2014	306	237	44
2015	450	207	28
2016	759	264	44
2017	705	472	83
2018	644	544	100
2019	1002	804	198

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O número de alunos com TEA que fizeram a redação do Enem entre os anos de 2012 e 2019 passou por uma expansão, em especial quando analisamos o número de participantes do gênero masculino. O número de participantes do gênero feminino, embora tenha crescido na média entre os anos, ainda é pequeno em comparação com a participação masculina. O quadro a seguir apresenta o quantitativo de alunos com TEA que realizaram a prova e a Redação do ENEM durante os anos de 2012 a 2019, e a divisão do número de participantes distribuídos por região no Brasil:

Quadro 6 - Número de alunos com TEA que fizeram a redação por região (por ano)

(Continua)

Ano	Região	Número de participantes autistas que fizeram a redação por região
2012	Nordeste	11
	Sudeste	26
	Norte	1
	Sul	3
	Centro-Oeste	4
	Total	45
	Nordeste	43
2013	Sudeste	58
	Sul	23
	Centro-Oeste	12
	Norte	14
	Total	150
2014	Nordeste	62
	Sudeste	131
	Sul	48
	Centro-Oeste	31
	Norte	30
	Total	302
2015	Norte	20
	Nordeste	49
	Sudeste	107
	Sul	38
	Centro-Oeste	21
	Total	225
2016	Norte	29
	Nordeste	65
	Sudeste	150
	Sul	43
	Centro-Oeste	21
	Total	308
2017	Norte	57
	Nordeste	128
	Sudeste	240
	Sul	81
	Centro-Oeste	49
	Total	555
2018	Norte	62
	Nordeste	155
	Sudeste	278
	Sul	78
	Centro-Oeste	71
	Total	644
2019	Norte	112
	Nordeste	264
	Sudeste	408
	Sul	123
	Centro-Oeste	95
	Total	1002

Fonte: Inep data (2020).

Verifica-se, por meio dos números apresentados, que há uma parcela dos alunos com TEA que sequer chegam a fazer a redação, informação que precisa ser mais bem investigada.

O edital do Enem é atualizado anualmente e explicita alguns casos de anulação e notas zero na avaliação escrita, que são pedagogicamente descritas anualmente na cartilha do participante do exame, ajustadas a cada edição para acompanhar informações do tema de redação do ano anterior e informações adicionais prescritas no edital do exame. Os textos que são corrigidos, no entanto, apresentam situações que são descritas como formas elementares de anulação (prova assinada, desenho, número, sinal gráfico alocado fora no corpo do texto, anulação proposital, recusa explícita de escrever a redação, texto ilegível ou textos predominantemente em língua estrangeira) ou situações que zeram as redações (cópia com mais de 7 linhas dos textos motivadores, fuga ao tema, não atendimento ao tipo textual dissertativo-argumentativo ou parte desconectada, impropério, zombaria, identificação do participante no corpo do texto, reflexão do participante sobre a prova ou sobre seu próprio desempenho no exame, recado ou bilhete desconectados do projeto de texto do participante, oração ou mensagem religiosa, mensagem política, trecho/ texto sobre outro assunto e mensagem ou frase desconectada do corpo do texto e da proposta temática).

O incremento do número de alunos com TEA no Enem, conforme exposto nos Quadros 2 e 5, fortaleceu a necessidade de atendimento especializado no exame. Há, no entanto, um entendimento que o atendimento especializado deva acontecer no âmbito educacional, tal como exposto no Decreto nº 7611/ 2011, que lista as possibilidades de atendimento especializado a serem ofertados na educação especial. O Decreto traz como objetivos do atendimento educacional especializado.

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, recurso online).

Além das questões legais anteriormente expostas, há outros aspectos que dificultam a escrita à mão por autistas, tais como dificuldades motoras que permitem a escrita com fluidez e o desenvolvimento das capacidades intelectuais e ainda as dificuldades inerentes ao transtorno, tais como: hiperfoco, ecolalia, dificuldades de compreensão de termos com sentidos metafóricos e figuras de linguagem, interpretação literal e déficit na comunicação social. Os alunos com TEA têm direito aos recursos do transcritor, leitor e ainda tempo adicional, no entanto, esses atendimentos podem não ser suficientemente abrangentes no sentido de oferecer conforto e respeito a algumas demandas do público: por exemplo, uso de sala individual para alunos com graus mais acentuados de dificuldade de interação interpessoal, a presença de um tutor ou acompanhante e grade de correção diferenciada, no sentido de ajustar a avaliação da redação às características das pessoas com TEA. Deve-se pontuar que os recursos de transcritor, leitor e tempo adicional não são exclusivos aos alunos com TEA. A respeito da dificuldade de escrita manual, pode-se informar que:

uma escrita manual deficitária foi notada na descrição original da síndrome de Asperger e desde então tem-se demonstrado que indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm deficiências em múltiplos domínios que contribuem para a escrita manual. Por exemplo, problemas com as coordenações motoras fina e grossa são observadas consistentemente em indivíduos com TEA. Tais problemas podem dificultar a manipulação precisa das ferramentas da escrita. Em termos de funcionamento sensorial, relatos de pessoas com autismo revelam dificuldades na posição da recepção do membro e experimentos sugeriram indiretamente que crianças com autismo têm deficiências proprioceptivas (capacidade de recepção de estímulos de músculos, tendões e outros tecidos internos). A incapacidade de detectar com precisão onde seus membros estão no espaço pode deixar os pacientes incapazes de desenvolver uma escrita manual fluida e automática. (FUENTES; MOSTOFKY; BASTIAN, 2009, p. 1532, tradução nossa)⁵

⁵ Poor handwriting was noted in the original description of Asperger syndrome and it has since been demonstrated that individuals with autism spectrum disorders (ASD) have impairments within multiple domains that contribute to handwriting. For example, problems with fine and gross motor functions are consistently observed in individuals with ASD. Such problems could make precise manipulations of a writing tool difficult. In terms of sensory functioning, first-hand accounts from individuals with ASD reveal difficulties in sensing limb position, and experiments have indirectly suggested that children with autism have proprioceptive deficits. The inability to accurately sense where their limbs are in space could leave patients unable to develop fluid, automatic handwriting (FUENTES; MOSTOFKY; BASTIAN, 2009, p. 1532).

Com relação aos recursos de acessibilidade, é importante saber em que consiste o trabalho do transcritor no momento da prova de redação do Enem. De acordo com a *Nota Técnica sobre Atendimento Especializado no Enem*, de 2012, o recurso do transcritor consiste em

serviço especializado de preenchimento das provas objetivas e discursivas para participantes impossibilitados de escrever ou de preencher o Cartão de Resposta. Os transcritores atuam em dupla (geralmente com o apoio de ledores) e prestam atendimento individualizado, em sala com apenas um participante. (BRASIL, 2012, p. 4)

O documento *Instruções para Atendimento Diferenciado no Enem*, datado de 2012, conta com informações relevantes de como era ofertada a capacitação para os profissionais responsáveis pelo atendimento especializado no Enem. A empresa aplicadora à época, o antigo Centro de Seleção e Promoção de Eventos da Universidade Federal de Brasília (Cespe/UnB), atual Cebraspe, era responsável pela aplicação das provas especiais do Enem em algumas regiões do Brasil. O atendimento diferenciado englobava tanto o atendimento específico quanto o atendimento especializado.

Segundo esse documento, sobre a hora adicional, “os participantes com atendimento diferenciado terão direito a 1 (uma) hora adicional (...) Reitera-se que os participantes com atendimento diferenciado deverão ser devidamente avisados sobre o direito ao tempo adicional” (BRASIL 2012, p. 3).

Aguirre (2019) assinala em seu trabalho quais são os critérios e as características do ledor e do transcritor. Em seu trabalho, Aguirre, por raras vezes, dissocia a função de ledor da função do transcritor, uma vez que em alguns exames, conforme o estudo, o profissional é o mesmo e o conhecimento sobre a linguagem da leitura e da escrita são indissociáveis. A respeito disso, ele salienta que:

ledores e transcritores são percebidos e percebem as pessoas e situações que os envolvem, principalmente em ambiente de provas. Podemos definir a ação de um ledor como a transposição de contextos e textos impressos à tinta para uma modalidade sonora de informações. Já o transcritor faz o caminho inverso, trazendo textos e contextos do mundo dos sons para a grafia à tinta. Não há como dissociar a leitura da escrita, da mesma forma não há como dissociar ledores de transcritores. Embora sejam funções distintas, ambas estão intimamente ligadas. Como veremos a seguir, ledores comumente atuam como transcritores que, por sua vez, não têm como executar sua função sem adquirir as competências de comunicação dos ledores. (AGUIRRE, 2019, p. 17)

Cada instituição dará os direcionamentos sobre como deverá ser a atuação do transcritor em seus processos seletivos. Consoante o exposto no *Manual do coordenador de polo e fiscal de avaliações presenciais para atuação com Estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas*, da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), o transcritor deve obedecer a algumas regras específicas de transposição do texto, que são as seguintes:

o fiscal transcritor deverá transcrever as palavras ditadas pelo estudante, porém, é necessário que o transcritor respeite exatamente de acordo com o que o estudante disser em relação a pontuações: vírgulas, pontos, exclamação etc. Inclusive a gramática do estudante, ou seja, conforme ela considerar tal palavra escrita de maneira correta, mesmo que a palavra esteja escrita de maneira incorreta, não pode haver inferências do transcritor; o estudante deverá ler e conferir todas as questões para consentir as respostas ditadas/transcritas; deve-se coletar a assinatura/rubrica do estudante em todas as páginas após o mesmo conferir todas as respostas; o transcritor não deverá acrescentar informações a mais do que as ditadas pelo estudante (UNISUL, 2017, p. 19).

Junqueira, Martins e Lacerda (2017) apontam as características necessárias ao exercício dos transcritores e como é feito o processo seletivo desses profissionais para atuação no momento da avaliação. O texto menciona o tratamento dado aos profissionais que trabalham com os participantes cegos e deficientes visuais, no entanto, é o único registro relacionado à contratação e aos requisitos profissionais que também são oferecidos aos participantes autistas para o Enem.

transcritores, que devem atuar em dupla, em sala com apenas um participante. Esses especialistas não devem ser confundidos com os fiscais de sala; de acordo com os contratos com as empresas aplicadoras, precisam receber formação específica e, durante a prova, devem apoiar-se em um instrumento chamado Prova do Ledor, que, além das orientações para os ledores, traz, em tinta, o mesmo conteúdo da prova transcrita em Braille (JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017, p. 464).

No quadro a seguir, serão apresentadas as situações de notas zeradas de textos de alunos autistas, por status da redação.

Quadro 7 - Situações de notas zero na redação atribuídas a alunos com TEA

Ano	Nº Inscritos com TEA no Enem que fizeram a redação	Status da Redação	Nº de Participantes
2012	45	Em Branco	2
		Fuga ao tema	1
		Texto insuficiente	1
2013	97	Anulada	2
		Em Branco	5
		Fuga ao tema	7
		Não atendimento ao tipo	1
2014	281	Em Branco	18
		Fuga ao tema	35
		Texto insuficiente	2
		Anulada	1
2015	225	Cópia Texto Motivador	4
		Em Branco	8
		Fuga ao tema	1
		Não atendimento ao tipo	2
		Texto insuficiente	2
2016	308	Anulada	1
		Cópia Texto Motivador	6
		Em Branco	5
		Fuga ao tema	16
		Não atendimento ao tipo	1
		Texto insuficiente	5
		Parte desconectada	2
2017	555	Anulada	4
		Cópia Texto Motivador	6
		Em Branco	24
		Fuga ao tema	38
		Não atendimento ao tipo	4
		Texto insuficiente	13
		Parte desconectada	2
2018	644	Anulada	3
		Cópia Texto Motivador	8
		Em Branco	20
		Fuga ao tema	7
		Não atendimento ao tipo	10
		Texto insuficiente	8
		Parte desconectada	3
2019	1002	Anulada	2
		Cópia Texto Motivador	32
		Em Branco	39
		Fuga ao tema	13
		Não atendimento ao tipo	13
		Texto insuficiente	13
		Parte desconectada	3

Fonte: Inepdata (2020).

Após análise da tabela sobre situações que anulam e zeram a prova, pode-se compreender que a quantidade de participantes que se enquadram nessas situações é pequena em comparação com o número de inscritos no exame.

Quadro 8 - Percentual de abstenção na prova de redação

Ano	Número total de inscritos	Número de candidatos com TEA	Número de candidatos com TEA que fizeram a redação	Percentual de abstenção
2012	5, 791 milhões	57	45	21,1%
2013	7,173 milhões	174	97	44,3%
2014	8, 722 milhões	381	281	26,2%
2015	7,792 milhões	450	225	50%
2016	8,681 milhões	759	308	59,43%
2017	6,763 milhões	705	555	21,2%
2018	5,513 milhões	836	644	22,9%
2019	5,100 milhões	1362	1002	26,44%

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao fazermos uma análise comparativa entre o número de candidatos com TEA que se inscreveram no exame de 2012 a 2019, pode-se perceber que houve um aumento significativo no número de participantes com Transtorno do Espectro Autista. O percentual de abstenção teve uma diminuição significativa do ano de 2016 para 2017, mesmo o Inep mantendo os critérios de atendimento para esse público.

Em síntese, o caso de gestão apresentado neste capítulo busca pensar em como a Daeb pode auxiliar na melhoria dos padrões de correção diferenciados no Enem para alunos com TEA, uma vez que esse procedimento está presente para participantes surdos e disléxicos. A descrição do caso também evidenciou que alunos com TEA, mesmo tendo acesso a alguns recursos para realização do exame, como hora adicional e transcritores, têm dificuldades tanto motoras quanto procedimentais e de linguagem referentes ao transtorno, que podem interferir na maneira como o texto é escrito.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O DESAFIO DA ESCRITA

De forma a pensar em estratégias de melhoria na descrição dos níveis nas competências de escrita do Enem, o presente capítulo fornece subsídios teóricos e metodológicos referentes às características da pessoa com TEA e apresenta quais os traços linguísticos específicos do público, bem como reflete acerca das práticas de acesso ao ensino superior nos Estados Unidos, no Canadá e no Reino Unido voltadas para os autistas e que podem (ou não) serem incorporadas ao Enem no atendimento especializado a essas pessoas.

O capítulo aborda os aspectos teóricos do TEA e os princípios de linguagem ligados ao espectro, articulando-os aos requisitos de linguagem a serem utilizados em avaliações em larga escala na escrita de pessoas com TEA no Enem.

A primeira parte do tópico traz o recorte teórico sobre padrões de linguagem típicos das pessoas com TEA e as teorias de aquisição da linguagem por autistas. Essa teoria será articulada aos padrões de escrita para esse público.

A reflexão sobre tratamento a ser dispensado a pessoas com TEA será feita por meio de dois recursos. O primeiro consiste na proposta de um estudo comparativo baseado na análise qualitativa dos exames e dos protocolos de acesso ao ensino superior nos Estados Unidos, no Canadá e no Reino Unido (Inglaterra). Os dados serão tabulados e analisados sob a perspectiva de escalas nominais de análise qualitativa a fim de explorar as características concernentes ao atendimento dado aos autistas no ingresso do ensino superior.

3.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um conceito originado no campo da psiquiatria e foi apropriado e ampliado pelo campo educacional. Januzzi (2006), em seu trabalho sobre a história do deficiente no Brasil, disserta sobre as doenças mentais e intelectuais de maneira genérica, sem fazer menção direta às especificidades de tratamento desse transtorno no Brasil, isso pode ter ocorrido, talvez, por conta da catalogação tardia do TEA, dissociado de outras doenças mentais.

No ano de 1911, o termo autismo foi cunhado por Eugen Bleuler no livro *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*, presente no Tratado de Psiquiatria publicado em Viena, Áustria. O trabalho de Bleuler fazia um arrazoado sobre a esquizofrenia e suas principais características. Ao pormenorizar essas características, o estudioso percebeu que havia traços diferenciados, principalmente com relação à interação dessas pessoas com o outro, expondo comportamento autocentrado e de isolamento, de modo que o autismo surgiu aí como parte da esquizofrenia. De Lara (2012) pontuou algumas características relacionadas ao autismo, descritas no estudo de Bleuler:

o autismo é caracterizado (...) pela retirada da vida mental do sujeito de si mesmo, atingindo a constituição de um mundo fechado separado da realidade externa e a extrema dificuldade ou impossibilidade de se comunicar com os outros que dela resultam. (DE LARA, 2012, p. 257. Tradução nossa)⁶

Leo Kanner (1943) ressignificou o termo autismo com o objetivo de abranger as características do autismo em crianças, dissociando-o da esquizofrenia, e nomeando-o, primeiramente, como “Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo” e depois como “Autismo Infantil Precoce”. Kanner queria especificar uma síndrome que apresentava sintomas de isolamento. Essa necessidade surgiu a partir de um estudo voltado para a observação de um grupo de crianças de 11 anos de idade. Orrú (2012) trouxe algumas características do estudo de Kanner a respeito do autismo, entre as quais se destacam a:

incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas. O alheamento em que viviam era extremo (...) como se estivessem no mundo, sem responder a nenhum estímulo externo. (ORRÚ, 2012, p. 8)

O quadro a seguir traz a evolução do conceito do autismo desde a sua identificação, por meio dos estudos de Bleuler (1911) até a última atualização

⁶ El autismo está caracterizado según él por el repliegue de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, llegándose a la constitución de un mundo cerrado separado de la realidad exterior y a la dificultad extrema o la imposibilidad de comunicarse con los demás que de allí resulta (DE LARA, 2012, p. 257).

conceitual divulgada pela Associação Americana de Psiquiatria, responsável pelo enquadramento e classificação de doenças e transtornos no mundo, e o Código Internacional de Doenças (CID). Importante informar que a organização do quadro conceitual é feita a partir de dois critérios: o primeiro critério diz respeito à ordem cronológica de formulação dos conceitos com base em autores ou entidades caras ao autismo; um segundo critério será utilizado quando o mesmo autor ou entidade faz mais de uma definição relevante para o texto, nesse caso também será apresentada uma sequência temporal das atualizações do conceito pela mesma instituição.

Quadro 9 - Quadro Conceitual TEA (Transtorno do Espectro Autista)

(continua)

Bleuler (1911)	Autismo: O autismo é caracterizado (...) pela retirada da vida mental do sujeito de si mesmo, atingindo a constituição de um mundo fechado separado da realidade externa e a extrema dificuldade ou impossibilidade de se comunicar com os outros que dela resultam. (Tradução nossa) ⁷ .
Leo Kanner (1943)	Autismo: Incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas. O alheamento em que viviam era extremo (...) como se estivessem no mundo, sem responder a nenhum estímulo externo (ORRÚ, 2012, p. 8).
Hans Asperger (1944)	Síndrome de Asperger: A síndrome de Asperger foi descrita pela primeira vez pelo médico austríaco Hans Asperger, em 1944. Ela foi considerada pelo pesquisador como uma desordem da personalidade caracterizada por fala de conteúdo pedante, prejuízo nas interações sociais, excelente pensamento lógico abstrato, áreas de interesse isoladas, comportamento repetitivo e estereotipado e ignorância das demandas ambientais; além de ser mais comum em meninos do que em meninas. Recentemente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª Edição (DSM - 5, American Psychiatric Association - APA, 2014) incluiu o transtorno de Asperger no denominado Transtorno do espectro do autismo (TEA), com base em dois domínios centrais: (a) déficit na comunicação social e interação social e (b) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades. Entretanto, foi salientado no documento que os indivíduos com Asperger não apresentam comprometimentos significativos de natureza linguística ou intelectual. De modo semelhante ao DSM - 5, o novo Código Internacional de Doenças (CID - 11, World Health Organization - WHO, 2018) também englobou o referido transtorno no TEA apoiado nos mesmos fundamentos.

⁷ El autismo está caracterizado según él por el repliegue de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, llegándose a la constitución de un mundo cerrado separado de la realidad exterior y a la dificultad extrema o la imposibilidad de comunicarse con los demás que de allí resulta (DE LARA, 2012, p. 257).

(Continua).

Síndrome de Rett (1954)	Síndrome de Rett: A Síndrome de Rett (SR), conhecida como transtorno invasivo do desenvolvimento, é uma desordem genética ligada ao cromossomo X dominante e por mutações das proteínas metil-CpG-binding2 (MecP2), onde ocorre uma progressiva deterioração neuromotora severa. Ela afeta cerca de 1:10.000 nascimentos vivos do sexo feminino, com óbito no sexo masculino. Está entre uma das principais síndromes de desenvolvimento, levando à deficiência intelectual. Em 1954, Andreas Rett, um neurologista pediátrico, em Viena, identificou os traços característicos da síndrome. Andreas Rett realizou pesquisas em meninas que demonstraram comportamentos autistas, apraxia da marcha, movimentos estereotipados das mãos e perda de expressão facial. Sua identificação genética foi descrita em 1999 como uma alteração das proteínas metil-CpG-binding. Porém, sua pesquisa só foi publicada na literatura médica alemã em 1966. Antes disso manteve-se, em grande medida despercebido. (SILVA; PASSOS; PARREIRA, 2016, p. 53).
Autismo - National Society for Autistic Children (1978)	O autismo é uma inadequação no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos que meninas. É encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar nenhuma causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar a doença. Os sintomas são causados por disfunções físicas do cérebro verificados pela anamnese ou presentes no exame ou entrevista com o indivíduo (NATIONAL SOCIETY FOR AUTISTIC CHILDREN, 1985, p. 3).
Lei do autismo (2012)	Art. 1º §1º Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos incisos I e II: I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades; manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012).
Autismo - Associação Americana de Psiquiatria-	DSM-III-R ⁸ (1987): A terceira edição do DSM foi publicada em 1980, listando o autismo infantil em uma categoria denominada Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Em 1987, em sua revisão denominada DSM-III-R, foi abordado o termo Transtorno Autista. Critérios e diagnósticos específicos foram implementados e divididos em categorias, em que o sujeito deveria se enquadrar para obter o

⁸ DSM: Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), organizado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA). No ano de 2019, esse documento já estava em sua sexta versão. A catalogação do Autismo no Manual, segundo Orrú (2012), ocorreu a partir do DSM-III, tendo sua especificação reconhecida apenas a partir do DSM-III-R.

<p>Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais-DSM (1987,1994 e 2013)</p>	<p>diagnóstico (GRANDIN; PANEK, 2015). Dessa maneira, o DSM-III e sua revisão foram um marco importante em termos de revolução no diagnóstico do autismo, pois passou a ser uma entidade nosográfica. (ONZIL; GOMES. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. Caderno pedagógico, Lajeado, v. 12, nº 3, p. 188-199, 2015).</p> <p>DSM-IV (1994): O DSM-IV-TR, atualização do DSM-IV, de 1994, (APA, 2002) descreve que os TGD se caracterizam pelo comprometimento severo e invasivo em três áreas do desenvolvimento, sendo elas: habilidades de comunicação; presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas, e habilidades de interação social recíproca. O DSM-IV apresenta dezesseis critérios detalhados, agrupados em três domínios da disfunção. Para um diagnóstico de autismo, seis critérios ou mais precisavam estar presentes, com pelo menos dois da categoria social e um de cada uma das demais categorias, sendo elas: prejuízo na interação social amplo e persistente, podendo haver um fracasso no desenvolvimento de relacionamentos com seus pares e no uso de comportamentos não verbais (exemplo: contato visual direto, posturas, gestos corporais e expressão facial); falta de busca espontânea pelo prazer compartilhado, interesses ou realizações com outras pessoas (exemplo: não apontam, mostram ou trazem objetos que consideram interessantes) e falta de reciprocidade social (exemplo: não participa de brincadeiras, preferindo atividades solitárias); alterações da comunicação, afetando habilidades verbais e não verbais com atraso ou ausência da linguagem falada, podendo haver um uso estereotipado, repetitivo ou idiossincrático da linguagem (exemplo: repetição de palavras ou frases, linguagem que somente é entendida por familiares); a fala, o timbre, a entonação, a velocidade, o ritmo ou a ênfase podem ser anormais (exemplo: tom de voz monótono ou elevado); (...), com maneirismos motores estereotipados e repetitivos ou uma preocupação com partes de objetos (exemplo: botões, partes do corpo); resistência frente a mudanças (exemplo: mudança ou alteração de ambiente); movimentos corporais estereotipados envolvendo as mãos (exemplo: bater palmas, estalar os dedos) ou o corpo todo (exemplo: inclinação abrupta, oscilação do corpo, balanço), postura (exemplo: movimentos atípicos das mãos e postura) (APA, 2002).</p>
---	---

(Continua)

	<p>DSM- V (2013): Os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico: Transtornos do Espectro Autista (TEA). (...). Além disso, o DSM-5 permitiu que o TDAH e o Transtorno do Espectro Autista sejam diagnosticados como transtornos comórbidos. (ARAÚJO; LOTUFO NETO. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. 2014, vol. XVI, nº 1, p. 67).</p>
--	--

(Conclusão)

<p style="text-align: center;">Autismo</p> <p>Organização Mundial de Saúde- CID- Código Internacional de Doenças (1993 e 2018)</p>	<p>Autismo: A definição do CID-10 classifica o autismo como um transtorno invasivo do desenvolvimento, caracterizado por um comprometimento em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1993, p. 10)</p> <p>Autismo: O transtorno do espectro autista é caracterizado pelo <i>déficit</i> persistente na habilidade de iniciar e sustentar uma interação social recíproca e comunicação social e por padrões de comportamento e interesses restritos, repetitivos e inflexíveis. O aparecimento de distúrbios ocorre durante o período de desenvolvimento, tipicamente na primeira infância, mas os sintomas podem não se manifestar plenamente até mais tarde, quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas. Deficiências são suficientemente severas ao causar prejuízos nas áreas pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou outras áreas importantes do funcionamento e que são geralmente uma característica genérica do funcionamento observável dos indivíduos em todas as configurações, embora elas possam variar de acordo com o contexto social, educacional ou outro. Indivíduos com o espectro exibem uma gama completa de habilidades linguísticas e funcionamento intelectual. Inclusões: transtorno do autismo e atraso pervasivo do desenvolvimento.⁹ (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2019, recurso online).</p> <p>TEA¹⁰: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado pelo déficit persistente na habilidade em iniciar e manter interação social recíproca e comunicação social, e por uma gama de pares de comportamento e interesses</p>
--	--

⁹ Autism spectrum disorder is characterized by persistent deficits in the ability to initiate and to sustain reciprocal social interaction and social communication, and by a range of restricted, repetitive, and inflexible patterns of behavior and interests. The onset of the disorder occurs during the developmental period, typically in early childhood, but symptoms may not become fully manifest until later, when social demands exceed limited capacities. Deficits are sufficiently severe to cause impairment in personal, family, social, educational, occupational or other important areas of functioning and are usually a pervasive feature of the individual's functioning observable in all settings, although they may vary according to social, educational, or other context. Individuals along the spectrum exhibit a full range of intellectual functioning and language abilities.

Inclusions: autistic disorder and pervasive developmental delay (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2019, recurso online).

¹⁰ Autism spectrum disorder is characterized by persistent deficits in the ability to initiate and to sustain reciprocal social interaction and social communication, and by a range of restricted, repetitive, and inflexible patterns of behavior and interests. The onset of the disorder occurs during the developmental period, typically in early childhood, but symptoms may not become fully manifested until later, when social demands exceed limited capacities. Deficits are sufficiently severe to cause impairment in personal, family, social, educational, occupational or other important areas of functioning and are usually a pervasive feature of the individual's functioning observable in all settings, although they may vary according to social, educational, or other context. Individuals along the spectrum exhibit a full range of intellectual functioning and language abilities.

	<p>restritos, repetitivos e inflexíveis. Os primeiros sintomas do transtorno ocorrem durante o período de desenvolvimento, tipicamente na primeira infância, mas os sintomas podem não se manifestar plenamente até mais tarde, quando as demandas sociais excederam o limite das capacidades. As deficiências são suficientemente graves para causar prejuízo nas áreas pessoal, educacional, ocupacional ou outras importantes áreas de funcionamento e são geralmente uma característica geral do funcionamento observável em todas as configurações, embora elas possam variar de acordo com os contextos educacionais, sociais e outros. Indivíduos com o espectro exibem uma gama completa de funções intelectuais e de linguagem¹¹.</p> <p>A descrição dos tipos do TEA passou a unificar todas as características sob uma só denominação-TEA, no entanto a classificação passou a ocorrer por meio dos graus de prejuízo na linguagem funcional e deficiência intelectual. A classificação passou a ser a seguinte: a) TEA Sem Transtorno do desenvolvimento Intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; b) TEA com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com comprometimento leve ou ausente da Linguagem funcional; c) TEA sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com linguagem funcional prejudicada; d) TEA com transtorno do desenvolvimento intelectual e com linguagem funcional prejudicada; e) TEA sem desordem do desenvolvimento intelectual e com ausência da linguagem funcional; f) TEA com desordem do desenvolvimento intelectual e com ausência da linguagem funcional; g) Outro transtorno do espectro autista especificado; h) Transtorno do espectro autista não especificado.</p>
--	--

Fonte: Organização Mundial da Saúde (2019).

É possível perceber pelo quadro acima que o conceito de Transtorno do Espectro Autista foi sendo modificado ao longo do tempo com o objetivo de integrar as mudanças e inserir informações, características e diagnósticos típicos do transtorno aferidos por meio de estudos e pesquisas. Essas mudanças proporcionaram a melhor adequação da análise do espectro e ainda realocaram aqueles que não se encaixavam nas características dessa condição.

¹¹ A OMS fez uma modificação no CID referente ao TEA. O CID 11, que foi lançado em 2018 e começará a vigorar no Brasil e demais países integralmente somente a partir de 1º de janeiro de 2022. O código, que no CID-10 era F84 e trazia diagnósticos no campo do TEA, passou a ser um único código, o 6A02. Em suma, essa modificação unifica todos os diagnósticos em apenas Transtorno do Espectro Autista, e as especificações passam a ser classificadas de acordo com prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. TISMOO. Nova classificação de doenças, CID-11, unifica Transtorno do Espectro Autista: 6A02. São Paulo: 21 set. 2018.

3.2 PARÂMETROS DE LINGUAGEM PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Os parâmetros de linguagem para pessoas com deficiência são diferentes, mas as concepções teóricas são as mesmas daquelas das pessoas sem deficiência. Para se construir uma sustentação teórica a respeito das pessoas com deficiência na educação, é importante haver um aprofundamento entre algumas teorias de pensamento e de linguagem, tais como os estudos de Vygotsky e Lúria a respeito dos princípios basilares da escrita. Outros estudos que serão apresentados dizem respeito à Teoria da Mente e à Teoria da Coerência Central, que esmiúçam aspectos cognitivos que impactam o desenvolvimento da comunicação de autistas.

A respeito das bases da linguagem, Santos e Chiote (2016) pontuam que a pré-história da escrita, de acordo com os preceitos de Vygotsky e Lúria:

envolve a apropriação do sistema simbólico de representação da realidade, do gesto, da fala, do desenho e do jogo imaginário; práticas culturais que se constituem em atividades de caráter representativo, utilizando-se de signos para representar gestos, expressões, objetos e eventos. (SANTOS; CHIOTE, 2016, p. 242)

É importante salientar as contribuições de Lúria sobre o desenvolvimento da linguagem em autistas. Para tal, é necessário definir a concepção de linguagem que esse estudioso utiliza para só então vincular essa acepção ao desenvolvimento da linguagem do autista. Segundo Orrú (2012), Lúria define a linguagem como:

sistema complexo de sinais convencionais que representam objetos, ações, características ou relações e possibilitam a transmissão de conhecimentos constituídos no processo histórico-social e de fundamental relevância no que condiz ao desenvolvimento dos processos cognitivos e da consciência do ser humano; age, inclusive, como uma ponte do conhecimento sensorial para o racional, como um processo de contínua conscientização, constituído por meio das formas sociais de vivências históricas humanas (ORRÚ, 2012, p. 80).

Vygotsky, por seu turno, apresenta a linguagem associando-a às estruturas do pensamento. Orrú traz a concepção de linguagem de Vygostky baseada na diferença que ele estabelece entre significado e sentido

a linguagem é, portanto, um instrumento da consciência com o atributo de compor, controlar e planejar o pensamento em uma função de intercâmbio social. Os significados das palavras constituem a consciência do indivíduo, ao mesmo tempo em que são

constituídos no contexto interindividual. Dessa maneira percebemos a existência das relações de interdependência entre pensamento e fala, entre a fala interior e a exterior, entre o sentido e o significado, entre o homem e o mundo (ORRÚ, 2012, p. 92).

A apropriação do sistema de escrita, de acordo com os princípios de Vygotsky, ocorre por meio do desenvolvimento da linguagem escrita que “é um processo complexo, caracterizado por evoluções, involuções, mudanças, saltos, interrupções e alterações, e o seu domínio implica uma grande virada no desenvolvimento cultural da criança, o que faz dele um processo revolucionário” (SANTOS, 2016, p. 53). O processo descrito aqui é relacionado à apropriação de escrita por crianças, mas como o processo de desenvolvimento da escrita é próprio da aprendizagem, ele será refletido ao longo do processo educacional, e, por consequência, nas situações comunicativas que devem ocorrer mediadas pela escrita.

Srivastana (2016) reforça a complexidade e também o caráter sensorial do ato de escrever. O autor enfatiza as características da escrita à dificuldade de autistas em realizá-la. A respeito disso ele assinala que

a escrita é um processo complexo que requer síntese e integração de sistemas sensoriais diferentes como tátil (toque, sentir a superfície do papel), propriocepção (senso de posição articular, força necessária para segurar o lápis, escrita no papel), vestibular (coordenação de ambos os lados do corpo) e habilidades visuomotoras junto às habilidades visuoespaciais para iniciar a escrita manual legível. Estudos recentes predizem que crianças com Transtorno do Espectro Autista sempre têm pobre legibilidade manual que afeta o desempenho acadêmico deles. (SRIVASTANA, 2016, p. 8, tradução nossa)¹²

Santos (2016) recorre aos estudos de Vygotsky para embasar suas percepções acerca da evolução da escrita em pessoas com TEA. A estudiosa fez uma relação entre os processos de desenvolvimento da língua escrita em crianças com autismo com a teoria de Vygotsky. De acordo com a teoria, a fala antecede a escrita e por isso “o desenvolvimento da linguagem escrita se dá pelo deslocamento

¹² writing is a complex process that requires synthesis and integration of different sensory systems such as tactile (touch, feeling the paper surface), proprioception (joint position sense, force needed to hold pencil, writing on the paper), vestibular (coordinating both sides of the body) and visual motor skills along with visual-spatial abilities for initiating legible handwriting. Recent studies have predicted that children with Autism Spectrum disorder often have poor hand legibility, which affects their academic performance (SRIVASTANA, 2016, p. 8).

do desenho das coisas para o desenho de palavras” (SANTOS, 2016, p. 53). Depreende-se, portanto, que a fala e a percepção sobre o signo linguístico são transpostas para a escrita, e, por isso, autistas podem apresentar dificuldades na escrita por não terem desenvolvido a questão da interlocução por meio da fala, que tem como princípio a interação entre os falantes e a capacidade de interação social.

Silva, Morello e Roma (2015) recuperam os aspectos da pragmática a fim de elucidar características que dificultam sua realização por parte de pessoas com autismo. Os autores recorrem aos três domínios do fato linguístico de Fiorin, que são: fatos de enunciação (capacidade de produzir enunciados, realizações concretas da linguagem que exigem marcas de enunciação-manifestadas como sujeito, tempo e lugar); fatos de inferência (ato de proferir uma afirmação que só tem sentido dentro de um contexto) e fatos de instrução (situação em que a sentença e as palavras só significam algo mediante uma instrução dada sobre como interpretá-la).

Os autistas, em geral, segundo relatam os autores, têm dificuldades em atender e compreender uma instrução, visto que são duas ações que devem ocorrer em conjunto para que o fato de instrução seja efetivamente realizado, redundando em uma dificuldade na questão pragmática da língua. Para confirmar tal hipótese sobre as lacunas em alguns fatos linguísticos, Kwee, Sampaio e Atherino ratificam que:

a principal característica do Transtorno do espectro do autismo é o déficit considerável na interação social, no comportamento e, invariavelmente, na comunicação. Em sua maioria, com ausência de comunicação verbal e, quando presente, nos casos de Autismo Leve e na Síndrome de Asperger, as dificuldades se encontram principalmente no que se refere à pragmática, prejudicando ainda mais a interação social deste indivíduo. (KWEЕ; SAMPAIO; ATHERINO, 2009, p. 217).

Silva, Morello e Roma (2015, p. 50) apontam condições relativas à compreensão dos objetivos de comunicação que estão ligadas à “condição do falante, do seu interlocutor, ao contexto comunicativo e às intenções envolvidas no ato da comunicação”. É esse conjunto de objetivos que permitem ao falante da língua compreender metáforas, ironias ou pressuposições nos enunciados concretos. De acordo com os autores, “os aspectos concretos da fala nas crianças com TEA são privilegiados em detrimento do conjunto de traços inerentes à pragmática” (SILVA; MORELLO; ROMA, 2015, p. 50). Essa hipótese pode ser ratificada quando se levam

em conta os fatos de inferência, tendo em vista a literalidade com que os sujeitos autistas constituem sua percepção da linguagem, baseados em fatos concretos.

É necessário destacar algumas características relacionadas às dificuldades de comunicação e conseqüente incidência delas nos processos de escrita de participantes autistas. A respeito disso, salientam-se as barreiras de desenvolvimento da linguagem, tal como exposto no excerto:

partindo do princípio de que a comunicação surge da interação, não é difícil imaginar porque a linguagem está bastante prejudicada no Transtorno do Espectro Autista, sendo quase uma conseqüência das dificuldades que esse indivíduo tem nas capacidades de interação social e comportamento. Tais dificuldades geram inúmeras alterações na forma de estabelecer contato com o mundo, criando em torno do indivíduo um universo repleto de estereotípias, ecolalias, comportamentos rotineiros e hiperativos, dificuldades graves de generalizações, reações inusitadas às mudanças de rotina, além de uma comunicação verbal e não-verbal sem contexto. (KWEE; SAMPAIO; ATHERINO, 2009, p. 218).

A Teoria da Mente, consoante Barbosa e Andrade (2018, p. 111), é “a capacidade de identificar os próprios estados mentais, bem como atribuir estados mentais a outras pessoas e, com base nisso, prever o comportamento do outro”. Por essa teoria seria possível ao falante predizer o estado mental do interlocutor. Essa teoria, segundo os autores, apresenta duas fases, que são: decodificação (capacidade de identificar estados mentais com base em informações observáveis) e dedução (capacidade de integrar informações contextuais e históricas sobre uma pessoa para entender e predizer seu comportamento). Infere-se, portanto, que pessoas com autismo tenham dificuldades com relação a dedução, uma vez que essa fase depende de elementos subjetivos com relação ao outro.

A seguir será apresentada uma figura com o resumo de algumas características que relacionam a Teoria da Mente ao autismo, de acordo com Barbosa e Andrade (2018).

Figura 1 - Teoria da Mente e Autismo



Fonte: Barbosa e Andrade (2018, p. 117-120).

Um estudo que os pesquisadores ingleses Uta Frith, Alan Leslie e Simon Baron-Cohen propuseram, na década de 1980, levanta hipóteses sobre o “déficit” cognitivo de autistas por meio de inferências sobre características subjetivas e não observáveis com base nos princípios da Teoria da Mente.

O estudo demonstrava autistas em experimentos nos quais era testada a capacidade de distinção de subtendidos em situações reais de resolução de problemas concretos. Como resultado desse experimento, Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) apontam o seguinte resultado:

Nossos resultados sustentam fortemente a hipótese de que crianças autistas falham ao empregar a Teoria da mente. Nós explicamos essa falha como uma falha na representação de estados mentais. Como resultado disso, os autistas são inaptos a imporem crenças para outros e estão assim em uma séria desvantagem na predição do comportamento de outras pessoas (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985, p. 43, tradução nossa).¹³

¹³ Our results strongly support the hypothesis that autistic children as a group fail to employ a theory of mind. We wish to explain this failure as an inability to represent mental states. As a result of this the autistic subjects are unable to impute beliefs to others and are thus at a grave disadvantage when

A relação entre as características do autismo e a Teoria da Mente reforça alguns traços linguísticos que de alguma forma podem incidir na escrita, uma vez que são características do uso da língua. Entre as características citadas e relacionadas à escrita pode-se listar o uso literal das palavras, a dificuldade de decodificação e dedução, uma vez que os textos motivadores do tema de redação precisam ser compreendidos em sua integralidade. Outro traço marcante é a dificuldade em perceber regras sociais, uma vez que a dissertação é parte de um processo seletivo que é normatizado por um edital de seleção pública. Essas e outras hipóteses só podem ser confirmadas por meio da análise de textos redigidos por participantes em situação de prova.

O Transtorno do Espectro Autista apresenta alguns padrões de linguagem específicos, que são traços comuns na produção tanto oral quanto escrita do autista. Esses padrões podem, de alguma forma, influenciar a produção escrita do indivíduo, objeto de estudo neste texto.

O primeiro traço a ser ressaltado refere-se à ecolalia, que consiste em “repetir na íntegra uma sequência linguística previamente falada pelo interlocutor, porém, sem aparente relação com o contexto” (LIMA; REHBERG, 2015, p. 74). A ecolalia, segundo as autoras, pode ser classificada em ecolalia tardia, “quando as repetições ocorrem depois de um longo tempo do enunciado modelo”, ou a ecolalia mitigada, que consiste em “alguma alteração como a retirada ou acréscimo de elementos novos à produção inicial” (LIMA; REHBERG, 2015, p. 74).

O segundo traço a ser apresentado sobre característica da pessoa com TEA é o hiperfoco, que em situação de teste pode incidir na repetição de instruções e textos motivadores. A respeito do hiperfoco em autistas,

ao considerar as vantagens dos participantes que estavam empregados ou na universidade, muitos descreveram sua capacidade de “concentrarem-se” ou “hiperfocarem” em uma tarefa, excluindo todo o resto, como um enorme benefício. Essa habilidade foi descrita como tenacidade ou perseverança, no entanto, significou a exclusão da atenção das prioridades de outras pessoas ou

having to predict the behavior of other people. (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985, p. 43).

interesses (RUSSEL; KAPP; ELLIOT; ELPHICK; GWERNAN-JONES; OWENS, 2019, p. 128, tradução nossa).¹⁴

Dentre as características pertencentes ao universo da pessoa com TEA, que possam incidir na escrita, tem-se a dificuldade inerente ao uso das estruturas referentes à metalinguagem, tais como linguagem figurada, inferência e compreensão de implícitos e ainda obstáculos no uso da semântica (palavras com múltiplos significados). Atinente a essas dificuldades em pessoas com TEA, aponta-se que:

pesquisas realizadas confirmam que autistas de alto funcionamento falham na interpretação de estímulos metafóricos, expressões idiomáticas, comentários humorísticos ou sarcásticos, além de não compreender dicas não verbais no desenrolar de uma conversação. (ISHIHARA; TAMANAHA; PERISSINOTO, 2015, p. 754)

A citação foca nos aspectos verbais envolvidos na conversação, no entanto, retomando a Teoria da Mente, é possível que essa dificuldade se expresse também na escrita, uma vez que a metáfora é essencialmente característica da metalinguagem.

A fim de considerar alguns aspectos linguísticos que possivelmente se espelhem na escrita, é necessário retomar algumas características apontadas por Kanner (1943) como prototípicas do autismo. Com relação a esses aspectos, pode-se enumerar como traços da língua (linguagem) usada pelo autista:

a linguagem tende a ser menos flexível, de forma que, por exemplo, não existe uma avaliação de que a mudança de perspectiva ou com quem se fala necessite de uma mudança de pronome; isso leva à inversão pronominal. A linguagem pode ser não-recíproca em sua natureza, e.g., a criança produz uma linguagem sem intenção de comunicação. Mesmo que a sintaxe e a morfologia da linguagem estejam relativamente preservadas, o vocabulário e as habilidades semânticas podem ter um desenvolvimento lento e aspectos dos usos sociais da linguagem (pragmática) são particularmente difíceis para os indivíduos com autismo. Portanto, o humor e o sarcasmo podem ser uma fonte de confusão, na medida em que a pessoa com autismo pode não conseguir apreciar a intenção de comunicação do falante, resultando em uma interpretação completamente literal da declaração. (KLIN, 2006, p. S3)

¹⁴ When considering advantages of the participants who were employed or at university, many described their ability to “concentrate” or “hyperfocus” on one task to the exclusion of all else as a huge benefit. This skill was described as tenacity or perseverance but also meant the exclusion of attention from other people’s priorities. (RUSSEL; KAPP; ELLIOT; ELPHICK; GWERNAN-JONES; OWENS, 2019, p. 128).

Ressalta-se, portanto, que aspectos como inversão pronominal e a pragmática possam ser comprometidas na escrita da pessoa com TEA no Enem. O participante autista pode ser apenado nas competências I e IV, uma vez que essas duas competências avaliam o uso proficiente da norma padrão da língua portuguesa e a coesão textual, em que o uso deslocado dos pronomes faz com que o participante do exame chegue aos níveis mais baixos na avaliação dessas competências. A análise da colocação pronominal, consoante Sandoval; Alcântara e Zandomênicó (2017), faz parte do desvio de escrita na competência I, portanto, uma inadequação no uso dos pronomes se configura como um desvio de escrita morfossintático, trazendo possível prejuízo na nota do aluno com TEA que faça inversão pronominal.

Essas e outras características da escrita dos autistas precisam ser investigadas e verificadas no próprio corpus de pesquisa, ou seja, em textos escritos pelos participantes do Enem.

Outra questão importante a ser pontuada é a semelhança de algumas dificuldades de desenvolvimento da linguagem tanto no TEA como na deficiência intelectual (DI). O estudo de Freitas, Nishiyama, Ribeiro e Freitas (2016, p. 4) demonstra que “três grupos distintos podem ser identificados: pessoas que apresentam DI, pessoas com TEA e pessoas com TEA e DI e que pessoas com TEA e DI têm necessidades diferentes de indivíduos com DI ou TEA isolados”. Segundo esse estudo:

a comorbidade do TEA com DI aumenta o nível de dependência para atividades de vida diária, diminui as chances para inserção escolar e no trabalho. Os estudos mostram um pior funcionamento adaptativo e sintomas mais graves do autismo, quando a DI está associada (FREITAS; NISHIYAMA; RIBEIRO; FREITAS, 2016, p. 6).

É importante refletir, posteriormente, sobre a adoção de protocolos de atendimento pensando em como abranger tanto os participantes do Enem que têm somente TEA, aqueles que têm TEA associado à DI e aqueles participantes somente com DI, dadas as semelhanças entre essas duas necessidades educacionais especiais.

3.3 PROPOSTA METODOLÓGICA

O primeiro instrumento de análise consiste no uso da pesquisa bibliográfica, que “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 166). A respeito desse tipo de pesquisa, pode-se assinalar que ele:

busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (BOCCATO, 2006, p. 266).

Salomon (2004 *apud* Boccato, 2006) divide a pesquisa bibliográfica em três fases: a) fase da preparação, b) fase da realização e c) fase de comunicação. Segundo o autor, a fase da preparação abarca a identificação, localização, fichamento e obtenção da informação. Nessa primeira fase há algumas etapas, entre as quais se tem: a delimitação do tema, conhecimento da terminologia da área a ser estudada, contato com os pesquisadores da área, seleção das fontes de informação, identificação da literatura de interesse, localização e obtenção das publicações.

A fase da realização, segunda na pesquisa bibliográfica, de acordo com Boccato (2006), abarca a realização do fichamento do documento localizado e adquirido, que, após o procedimento da leitura, será selecionado definitivamente para a elaboração da redação do trabalho científico. A autora aponta que é nessa fase que são elaboradas fichas de leitura e fichas bibliográficas a fim de sistematizar as informações a serem analisadas. A respeito da organização dessa fase da pesquisa, ela pontua que “para a elaboração da referência é necessária a adoção de um padrão de normalização definido por uma norma técnica” (BOCCATO, 2006, p. 269).

A fase de comunicação, que corresponde à última etapa, vai complementar as fases anteriores. É nessa etapa que “dar-se-á a redação do trabalho científico por meio do produto científico já determinado de acordo com os propósitos da pesquisa” (BOCCATO, 2006, p. 269). A materialidade dessa etapa ocorre por meio da publicação de algum trabalho científico, seja ele uma comunicação, um artigo, uma dissertação, uma tese, ou seja, um produto que dê publicidade à pesquisa que foi elaborada.

A pesquisa bibliográfica desenvolvida para embasar o estudo comparativo seguiu as fases elencadas acima. A fase de preparação ocorreu por meio da elaboração de um quadro sinóptico sobre quais seriam os eixos de análise e os principais estudos referentes ao tratamento dado às pessoas com TEA no atendimento educacional especializado na fase final da educação básica e no acesso ao ensino superior no Canadá, nos Estados Unidos e no Reino Unido. A fase de realização ocorreu com a leitura dos documentos e a realização de anotações referentes aos assuntos relacionados ao TEA e ainda a organização dos critérios de análise a serem incorporados aos quadros dos estudos comparativos. Por fim, a fase de comunicação é complementada com a escrita da dissertação e da elaboração dos quadros comparativos.

A pesquisa está enquadrada como um estudo de caso, e foram definidas duas frentes para a consecução da pesquisa. A primeira frente diz respeito a um estudo comparativo, operacionalizado a partir do instrumento de pesquisa de análise bibliográfica. Os estudos comparativos consistem, segundo Mazurek e Winzer (1994, p. 20), em “textos no campo da educação comparativa são baseados em descrições da organização, do conteúdo e do funcionamento dos sistemas de educação com suas configurações nacionais¹⁵” O tipo de análise comparativa poderá permitir uma visão diferenciada dos avanços ou retrocessos existentes no tratamento dado aos autistas no acesso ao ensino superior, comparando o Brasil com as experiências dos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido.

A escolha dos Estados Unidos, do Canadá e do Reino Unido para embasar a análise documental foi feita porque os três países apresentam exames de acesso ao ensino superior com protocolos de atendimento especializado já consolidados ou bem articulados. Ao pensar em uma análise envolvendo três países, é possível conhecer e analisar o maior número de procedimentos e experiências de atendimento especializado. Além disso, esses são países que têm o inglês como língua oficial, elemento que facilita a tradução de documentos na medida em que a autora tem conhecimento intermediário dessa língua.

A respeito das características abrangidas pelo estudo comparativo, Mazurek e Winzer relatam que:

¹⁵ Texts in the field of comparative education are based on country-by-country descriptions of the organization, content, and functioning of education systems within their national settings (MAZUREK; WINZER, 1994, p. 20).

assim, a maior parte de qualquer estudo comparativo típico em educação será dedicada à enumeração de elementos estruturais do sistema educacional de uma nação, financiamento, legislação e secretarias de educação, currículos, formação de professores, pedagogia, características do corpo discente e índices sobre matrículas (MAZUREK; WINZER, 1994, p. 20, tradução nossa).¹⁶

A pesquisa consistiu no estudo de documentos, procedimentos e áreas de atuação relacionados aos procedimentos de acesso de autistas ao ensino superior nos Estados Unidos, no Canadá e no Reino Unido e sua comparação com os procedimentos adotados no Brasil. Para tal, foram organizados quadros comparativos dos procedimentos adotados em algumas instituições, de modo que essa organização objetivou sistematizar melhor as informações e torná-las mais didáticas.

A forma de análise escolhida engloba a descrição dos atendimentos especializados ofertados por Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e Brasil na questão dos processos de acesso ao ensino superior para pessoas autistas nesses países. Houve uma definição de categorias de análise, com o objetivo de guiar a apresentação das informações, quais sejam: a) descrição do atendimento infraestrutural necessário ao autista no momento anterior à prova e durante a sua execução; b) recursos de tecnologia assistiva e c) suporte de atendimento pedagógico.

A intenção é que ao final da análise desses pontos algumas questões sejam esclarecidas, como a existência ou não de protocolo de acesso ao ensino superior de autistas separado dos demais participantes com critérios próprios; a investigação dos documentos de orientação voltados para as universidades no tratamento a ser ofertado aos autistas ingressantes no ensino superior; a existência ou não de infraestrutura logística e, se houver, se esse atendimento é anterior ao processo avaliativo.

A fim de organizar a análise das informações sobre os exames nesses países exibiremos quadros comparativos de cada um dos três países analisados, reportando algumas instituições ou documentos relativos ao tratamento dado às pessoas com

¹⁶ Thus the lion's share of any typical comparative study in education will be devoted to enumerating such things as the structural elements of a nation's educational system, financing, legislation, and policies governing schooling, curricula, teacher training, pedagogy, student body characteristics, and enrollment ratios. (MAZUREK; WINZER, 1994, p. 20).

TEA no acesso ao ensino superior ou nas condições de atendimento desses estudantes no âmbito educacional. Cada um dos quadros comparativos terá uma subdivisão (classificação) com os tipos de atendimento especializado oferecidos, que são: infraestrutura, suporte administrativo, tecnologia assistiva e suporte pedagógico.

A segunda frente de pesquisa foi consolidada a partir da análise documental da redação de 21 estudantes autistas do ano de 2017 do Enem sob o título *O desafio da educação dos surdos no Brasil*. A análise documental foi elaborada a partir da investigação acerca de características linguísticas de alunos com TEA que incidem na escrita dos alunos do espectro. As categorias escolhidas para análise documental foram: ecolalia tardia, disgrafia motora, hiperfoco, inversão pronominal ou anáfora tardia, escrita fonológica, dificuldades de uso e/ou interpretação de figuras de linguagem, análise de estruturação do texto (coerência na introdução, desenvolvimento e conclusão do texto) e atendimento ao tema central da proposta da redação.

Os textos foram solicitados, por intermédio de um e-mail institucional, para a coordenação geral do Enem, seguindo todo o rito de pedido de informação para pesquisa. O pedido foi para disponibilização de 20 textos da redação do Enem do ano de 2017, sob o título “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. O recorte de pesquisa deveria privilegiar textos que estivessem entre a nota de corte do exame (450 pontos) até a maior nota adquirida por um aluno com TEA naquela edição, ou seja, 920 pontos. Tirando-se a média entre a maior nota e a nota de corte, há 470 pontos, e houve a divisão dessas pontuações em cinco intervalos de notas, o primeiro intervalo com a pontuação entre 450 a 544; o segundo com o intervalo de 544 a 638 pontos; o terceiro, entre 638 a 732 pontos; o quarto intervalo com a pontuação entre 732 a 826; e o último intervalo, de 826 a 920 pontos, com 4 textos representativos de cada intervalo.

O Inep disponibilizou 21 textos para pesquisa, abarcando as cinco regiões do Brasil. A escolha por trazer textos de alunos com TEA de cinco regiões diferentes teve o fito de trazer mais heterogeneidade ao público da pesquisa e a presença dos dois gêneros, masculino e feminino, e permitiu maior equidade aos participantes, possibilitando investigar a hipótese sobre predomínio do gênero masculino e quais são as características linguísticas comuns a esse público e se é possível sugerir mudanças ou mesmo se se faz necessário construir critérios de correção diferenciada para esse público.

As notas dadas pela banca examinadora das redações serão mantidas como forma de organizar a análise, no entanto, os textos serão analisados por meio de um quadro de investigação elaborado à luz das características de escrita típicas da linguagem de pessoas autistas, pontuadas conforme os critérios assinalados pelos estudos de Teoria da Mente e autismo em Orrú (2012), Baron-Cohen, Leslei e Frith (1985) e Barbosa e Andrade (2018); problemas na escrita manual, por Srivastana (2016) e Fuente, Mostofsky e Bastian (2009); ecolalia, por Lima e Rehberg (2015); e uso da metalinguagem por Ishihara, Tamanahae Perissinoto (2015).

As características linguísticas dos alunos com TEA selecionadas para a análise dos textos são: ecolalia tardia, disgrafia motora, hiperfoco, inversão pronominal ou anáfora tardia, escrita fonológica, dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem, análise de estruturação do texto (coerência na introdução, desenvolvimento e conclusão do texto) e atendimento ao tema central da proposta da redação. Os objetivos a serem investigados na análise dos textos é se há marcas linguísticas típicas dos alunos com TEA na amostra selecionada e se essas características podem ser incorporadas a uma grade de correção diferenciada.

Foi feito um procedimento de assinatura de termo de sigilo e compromisso junto ao Inep para garantir o uso dos dados da redação exclusivo para a produção da dissertação. Dessa forma, os textos serão disponibilizados sem a identificação dos participantes a fim de garantir a confidencialidade desses e garantir que eles serão utilizados meramente para fins de pesquisa educacional.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Esta seção traz o resultado do estudo comparativo do acesso ao ensino superior pelos estudantes com TEA nos Estados Unidos, no Canadá, no Reino Unido e no Brasil. O segundo elemento em análise se constitui pela análise de 21 textos de alunos com TEA no Enem na edição de 2017 sob o tema “O desafio da inclusão de surdos no mercado de trabalho”. Essa análise consiste na busca por elementos e características de escrita próprias das pessoas com autismo que possam, de alguma forma, ter incidido no texto.

3.4.1 Estudo comparativo

O estudo comparativo em questão visa elucidar as características dos exames e das avaliações em larga escala no Canadá, nos Estados Unidos, no Reino Unido e no Brasil e o tratamento dado a pessoas com TEA no acesso ao ensino superior ou no campo educacional nesses países.

Antes de iniciar os estudos comparativos, é necessário caracterizar quais são os principais exames de acesso ao ensino superior nos países pesquisados e como eles são organizados. Posteriormente, é importante revelar como é dado o tratamento aos participantes autistas: se as instituições que elaboram as avaliações são responsáveis pelo processo dos participantes do TEA, ou se há uma entidade governamental ou não governamental que oferece o atendimento especializado.

3.4.1.1 O acesso ao ensino superior do aluno com TEA no Canadá

A compreensão sobre o acesso ao ensino superior no Canadá passa primeiro pela compreensão da organização geopolítica daquele país e o reflexo dessa estruturação nos exames de ingresso no ensino superior. O Canadá é formado por dez províncias e três territórios, que são: Alberta, Colúmbia Britânica, Manitoba, Nova Brunswick, Terra Nova e Labrador, Nova Escócia, Ontário, Ilha do Príncipe Eduardo, Québec e Saskatchewan. Os territórios são: Northwest Territories, Nunavut e Yukon. O país é organizado por províncias e cada uma dessas unidades do país tem autonomia administrativa e financeira, o que as faz terem diferentes sistemas educacionais, e, conseqüentemente, diferentes exames de acesso ao ensino superior.

recentemente houve um crescimento no número e nos propósitos dos programas de avaliação em larga escala no Canadá. No entanto, devido ao controle provincial/ territorial da educação no Canadá, o formato e propósitos desses programas de avaliação variam (KLINGER; DeLUCA; MILLER, 2008, p. 3, tradução nossa)¹⁷.

¹⁷ recently, there has been an increase in the number and purposes of large-scale educational assessment programs in Canada. However, due to the provincial/territorial control of education throughout Canada, the format and purposes of these assessment programs vary (KLINGER; DeLUCA; MILLER, 2008, p. 3).

Ao destacar alguns dos objetivos educacionais relacionados à avaliação educacional no Canadá, Klinger, DeLuca e Miller (2008) percebem a existência de um mecanismo de acesso, o *gatekeeping* (“porteira”, isto é, um instrumento usado para conceder aos alunos benefícios como graduação, admissão ou promoção de grau). Não há um currículo unificado nacional, pois, as províncias são autônomas sendo de responsabilidade de cada delas promover suas expectativas de aprendizagem compatíveis com as necessidades daquela comunidade.

As cidades canadenses a serem analisadas neste estudo serão Montreal (Quebéc), Alberta e Toronto (Ontário) por terem exames ou políticas de acesso ao ensino superior a pessoas com Transtorno do Espectro Autista bem delineados. A título de exemplo, a província de Ontário, segundo Klinger, DeLuca e Miller (2008), foi a primeira a implementar um exame de acesso ao ensino superior ainda no século XIX, especificamente em 1876.

A cidade de Montreal (Quebéc), consoante o exposto por Klinger, DeLuca e Miller (2008), disponibiliza o *Certification Examinations* (Ministério da Educação, do Lazer e do Esporte) que é aplicado, respectivamente, no 10º e 11º anos de escolaridade, o equivalente ao 1º e 2º anos do ensino médio no Brasil. Há uma avaliação das disciplinas escolares principais (linguagens, matemática, história, ciências etc.) e seus resultados são usados para certificar as competências em disciplinas específicas. Os resultados dessas avaliações contribuem com 50% das notas ao final do ensino médio e para o conseqüente acesso ao ensino superior.

A província de Alberta figura no Canadá com o *Alberta Diploma Examinations Program* (ADEP), organizado pela instituição *Alberta Education*. O ADEP, por sua vez, é aplicado a estudantes no 12º ano escolar, o equivalente ao terceiro ano do ensino médio no Brasil. O ADEP inclui 14 exames para as 14 disciplinas acadêmicas principais. Um dos objetivos do exame é certificar o nível de desempenho individual dos estudantes em cursos selecionados do 3º ano do ensino médio, todavia o foco da ADEP é avaliar essa etapa de ensino. Esse exame é parte dos requisitos para ingresso no ensino superior, assim como o desempenho acadêmico do estudante adquirido ao longo da trajetória escolar. A inscrição para o processo de ingresso no ensino superior ocorre por meio do *Apply Alberta*.

Klinger, DeLuca e Miller (2008) descrevem a trajetória histórica das avaliações e exame de acesso na província de Ontário. Dentre as avaliações existentes nessa província, destaca-se o *Ontario Secondary School Literacy Course* (OSSLC),

aplicado no último ano do ensino médio. Essa avaliação visa examinar as habilidades linguísticas de leitura e escrita dos estudantes do ensino médio e ainda serve como requisito para alunos ingressantes na graduação.

O suporte de atendimento a pessoas com TEA no acesso ao ensino superior no Canadá conta com o apoio de algumas instituições governamentais, instituições não-governamentais e as universidades que receberão os alunos com TEA.

De maneira a conhecer algumas categorias que serão posteriormente exploradas nos quadros comparativos, é importante retomar alguns conceitos com a intenção de sistematizar a análise. Assim apresentaremos um quadro comparativo com as principais instituições que ofertam recurso ou atendimento especializado para pessoas com TEA no acesso ao ensino superior nas províncias de Québec, Alberta e Toronto, no Canadá. Para facilitar a análise, dividimos o quadro em três categorias, que estão assim exibidas: infraestrutura, uso de tecnologia assistiva e suporte de atendimento pedagógico.

Em relação ao uso de dispositivos assistivos, há alguns regulamentos a serem seguidos, a depender de cada país. A normatização desses dispositivos no âmbito internacional está listada no *International Organization for Standardization* (ISO/9999), de 2016, que traz um rol de dispositivos de apoio a pessoas com deficiência. Quanto aos produtos de tecnologia assistiva, há a seguinte conceituação:

qualquer ferramenta, adaptação, dispositivo, equipamento ou sistema que favoreça a autonomia, atividade e participação da pessoa com deficiência ou idosa é efetivamente um produto de Tecnologia Assistiva (TA) [...] São considerados produtos de TA, portanto, desde artefatos simples como uma colher adaptada, uma bengala ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados sistemas computadorizados, utilizados para proporcionar uma maior independência, qualidade de vida, autonomia e inclusão social da pessoa com deficiência ou idosa (GALVÃO FILHO, 2009, p. 219).

A tecnologia assistiva ou ajuda técnica, melhor definida pelo art. 3º da seção III da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), trata da oferta de

produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2015, recurso online).

A infraestrutura, para efeito deste estudo, consistirá nos recursos estruturais e logísticos disponibilizados aos alunos com TEA. A infraestrutura está diretamente relacionada aos aspectos logísticos e organizacionais que compreendem tanto as atividades anteriores à aplicação, a facilitação do processo de aplicação e o retorno logístico dos testes para as aplicadoras.

O suporte pedagógico engloba o inventário dos recursos ofertados às pessoas com TEA no que tange à formulação, à oferta e ao desenvolvimento de métodos pedagógicos presentes nos testes, a fim de respeitar as singularidades do transtorno. O suporte de atendimento pedagógico envolve todo o suporte educacional referente ao instrumento de avaliação, desde a concepção do instrumento até sua correção.

Quadro 10 - Comparativo Atendimento Especializado no Acesso ou na Permanência no Ensino Superior em algumas instituições do Canadá

(Continua)

Classificação do tipo de recurso/ atendimento disponibilizado	Instituição ou documento de auxílio para pessoas com TEA ¹⁸		
	<i>Alberta (Athabasca University)</i>	<i>Ontario (Toronto) Higher Education Quality Council of Ontario (ensino médio e ensino superior)</i>	<i>Montreal (Québec) Administrative Guide for the Certification of Studies and Management of Ministerial Examinations</i>
Infraestrutura	Atendimento ou recurso disponibilizado <ul style="list-style-type: none"> • adaptações de carga horária e horários; 	<ul style="list-style-type: none"> • adaptações e modificações no ambiente de aprendizagem; • ambiente com distração reduzida para testes; • assistente educacional; • tempo prolongado para testes e tarefas; • rascunho ou teste oral; • esclarecimento ou paráfrase de perguntas de teste; • tomador de notas; 	<ul style="list-style-type: none"> • acréscimo de tempo de um terço a mais do tempo normal do exame; • sala isolada com supervisão; • prova aumentada (Arial, 16); • presença de um assistente: <ul style="list-style-type: none"> -intérprete; -ledor (exceto quando a atividade de leitura estiver sendo avaliada); -supervisores; • uso de ferramentas de suporte para escrita

¹⁸ As informações a seguir referem-se às fontes dos dados listados na tabela e constam na referência bibliográfica: 1. Athabasca University- Apply Alberta (2020); 2. Higher Education Quality Council of Ontario; 3. Administrative Guide for the Certification of Studies and Management of Ministerial Examinations of Québec (Tradução nossa).

(Conclusão)

Classificação do tipo de recurso/ atendimento disponibilizado		<i>Alberta (Athabasca University)</i>	<i>Ontario (Toronto) Higher Education Quality Council of Ontario (ensino médio e ensino superior)</i>	<i>Montreal (Québec) Administrative Guide for the Certification of Studies and Management of Ministerial Examinations</i>
Tecnologia assistiva	Atendimento ou recurso disponibilizado	<ul style="list-style-type: none"> • suprimentos de hardware e softwares específicos 	<ul style="list-style-type: none"> • tecnologia assistiva e / ou acesso ao computador e laptops de forma programada ou limitada 	<ul style="list-style-type: none"> • software de gramática e ortografia (soletração); • uso de gravador para participantes que não podem escrever; • uso de computador (desde que isolado, com suporte técnico antes e depois do exame, o material deverá ser salvo várias vezes durante a aplicação e deverá ser impresso em fonte 12 e lacrado para entrega ao supervisor ao final do exame) • uso de monitor, lente de aumento e mesa de leitura inclinada;
Suporte de atendimento pedagógico	Atendimento ou recurso disponibilizado		<ul style="list-style-type: none"> • modificação nas expectativas de avaliação; • reformulação e explicação dos pontos principais; • reformulação e explicação de pontos-chave do teste; • assistência na recuperação e formulação das respostas, • redução no número das questões dos testes em alguns casos 	

A partir do exposto no quadro é possível perceber que as três instituições canadenses ofertam atendimento especializado diversificado, mas cada uma delas guarda suas peculiaridades, alusivas ao tipo de atividade que exercem naquele país.

A análise dos aspectos infraestruturais aponta para alguns atendimentos específicos do Canadá, entre os quais podemos destacar o uso de ambientes com distração reduzida, o que pode direcionar o foco da pessoa com TEA para o teste, lembrando que esse público pode ser distraído em função do hiperfoco em determinado ponto ou atividade. Albuquerque (2013) demonstra que a pessoa com autismo médio ou severo tem necessidade de imutabilidade (manutenção de rotinas, obstáculos a mudanças no ambiente, deslocamento de um móvel), uma vez que mínimas alterações podem provocar reações explosivas, principalmente em se tratando de uma situação de prova. Entendemos, então, que a opção de disponibilizar ambientes com distração reduzida para que os alunos com TEA realizem avaliações pode se adequar às demandas e necessidades da prova de escrita do Enem, na medida em que o participante terá maior incentivo à concentração para desenvolver a escrita no exame. Para que essa alternativa seja viável, será necessária a seleção prévia de locais de aplicação, para se antecipar na preparação das salas com distrações reduzidas.

Outro ponto a ser elucidado é a disponibilização de horários e dias alternados para a realização do teste. Essa escolha tem a potencialidade de auxiliar o participante autista que tenha recebido apoio psicopedagógico individualizado ao longo de sua trajetória escolar e diminuir as distrações inerentes à grande movimentação de participantes no dia da prova. O atendimento individualizado a autistas é preconizado pelo Plano Educacional Individualizado (PEI) que consiste, de acordo com Pereira e Nunes (2018), em uma ferramenta de organização curricular e de avaliação acadêmica direcionada para um estudante com TEA. Geralmente ele é inserido na fase pré-escolar, mas pode se estender ao longo da trajetória educacional do aluno com TEA. Portanto, o agendamento de provas atende tanto aos alunos que são atendidos com o PEI como traz conforto a esses examinandos, proporcionando uma situação de prova em ambiente previamente organizado e com distração reduzida.

Fazendo um paralelo com o Enem, é possível ponderar que a opção de dias diferenciados de prova para alunos com TEA ainda não é factível, pois tanto o Enem impresso como o Enem digital apresentam datas predeterminadas em edital para realização do exame. A avaliação do Enem de 2020 disponibilizou prova em formato digital, no entanto, esse recurso está restrito aos estudantes regulares e ainda não abrangeu o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. O

agendamento e dias diferenciados de prova podem, entretanto, ser uma opção de longo prazo, pois, com a implementação de testes computadorizados em um futuro Enem, e a conseqüente prova escrita nesses moldes, o exame poderia traçar tipos de provas diferenciadas, resguardando a fidedignidade e o sigilo do exame.

Alguns exames de proficiência em línguas, feitos por testes computadorizados, a exemplo do *International English Language Testing System* (IELTS), utilizam prova por agendamento em muitos países do mundo. É importante reforçar que as provas digitais diferem dos testes computadorizados, pois as primeiras apresentam apenas a mudança de suporte do papel para o computador, com alguns ajustes de funções. Os testes computadorizados ou *Computerized Adaptive Test* (CAT), por sua vez, apresentam as seguintes vantagens, segundo Wainer:

1. A segurança do teste é aumentada, é mais segura que o teste feito em papel.
2. Os indivíduos podem trabalhar no seu próprio ritmo, e a velocidade da resposta pode ser usada como informação adicional na testagem da proficiência.
3. Cada indivíduo permanece ocupado produtivamente – todos são desafiados, mas não desencorajados.
4. Os problemas físicos da resposta em papel são resolvidos.
5. O teste pode ser pontuado imediatamente, oferecendo um retorno imediato (WAINER, 2014, p. 11, tradução nossa).¹⁹

O uso de tecnologia assistiva na aplicação de alguns testes no Canadá compreende o uso de *softwares* especializados (soletração, gravação para os alunos que não podem escrever), e o uso de computadores e o atendimento multidisciplinar visam facilitar a participação do postulante à vaga no ensino superior, especialmente na prova escrita, em que computadores facilitam a digitação da prova em tela. A mesa de leitura inclinada e as lentes de aumento podem ser facilitadores para as pessoas que tenham deficiência visual associada à TEA.

Nessa lógica de uso de tecnologias assistivas em exames, é relevante sublinhar a ação inaugural do Enem, no edital do exame impresso do ano de 2020, em ofertar o recurso de leitor de tela a alunos com TEA que o solicitem no ato de inscrição. O uso do leitor de tela é importante para alunos com TEA associado a

¹⁹ 1. Test security is improved, to the extent that a test is safer in a computer than in a desk drawer. 2. Individuals can work at their own pace, and the speed of response can be used as additional information in assessing proficiency. 3. Each individual stays busy productively—everyone is challenged but not discouraged. 4. The physical problems of answer sheets are solved. 5. The test can be scored immediately, providing immediate feedback (WAINER, 2014, p. 11).

outras comorbidades, tais como: deficiência visual, surdez ou cegueira, e que precisam de atendimento extra no momento da prova, com enfoque para a parte da escrita, que vem precedida da leitura e apropriação dos textos motivadores. O leitor de tela, mesmo sendo um avanço, é um recurso limitado no que se refere à tecnologia assistiva por trazer algumas dificuldades de operacionalização. Bach, Ferreira e Silveira (2009) promoveram um estudo comparativo com pessoas com deficiência visual que faziam uso de leitores de tela e como conclusão desse trabalho perceberam que “as principais dificuldades encontradas foram: dificuldade em utilizar prioritariamente as informações do leitor de telas e dificuldade de simular a forma de navegação dos usuários” (BACH; FERREIRA; SILVEIRA, 2009, p. 13), pois há muitos tipos de leitores de tela, sendo os mais conhecidos *JAWS* (pago/*Windows*); *NVDA* (gratuito/*Windows*); *Virtual Vision* (pago/*Windows*); *Orca* (gratuito/*Linux*); *VoiceOver* (gratuito/*Mac OS*), e o participante do exame pode estar acostumado a apenas um deles.

O recurso de prova digital foi disponibilizado para o Enem de 2020. De acordo com o edital regulamentador do exame (Edital nº 34, de 20 de abril de 2020), o uso de prova digital está restrito aos alunos regulares (item 1.9.4, que diz: não haverá disponibilização de recursos de acessibilidade para o Enem 2020 digital e item 1.9.4.1, que diz: os recursos de acessibilidade para participantes que requeiram e comprovem a necessidade serão assegurados na edição impressa do Enem 2020). Entretanto, é importante ressaltar que a prova de redação ainda está prevista a ser realizada em formato impresso.

Nesse sentido, a prova digital difere da prova impressa por ter suporte diferenciado: em vez de leitura em papel, a leitura ocorre em tela de computador. A prova do Enem impresso traz o recurso de leitura em tela, e ainda não há prova escrita em formato digital, mas essa é uma demanda de atendimento que pode ser aprimorada para o futuro do exame, em especial para pessoas com necessidades educacionais especiais, como os alunos com TEA.

Considerando as vantagens de uma prova de escrita em formato digital, Pennington e Delano (2012) revisaram quinze estudos sobre a escrita de alunos com TEA e ressaltaram os benefícios da instrução escrita, com foco especial nas seguintes estratégias: instrução assistida por computador, estratégia de desenvolvimento autorregulada, modelagem de vídeo, matrizes visuais de possíveis respostas e reforço positivo. Graham e Perrin (2007 *apud* PENNINGTON; DELANO,

2012) salientam como uma das principais estratégias de escrita para pessoas com deficiência o uso de processadores de textos. Muitas dessas estratégias destacadas pelos autores vão ao encontro do uso de tecnologias assistivas utilizadas no Canadá, principalmente aquelas mediadas por computadores, a exemplo da instrução assistida por computador e o uso de processadores de texto para a escrita, o que seria um avanço para a prova do Enem. As matrizes visuais mostraram-se mais eficazes em propostas didáticas mais comportamentais.

Outra possibilidade de suporte pedagógico que chama a atenção é o recurso presente na província de Ontario, no qual um profissional intérprete faz intervenções durante a prova para esclarecimento de elementos que são passíveis de incompreensão por parte dos alunos com TEA, que comumente leem o texto escrito de forma literal. Essa incompreensão na leitura e nos comandos das atividades pode se refletir na escrita do texto, uma vez que o aluno com TEA precisa assimilar a tarefa que está sendo demandada a ele. Esse recurso tem a potencialidade de minimizar as dificuldades de compreensão típicas do público com TEA, por conta dos entraves comuns na compreensão de metáforas, ironias e subtendidos nos textos, comuns aos alunos com TEA em função de falhas na aplicação da Teoria da Mente, em que há dificuldade de predição e compreensão das subjetividades da linguagem do outro, conforme já prenunciado por Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985).

O Enem não oferece apoio profissional para auxílio na compreensão de metáforas e paráfrase na aplicação do Enem para alunos com TEA, que dispõem somente dos recursos do leitor e transcritor para a prova escrita. A participação do profissional intérprete, conhecido como *Oral language modifier* pela *National Autistic Society* e *Oxford, Cambridge and RSA (OCR)*, do Reino Unido, para que ele faça a transposição didática da metalinguagem no momento da prova, com enfoque nos comandos das atividades de escrita, é um atendimento de apoio que poderia ser incorporado ao Enem, pois a importância desse profissional, em especial na prova escrita, está baseada no fato de que:

estudantes com prejuízo na linguagem, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), terão dificuldades verbais (e assim na escrita) que afetam sua aquisição e desenvolvimento do vocabulário, da gramática e da sintaxe do inglês. Além disso, estudantes com TEA têm dificuldades de se adaptar a diferentes contextos de forma flexível e adequada. Isso frequentemente significa que eles compreendem mal ou ficam confusos com linguagem ambígua e podem expressar para eles mesmos o uso de uma linguagem mais rígida ou formal do que a situação requer. Isso

ocorrerá tanto na linguagem oral como na linguagem escrita, e através da comunicação social e acadêmica. Desse modo, a linguagem utilizada para explicar o protocolo do exame pode precisar ser modificada assim como a linguagem usada nos papéis do exame. (CIEA, 2017, p. 4, tradução nossa)²⁰

A análise das informações referentes ao acesso às pessoas com TEA no ingresso ao ensino superior no Canadá mostrou-se difícil por conta da diversidade curricular existente entre o tratamento dado entre as províncias. É possível apontar que, entre os atendimentos ofertados aos postulantes ao ensino superior com TEA, a tecnologia assistiva contribui mais fortemente para o avanço conseguido nas unidades analisadas naquele país.

3.4.1.2 O acesso ao ensino superior do aluno com TEA nos Estados Unidos

Os Estados Unidos, composto de 50 estados, trazem uma organização educacional mais integrada, mesmo havendo diferenças em cada um dos estados daquela nação. Desde o ano de 2002, com a implementação do programa *No child left behind* - (Lei Federal americana que incide sobre a educação, com o objetivo de melhorar o desempenho das escolas americanas, propiciando que todos os alunos possam alcançar os padrões estaduais de conhecimento acadêmico (BROOKE, 2013), as políticas educacionais e de avaliação tomaram novos contornos nos Estados Unidos, principalmente com uma nova política de *accountability*.²¹

Como parte integrante dessa política, tem-se o *National Assessment of Educational Progress* (Naep), que é a principal avaliação em larga escala dos Estados Unidos. Ainda no bojo de testes em larga escala, destacam-se como os

²⁰ Students with language impairments, including some of those with Autistic Spectrum Disorders (ASDs), will have verbal (and therefore written) difficulties that affect their acquisition and development of English vocabulary, grammar and syntax. In addition all learners with ASDs have difficulties understanding and using language flexibly and appropriately to fit different contexts. This often means they misunderstand or get confused with ambiguous language, and may express themselves using more rigid or formal language than the situation requires. This will occur in both verbal and written language, and across both social and academic communication. Thus the language used to explain exam protocol may need to be modified as well as the language used within the exam papers (CIEA, 2017, p. 4).

²¹ Segundo O'Donnell (1998), a *accountability* pode ser entendida como a responsabilização democrática dos agentes públicos por meio de dois mecanismos: *accountability* vertical, na qual a sociedade controla de forma ascendente os governantes (mediante o voto em representantes, os plebiscitos e os conselhos de usuários de serviços públicos, entre outros mecanismos) e *accountability* horizontal, definida como aquela que se efetiva mediante a mútua fiscalização entre os poderes (*checks and balances*) e por meio de órgãos governamentais que controlam a atividade pública.

principais exames de acesso ao ensino superior nos Estados Unidos o *Scholastic Assessment Test* (SAT) promovido pelo *College Board*, e o *American College Test* (ACT), que são duas organizações sem fins lucrativos que disponibilizam os resultados nos testes às principais instituições de ensino superior (universidades e faculdades americanas). Esses exames são parte do processo seletivo de acesso ao ensino superior. A outra parte é composta pela análise do histórico de desempenho acadêmico do estudante ao longo do *high school* (correspondente ao nível de ensino médio no Brasil), com especial ênfase nas atividades extracurriculares desenvolvidas por esses estudantes.

A fim de evidenciar a importância desses dois exames, ressalta-se que:

nos Estados Unidos, entre os diversos instrumentos usados para selecionar estudantes, dois deles são muito aceitos: o *Scholastic Aptitude Test* (SAT) e o *American College Testing* (ACT) (...). O primeiro é mais voltado para habilidades críticas e o segundo para dedução. O que difere, no entanto, o sistema americano daqueles usados no restante dos países está em que o ingresso de um estudante se dá em um processo multidimensional dependente de diversos fatores (média das notas no Ensino Médio, participação em atividades sociais, desportivas, científicas e culturais e cartas de recomendação de professores), além da nota em uma prova específica. O peso de cada um desses itens é determinado pela universidade, propiciando uma diversidade entre os estudantes que ingressam no ensino superior nos Estados Unidos (SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015, p. 1101).

Há algumas características divergentes entre os dois exames e, para demonstrá-las, a seguir será apresentada uma tradução do quadro comparativo pontuando essas diferenças no formato dos testes.

Quadro 11 - Comparativo do formato dos Testes SAT e ACT

Estrutura e tempo	SAT	ACT
Tempo da testagem	3 horas + 50 minutos da dissertação (opcional)	2 horas 55 minutos + 40 minutos da dissertação (opcional)
Estrutura	3 testes + dissertação opcional	4 testes + teste de escrita opcional
Número de questões	154	215
Tempo por questão	1 minuto e 10 segundos	49 segundos
Faixa de pontuação	Intervalo: 400-1600 (Dissertação do SAT: descrita em 3 dimensões, cada uma 2- 8)	Intervalo: 1-36 (domínios/ intervalos de pontuação da escrita: 2 - 12)
Componentes do teste	Teste de Leitura 65 minutos 52 questões Teste de Linguagens e Escrita 35 minutos 44 questões Teste de Matemática 80 minutos 58 questões	Teste de Leitura 35 minutos 40 questões Teste de Inglês 45 minutos 75 questões Teste de Matemática 60 minutos 60 questões Teste de Ciências 35 minutos 40 questões

Fonte: Adaptado de *College Board* (2018, tradução nossa).

Verifica-se que tanto o SAT como o ACT apresentam testes de leitura e de escrita, guardando algumas semelhanças com o Enem. O SAT requer a escrita de um *essay* (composição) relacionada a um texto previamente lido, que é de caráter opcional e demanda 50 minutos do tempo do exame. A composição do SAT diferencia-se do Enem, pois há um texto motivador a partir do qual o participante deverá desenvolver uma argumentação, utilizando-se de passagens desse texto base. A dissertação do Enem traz alguns textos motivadores a partir dos quais o participante deve desenvolver um texto dissertativo-argumentativo baseado em um tema.

A composição escrita do ACT é parte da prova de inglês, composta por 75 questões apresentadas em 45 minutos, que contém 5 composições ou passagens seguida de algumas questões de múltipla escolha. Além das questões de múltipla escolha, pede-se que o participante elabore um texto, atentando-se para as seguintes categorias: produção escrita (desenvolvimento do tópico); organização, (unidade e coesão); conhecimento da língua (convenções do inglês padrão); estrutura da frase e formação (estruturação e revisão da escrita), pontuação (adequação às normas do

inglês padrão) e uso (reconhecimento de desvios do inglês padrão e ajuste deles na escrita).

A seguir, exibimos uma análise panorâmica do suporte de atendimento a pessoas com TEA no acesso ao ensino superior nos Estados Unidos em políticas educacionais mais abrangentes e em algumas instituições que avançaram nos protocolos de atendimento especializado a autistas, partindo das categorias de suporte de a) infraestrutura; b) de tecnologia assistiva e c) suporte pedagógico.

Figura 2 – Comparativo do Atendimento Especializado no Acesso ou na Permanência no Ensino Superior em algumas instituições dos Estados Unidos

(continua)

Classificação do tipo de recurso/ atendimento disponibilizado	Instituição ou documento de auxílio para pessoas com TEA				
	SAT (College Board)	NAEP (IES/ NCES) Restritos à prova de escrita em função do grande número de atendimentos ofertados	ACT	National Autistic Society	Universal Design for Learning in Higher Education
Infraestrutura	Atendimento ou recurso disponibilizado	<ul style="list-style-type: none"> • tempo estendido; • pequenos grupos ou um a um (provas digitais); • ledor; • intervalos durante o teste; • transcritor; • profissional de apoio na sala de prova; • equipamentos e gabaritos especiais; • sugestão para permanecer na prova • apresentação e resposta em Braille; • apresentação e resposta em língua de sinais; • eliminação de ferramenta de escolha de respostas; • prova ampliada 	<ul style="list-style-type: none"> • tempo estendido; • prova em vários dias; • formato de testes alternados (Braille, áudio ou ledor); • transcritor; • prova ampliada (fonte 18) 	<ul style="list-style-type: none"> • tempo estendido; • sala separada para pequenos grupos ou sala individual; • ledor; • transcritor; • tempos de descanso supervisionados 	<ul style="list-style-type: none"> • atividades em grupo • atendimento de suporte institucional (profissional que apoiará o estudante nas demandas do dia a dia); • ambientes estáticos;

Figura 2 – Comparativo do Atendimento Especializado no Acesso ou na Permanência no Ensino Superior em algumas instituições dos Estados Unidos (Conclusão)

						<ul style="list-style-type: none"> • ofertar instruções detalhadas; • estabelecer prazos precisos para os compromissos e trabalhos assumidos; • oferecer um resumo no início e no fim da tarefa/ aula com os pontos de leitura que serão ensinados; • dividir as tarefas em partes menores
Tecnologia assistiva	<ul style="list-style-type: none"> • computador; • adaptação do formato do teste para o suporte digital; • computador com desativação das funções: checagem de soletração, gramática e copiar e colar; • gravador de voz; • marcador; • dispositivo Braille para provas escritas 	<ul style="list-style-type: none"> • computador (laptop); • máquina de escrever; • ferramenta marca texto 	<ul style="list-style-type: none"> • computador para a prova escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • computador; • leitor de tela; • reconhecimento por voz; • prova digital 	<ul style="list-style-type: none"> • marca-textos; • computadores 	
Suporte de atendimento pedagógico		<ul style="list-style-type: none"> • leitura em voz alta das instruções em inglês e da maioria ou de todas as questões do teste; 		<ul style="list-style-type: none"> • refazer exames anteriores; • instrução sobre questões abertas e sobre o uso de figuras de linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> • múltiplos meios de expressão (rever sessões, dar retorno dos trabalhos antes de aprová-los, leituras diversas para escalonar os níveis de conhecimento); • múltiplos meios de engajamento (ambientes estáticos, apresentação de assuntos de interesse do aluno); 	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao se analisar os recursos ofertados para o Enem (tempo estendido, leitor e transcritor), percebe-se que eles coincidem com a maioria das instituições norte-americanas, principalmente os atendimentos voltados à leitura e à escrita.

Nessa busca pelo atendimento educacional especializado, destacam-se alguns tipos de suporte logístico ofertados nos Estados Unidos. E a compreensão desses instrumentos podem elucidar como ocorre essa oferta naquele país. Entre os atendimentos praticados pelas diversas instituições, tem-se intervalos extras estendidos durante o tempo de aplicação de prova, inclusão em salas individuais ou pequenos grupos, de acordo com a necessidade de atendimento, dias e horários

alternados para a prova, ambientação estática e diferenciada para receber o participante, sugestão para permanência na prova e conclusão da prova, divisão das tarefas em partes menores e oferta de assuntos que sejam de interesse do aluno, leitura em voz alta das instruções e resumo e reforço delas no início e fim da tarefa.

A análise detida da categoria de infraestrutura de atendimento ao aluno com TEA nos Estados Unidos permite apontar certa flexibilização em relação aos recursos de atendimento especializado resultantes da análise de documentos e histórico de atendimento ao longo da trajetória escolar da pessoa com autismo. Entre os recursos destacam-se formatos diferenciados de teste (com ênfase para uso de recurso de áudio), a possibilidade de agendamento para participação na prova, ambientes estáticos (distração reduzida), locais diferentes para participação na prova e intervalos extras (alguns supervisionados). Fazendo uma comparação com o Enem é possível perceber o quanto o principal exame de acesso ao ensino superior no Brasil ainda é deficitário no que se refere à oferta de recursos de acessibilidade, pois, comparado aos Estados Unidos e ao Reino Unido, apenas os atendimentos de leitor, transcritor e tempo estendido oficialmente estabelecidos, frente a uma riqueza de tecnologias possíveis para atendimento às pessoas com TEA em testes de larga escala, tais como ambientes com distração reduzida, possibilidade de agendamento de prova, intervalos extras supervisionados e formatos diferenciados de prova (áudio, provas digitais).

Pode-se elencar ainda, no quesito de suporte logístico, o uso de marcador de texto (Naep, 2019; *Universal Design for Learning in Higher Education*), dispositivo Braille para provas escritas (para pessoas com TEA associada à cegueira). Verifica-se ainda a utilização de máquina de escrever para os participantes que solicitaram esse auxílio em formulário próprio.

No caso brasileiro, o protocolo de atendimento mais utilizado para promoção de políticas de atendimento às pessoas autistas, principalmente na área da saúde e, por extensão, na área da educação, é o documento Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (que trata desde o acolhimento da criança com autismo, passando pela avaliação e apoio que essa criança e a família receberão do Estado), disponibilizado desde 2014 pelo Ministério da Saúde e o Estatuto da Pessoa com Deficiência. O exposto pelo ministério e pelo estatuto permite traçar estratégias de atendimento especializado e adequado aos alunos com TEA (para efeitos legais, o TEA é visto como deficiência segundo o art. 1º, parágrafo 2º, da Lei nº 12.764/2012).

O que chama a atenção na maioria dos atendimentos ofertados pelas instituições é o estímulo ao uso de provas digitais. Como citado anteriormente, o Enem anunciou no edital de 2020 a apresentação da prova em formato digital apenas para as avaliações regulares, o que ainda não se estendeu para as provas especiais. Pennington e Delano (2012) fazem uma revisão de vários estudos que reforçam a tese de que os alunos com TEA podem ser auxiliados na escrita mediada pelo uso de *softwares* especializados e recursos de escrita no computador.

A Lei nº 13.146/2015, em seu art. 30, prescreve os recursos necessários nos processos seletivos para ingresso no ensino superior e assinala que é necessário haver o uso de tecnologia assistiva com o uso de formatos diferenciados de prova. Essa prerrogativa legal ratifica a importância do uso da tecnologia assistiva na prova, o que pode ser uma demanda futura para o Enem, em especial para as provas de escrita dos alunos com TEA.

O uso de tecnologias assistivas na escrita, principalmente aquelas mediadas por computadores, contribui fortemente para o desenvolvimento do aluno com TEA. A respeito desse benefício, discute-se que

a forte associação entre o funcionamento adaptativo e os resultados positivos na vida adulta parecem lógicos a fim de preparar os indivíduos com TEA para desenvolver suas habilidades de escrita para uso em uma variedade de ambientes, de modo que eles estejam prontos para a transição para a vida adulta. (ACCARDO; BOMGARDNER; FINNEGAN, 2019, p. 4, tradução nossa)²²

Os candidatos com TEA no edital do ano de 2020, além de terem direito ao leitor de tela, terão também uma grade de correção diferenciada nas redações. O edital do Enem impresso 2020, no item 15.8, garante correção diferenciada para escrita dos participantes autistas, considerando as características linguísticas desse público, em atendimento ao inciso VI do art. 30 da Lei nº 13.146/ 2015 (Lei Brasileira de Inclusão). O edital não traz desdobramentos sobre quais características linguísticas serão cobradas aos alunos com TEA no Enem, mas avança no sentido de ofertar um atendimento de escrita diferenciado. Entretanto, ainda não há nenhuma

²² the strong association between adaptive functioning and positive outcomes in adulthood it seems logical to prepare individuals with ASD to develop their writing skills for use in a variety of settings, so they are ready for transition to adulthood (ACCARDO; BOMGARDNER; FINNEGAN, 2019, p.4).

informação pública disponibilizada pelo Inep a respeito dessa grade de correção da redação para alunos com TEA.

O ponto focal do atendimento especializado nos Estados Unidos está canalizado para a tecnologia assistiva. A partir do quadro comparativo é possível perceber que a prova digital é um recurso presente nos exames nas indicações da *National Autistic Society* (2016) e no exame SAT (2018), recurso esse que facilita a leitura e a escrita do aluno com TEA. Com vistas a maximizar a fidedignidade no exame, é permitida a digitação da prova escrita no exame SAT (2018), desde que as funções de checagem de soletração, gramática e as funções de copiar e colar estejam desativadas. O uso de provas computadorizadas ainda não é unanimidade no universo das pessoas com autismo, mas é um caminho a ser trilhado desde a educação básica. A respeito do uso de testes computadorizados por autistas, Perlman (2016) indica que

muitas avaliações, tanto as acadêmicas como as cognitivas, são programadas para serem feitas por alunos em computadores. Até o momento, poucas pesquisas foram realizadas sobre os efeitos desse meio de administração de testes nas pontuações e no comportamento dos alunos nessa população. (...) Os computadores podem estar motivando o uso, mas também podem representar uma distração de autistas. Alguns alunos podem se concentrar ou no som que o computador faz ou no prazer de clicar em um botão, em vez da tarefa em que estão envolvidos (PERLMAN, 2016, p. 75, tradução nossa)²³.

O atendimento pedagógico, com enfoque na parte escrita, ocorre por meio de várias atividades, entre as quais se assinala a leitura em voz alta das instruções da prova (Naep, 2019), o que pode ser um recurso a mais para compreensão dos comandos pedidos na prova. Outro ponto de atenção é a preparação anterior ao teste, que envolve o refazimento de exames anteriores segundo a *National Autistic Society* (2016) para que o participante conheça o instrumento avaliativo, o engajamento por meio de ambiência adequada (ambientes estáticos - *Universal Design for Learning in Higher Education*, apresentação de assuntos atrativos aos

²³ Many assessments, both academic and cognitive, are now designed to be completed by students on computers. Thus far, limited research has been done on the effects of this medium of test administration on scores and student's behaviors in this population. (...) Computers may be motivating to use, but may also represent a distraction. Certain students may be focused on the sound the computer makes or the enjoyment of clicking a button instead of the task in which they are engaged (PERLMAN, 2016, p. 75).

alunos com TEA), a pormenorização das tarefas em partes menores, enfoque nos pontos de leitura e resumo no início e no fim da tarefa e a devolutiva aos estudantes de provas e protocolos para melhorar o engajamento em prova. No tocante à prova escrita, o recurso que mais chama atenção é a pormenorização das tarefas em partes menores, o que direciona o foco do aluno com TEA a cada um dos textos-motivadores individualmente.

A *National Autistic Society* (2016) recomenda que, na execução da prova, ocorra o detalhamento das instruções com comandos voltados diretamente para as questões abertas e sobre o uso de figuras de linguagem, o que em alguma medida pode impactar a produção textual. Pennington e Delano (2012) levantaram algumas estratégias de instrução voltadas a atividades escritas para alunos com TEA, contemplando tanto atividades em papel como em computadores. Com relação a essas atividades, os autores enunciam que

em muitos contextos educacionais, é esperado que os alunos escrevam por prazer ou reforços condicionados tardios (por exemplo, notas, elogios, retorno do professor). Os professores devem considerar as preferências e os programas individualizados para maximizar a eficácia instrucional para esses aprendizes (PENNINGTON; DELANO, 2012, p. 165, tradução nossa)²⁴.

Entre as instruções direcionadas ao público com TEA na elaboração de escrita, Pennington e Delano (2012) dão relevo a estudos que direcionam para diversas formas de reforço no envolvimento dos estudantes nas tarefas de escrita. Entre os reforços imediatos assinalados para tal fim estão a entrega de *tokens*, mecanismos de recepção e troca computadorizados, vídeos de reforço e uso preferencial de avaliação.

É importante frisar que essas estratégias de escrita foram preparadas em um ambiente controlado de sala de aula ou sob orientação de um professor ou pesquisador, o que não impede sua introdução em um ambiente de provas individualizado, no qual o participante do Enem terá instruções marcadas passo a passo para o progresso da escrita no exame, mas é importante pensar em um

²⁴ In many educational contexts, students may be expected to write for enjoyment or delayed conditioned reinforcers (e.g., grades, praise, teacher feedback). Teachers must consider student preferences and individualized schedules of reinforcement to maximize instructional efficacy for these learners (PENNINGTON; DELANO, 2012, p. 165).

redimensionamento de tais estratégias para aplicação em uma avaliação externa como o Enem.

A respeito do detalhamento de instruções, presente na exposição dos textos motivadores e instruções da escrita do Enem, toma-se por base a pesquisa de Roelofs (2019) que apresenta uma sequência de atividades na execução de tarefas para tornar as avaliações mais acessíveis. De acordo com o autor:

nosso modelo heurístico retrata o processo de resposta da pessoa ao ser avaliada em uma série de cinco processos de tarefas conectados. Os processos em nosso modelo de solução de tarefas implicam em: (1) orientar sobre os propósitos da tarefa e das necessidades; (2) compreender a informação da tarefa; (3) imaginar uma solução; (4) articular uma solução. Durante os processos dessas tarefas, que não precisam estar estritamente na mesma sequência, um (5) processo de autorregulação deve incluir planejamento, monitoramento e ajuste para seu estabelecimento (ROELOFS, 2019, p. 25, tradução nossa).²⁵

Rodriguez e Albano (2017) apresentam direcionamentos para elaboração e escrita de testes acessíveis. Entre as diretrizes prescritas por eles está a manutenção do nível de complexidade dos itens (abertos) em um nível apropriado ao estudante que estiver sendo testado, particularmente para alunos com algum tipo de deficiência, testando um aspecto do conteúdo de cada vez.

Os dados apresentados na seção indicam que o atendimento especializado nos Estados Unidos aos alunos com TEA tem como ponto forte o uso de tecnologias assistivas e alguns dispositivos logísticos de auxílio ao aluno com TEA.

Na seção seguinte será apresentado como ocorre o atendimento especializado no Reino Unido, partindo-se para a concepção de auxílio ao aluno com TEA em um país europeu.

3.4.1.3 O acesso ao ensino superior do aluno com TEA no Reino Unido

²⁵ Our heuristic model depicts the test takers' response process to assessment tasks in a series of five connected task processes. (...)The processes in our model of task solution entail: (1) orientation on the task purpose and requirements, (2) comprehending task information, (3) devising a solution, (4) articulate a solution. During these task processes, that need not be carried out strictly sequentially, a self-regulation process including planning, monitoring and adjustment takes place (ROELOFS; 2019, p. 25).

O Reino Unido é formado pela Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte. Apesar de serem pertencentes ao Reino Unido, cada um desses países tem um sistema educacional próprio. A respeito do acesso ao ensino superior, a Inglaterra, o País de Gales e a Irlanda do Norte adotam o *A-Level*, antecedido pelo *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), que é aplicado a estudantes com aproximadamente 16 anos de idade, coincidindo com os anos finais do ensino médio. A Escócia, no entanto, adota o seu próprio exame educacional para acesso ao ensino superior, o *Scottish Certification of Education* (SCE).

Schwartzman e Moura Castro (2013) apontam que é por meio dos resultados no GCSE que os estudantes sabem se estão aptos para fazer o *A-level*, que é o principal exame de acesso ao ensino superior na Inglaterra. Há outros exames de acesso e qualificação profissional que são utilizados pelas universidades britânicas, entre os quais é possível listar: o *National Vocational Qualifications* (NVQ), o *Business and Technology Education* (BTEC), os *Higher National Certificates*, outras qualificações especializadas e ainda os *Foundation Degrees* (certificados híbridos de formação acadêmica e profissional), inclui-se nesse rol o *International Baccalaurate*, certificado de qualificação que tem duração de 2 anos e é aplicado a jovens de 16 a 19 anos e é reconhecido por várias universidades no mundo.

O *A-level* e o GCSE são definidos, elaborados e executados por cinco conselhos de exames diferentes no Reino Unido, entre os quais se pode listar o *Assessment and Qualifications Alliance* (AQA), a Oxford, a Cambridge e o *Royal College of Art* (RCA), *Examinations* (OCR), *Edexcel Pearson-London Examinations*, *Welsh Joint Education Committee* (WJEC) e *Council for the Curriculum, Examinations and Assessments* (CCEA). Todas essas instituições são supervisionadas pelo *Office of Qualifications and Examinations Regulation* (Ofqual), que é uma organização não governamental que se reporta diretamente ao parlamento britânico.

É importante assinalar que o quadro comparativo traz, além do atendimento oferecido por duas das instituições promotoras de exame, o documento *Think Autism*, que serve como diretriz para o atendimento aplicado às pessoas com autismo no Reino Unido, aperfeiçoado em 2014 e existente desde 2010, e ainda as orientações de atendimento às pessoas com autismo em testes feitas pela *National Autistic Society*, organização não governamental que presta atendimento aos autistas no Reino Unido.

O *Ofqual* recomenda como objetivos de aprendizagem para a área de linguagens no GCSE e *A-level*, incluindo-se as atividades de escrita,

A01: aplicar adequadamente métodos de análise da língua, utilizando terminologia relacionada e expressão escrita coerente; A02: demonstrar compreensão crítica dos conceitos e questões relevantes do uso da língua; A03: analisar e avaliar como os fatores contextuais e traços da linguagem estão associados à construção de significado; A04: explorar conexões entre os textos, direcionados por conceitos e métodos linguísticos; A05: demonstrar competência e criatividade no uso do inglês na comunicação por diversos meios. (OFQUAL, 2020, recurso online, tradução nossa)²⁶

Figura 3 - Comparativo Atendimento Especializado no Acesso ou na Permanência no Ensino Superior em algumas instituições do Reino Unido

(continua)

Classificação do tipo de recurso/ atendimento disponibilizado	Instituição ou documento de auxílio para pessoas com TEA				
	National Autistic Society	Think Autism	A-level e GCSE (AQA)	A-level e GCSE (OCR)	Governo do Reino Unido (United Kingdom Government)
Infraestrutura	Atendimento ou recurso disponibilizado				
	<ul style="list-style-type: none"> Salas individuais ou com pequenos grupos; Retiradas de quaisquer distrações: tiras de iluminação, essências, barulhos, pessoas caminhando em situação de vigilância na sala de prova; Tempo estendido; Ledor; Transcritor; Oral Language modifier (profissional intérprete que irá retextualizar os enunciados e demais questões específicas do exame para facilitar a 	<ul style="list-style-type: none"> Serviço de apoio à vivência comunitária e à empregabilidade; Envolvimento das pessoas com autismo nas políticas locais; Reasonable adjustments (adaptações ambientais) divididas em categorias: premissas (ajuste de ambiente para pessoas com TEA com alta sensibilidade), processos (organização das atividades), communications (adaptação de materiais e de processos de interação comunicacional), planning and 	<ul style="list-style-type: none"> Prova ampliada (Arial 18, 24 e 36); diagramas táteis com etiquetas impressas para uso em papeis de 18 e 24 pontos; Prova em Braille 	<ul style="list-style-type: none"> Transcritor; Tempo estendido (25% a mais); Ledor; Assistente prático; Intervalos extras supervisionados; Intérprete em língua de sinais; Impressão e ampliação em papel colorido; Prova em Braille; Sobreposições coloridas; Prova ampliada (negrito 18, 24 e 36 em folhas A3 e A4); Diagramas táteis com etiquetas impressas; Assistentes práticos nas provas práticas; Isenção de componente de leitura para candidato com deficiência que não possa usar tecnologia assistiva; Dicionários e dicionários bilíngues; Oral language modifier (profissional intérprete que irá retextualizar os enunciados e 	<ul style="list-style-type: none"> Ledor; Transcritor; Tempo estendido; Dispensa das provas; Prova em Braille; Prova ampliada.

²⁶ The exams and non-exam assessment will measure to what extent students have achieved the following assessment objectives. • AO1: Apply appropriate methods of language analysis, using associated terminology and coherent written expression. • AO2: Demonstrate critical understanding of concepts and issues relevant to language use. • AO3: Analyse and evaluate how contextual factors and language features are associated with the construction of meaning. • AO4: Explore connections across texts, informed by linguistic concepts and methods. • AO5: Demonstrate expertise and creativity in the use of English to communicate in different ways. (Ofqual, 2020).

Figura 3 - Comparativo Atendimento Especializado no Acesso ou na Permanência no Ensino Superior em algumas instituições do Reino Unido

(Conclusão)

	<ul style="list-style-type: none"> compreensão pelo aluno com TEA); • intervalos extras supervisionados 	<ul style="list-style-type: none"> preparation (visita antecipada aos locais de prova, ambientação prévia os instrumentos); • Provimento de áreas de estudo tranquilas e sem ruídos. 		<ul style="list-style-type: none"> demais questões específicas do exame para facilitar a compreensão do aluno com TEA); 	
Tecnologia assistiva	<ul style="list-style-type: none"> • Prompt (para manter a atenção dos alunos a atender a quem tem apraxia); • computador; • softwares assistivos (leitor de tela, reconhecimento de voz); 	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador leitor; • Scanner ótico leitor de caractere; • Caneta de leitura; • alto-falante ao vivo para componentes de exame pré-gravados; • Prompt; • Tecnologia de reconhecimento de voz/ escrita; • Processador de textos • Modelos, recursos visuais/ táteis; 	<ul style="list-style-type: none"> • Softwares assistivos (reconhecimento de voz ou programas leitores); • Sugestão de uso de prova digitada em vez de prova com escrita manual.
Suporte de atendimento pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • adequação das questões da prova, de acordo com o nível de aprendizagem do estudante; 	<ul style="list-style-type: none"> • Buddying scheme (mentoria) como projeto de inclusão comunitária; 	<ul style="list-style-type: none"> • avaliação de ortografia, pontuação e gramática por meio dos esquemas de pontuação AO5 e AO6, feitas separadamente; 		<ul style="list-style-type: none"> • prova oral em vez de prova escrita.

Fonte: *Think Autism* (2014)²⁷.

O atendimento especializado a alunos com TEA no Enem assemelha-se às instituições britânicas, no tópico sobre apoio logístico, na oferta de profissionais leitores e transcritores, e ainda no tempo de prova estendido. Alguns protocolos de atendimento e serviços são diferentes. Chama atenção, por exemplo, o uso de

²⁷ *1 *Think Autism*: Documento publicado em 2014 pelo departamento de Saúde e Serviço Social, em colaboração com o departamento de Educação da Inglaterra, que traça as diretrizes de atenção e apoio aos autistas e comunidade (pais, professores, etc.) naquele país. Esse documento é uma revisão do documento de 2010 nomeado *Fulfilling and rewarding lives: the strategy for adults with autism in England*, do departamento de Saúde, dos quais surgiram as diretrizes governamentais vigentes. *2 AQA (Assessment and Qualifications Alliance): é um dos cinco conselhos de exame do Reino Unido. Ele é um dos responsáveis por definir e elaborar exames e qualificações, a exemplo do GCSE e A-level. *3 OCR (Oxford, Cambridge and RCA (Royal College of Art) Examinations: é um dos cinco conselhos de exame do Reino Unido. Ele também é responsável por definir e elaborar exames e qualificações, dentre os quais GCSE e A-level.

prompter (recurso utilizado para manter a atenção do participante). Esse recurso é utilizado como um *Picture Exchange Communication System* (algo como sistema de comunicação de troca de imagens). Segundo Frost e Bondy:

o *prompter* físico ajuda manualmente as crianças (estudantes) a manipularem os símbolos ou gestos para ajuda. Um símbolo para ajuda será necessário em situações em que a criança (estudante) não puder trazer o item para o adulto (FROST; BONDY, 2001, p. 740, tradução nossa)²⁸

O recurso do *prompter*, por sua característica, pode ser um auxílio valioso no Enem para participantes com autismo com limitações médias e severas e que precisam se comunicar com a banca examinadora ou o tutor responsável sem ferir o princípio de confidencialidade do exame. Em concordância com Wong, Odom, Hume, Cox, Fettig, Kucharczyk e Schultz (2013, p. 76), “o *prompter* é um recurso de assistência verbal, gestual ou física dada a aprendizes para dar-lhes suporte na aquisição ou engajamento em um comportamento ou habilidade”. Sendo assim, o *prompter* é um recurso possível de ser implementado no Enem, mesmo no formato de prova impressa.

O *prompter* é um recurso usado pela *National Autistic Society* e *A-Level* e *GCSE* (OCR). Essas instituições contam também com o serviço do *oral language modifier* (profissional intérprete que irá retextualizar os comandos e demais aspectos específicos do exame para facilitar a compreensão pelo aluno com TEA, convertendo características como subjetividade, metáforas, ironias em enunciados mais objetivos, desde que não interfiram na resposta a ser dada pelo participante).

Em um estudo sobre diagnóstico e tratamento do autismo, Brentani, Paula, Bordini, Rolim, Sato, Portolese, Pacífico e McCracken (2016) reforçam dificuldades de linguagem típicas das pessoas com autismo, com destaque para a literalidade da compreensão da língua, na dificuldade dêitica de referência pronominal (eu/você) e a lacuna na linguagem receptiva, traços que reforçam a necessidade de um profissional intérprete (*oral language modifier*) na infraestrutura do exame para elaborar retextualizações em situação de prova, tal como proposto pela OCR (2020) e pela *National Autistic Society* (2016). Evoca-se aqui a importância da Teoria da

²⁸ the physical prompter initially manually helps the child to manipulate the symbol or gesture for help. A symbol for help also will be necessary in situations in which the child cannot bring the item to the adult. (FROST; BONDY, 2001, p. 740).

Mente, que acentua a dificuldade de pessoas autistas em predizerem o estado mental do falante ou da informação demonstrada.

Outros recursos diferenciais relacionados às tecnologias assistivas no Reino Unido a pessoas com TEA e relacionadas à escrita são: o uso de *softwares* assistivos de reconhecimento de voz e programas leitores, minorando assim os empecilhos às pessoas com TEA que tenham dificuldades motoras para a escrita, com o objetivo de trazer um leque de recursos que facilitem a interpretação de informações.

Há ainda, na utilização da tecnologia assistiva, a introdução do uso de leitor óptico de caracteres, o uso de computadores leitores (*A-level* e GCSE-OCR), inclusive na prova escrita (desativam-se algumas funções de modificação do texto), o que pode facilitar a transcrição da letra para o computador e trazer maior legibilidade à escrita do estudante. Conforme Srivastana (2016), pessoas com autismo apresentam “pobre legibilidade manual”, o que reforça a necessidade da transcrição e do uso de computadores na prova escrita ou ainda a dispensa da prova de escrita para os participantes com maior grau de comprometimento das capacidades motoras e intelectuais, o que eliminaria o desgaste para essas pessoas. Cabe uma discussão futura no exame sobre a inexigibilidade de participação na prova escrita para participantes autistas com alto grau de comprometimento motor e intelectual.

Outra vez percebe-se que o uso de provas digitais e tecnologias assistivas surge como importante ferramenta para a acessibilidade dos candidatos com TEA. Uma sugestão para o Enem, partindo-se das experiências britânicas, seria um fortalecimento do uso de provas digitais e *softwares* especializados de leitura e reconhecimento de voz. Esses instrumentos não anulariam as atividades desenvolvidas pelos profissionais leitores e transcritores, mas seriam recursos de atendimento a mais na prova, o que traria mais opções aos alunos com TEA. A depender da limitação manual do participante, ele poderia requerer a digitação da prova discursiva em processador de texto, com funções específicas desativadas.

A tecnologia de reconhecimento de escrita é um recurso valioso, pois faz uso de outros dispositivos de apoio, tais como o processador de textos, o leitor digital e o *scanner* óptico leitor de caractere. Essas ferramentas facilitam a organização do texto da pessoa com TEA na habilidade escrita.

Quanto ao uso de tecnologias assistivas para pessoas com autismo, Jordan e Jones (2008) acentuam que

o processamento de textos em vez da escrita (manual) não é somente útil em reduzir problemas devido à instabilidade e consequente escrita manual pobre, ele também elimina a angústia da criança ao ter um xis ou palavras rabiscadas em seu trabalho se um erro é cometido. O processamento de texto não somente permite um trabalho apresentável ao final, mas também encoraja um processo de rascunho que é um recurso muito bom para o ensino flexível (JORDAN; JONES, 1999, p. 29, tradução nossa).²⁹

O uso da tecnologia assistiva, portanto, é um recurso útil para minimizar os possíveis erros de escrita ocasionados pelas dificuldades motoras que algumas pessoas com autismo apresentam.

O suporte de atendimento pedagógico apresenta, no exame *A-level* e GCSE promovidos pela AQA, um sistema de correção diferenciada feito por meio de esquemas de pontuação (AO5 e AO6 - *Scheme Assessment writing*), em que os critérios como ortografia, pontuação e gramática são avaliados. A respeito da descrição dos níveis AO5 e AO6 de escrita, almeja-se que o participante do exame:

AO5: 1) demonstre um estilo de escrita manual fluente e legível; 2) organize a escrita adequadamente para o objetivo do leitor; 3) sequencie ideias sempre de uma maneira contínua, desenvolvida e interessante.

AO6: 1) solete as palavras geralmente com acurácia, incluindo palavras polissílabas que se adequam aos pares regulares; 2) use pontos finais, letras maiúsculas, vírgulas, marcadores discursivos e pontos de interrogação adequadamente. A pontuação nas frases está começando a se desenvolver. 3) faça escolhas lexicais corajosas e eficazes. (AQA, 2020, recurso online, tradução nossa)³⁰

²⁹ word processing instead of writing is not only helpful in reducing problems due to clumsiness and consequent poor handwriting, it also eliminates the child's distress at having crosses or crossings out on his or her work, if a mistake is made. Word processing not only enables presentable work at the end but also encourages a process of drafting which is a very good device for teaching flexibility (JORDAN; JONES, 1999, p. 29).

³⁰ AO5:1) Demonstrate a handwriting style which is fluent and legible e.g. writes at speed using own handwriting style which is usually joined; 2) Organise writing appropriately for the purpose of the reader e.g. develops different writing genres (narrative, scripts, poem, email etc.) and shows awareness in style of different audiences (formal, informal); 3) Sequence ideas often in a sustained, developed and interesting way e.g. grammatically complex and compound sentences to extend meaning, connectives to link ideas and paragraphs, evidence of a plan. AO6: 1) Spell words generally accurately, including polysyllabic words that conform to regular patterns e.g. common prefixes 'un', 'anti' and suffixes 'able', 'ed', 'less', consonant doubling, high and some medium frequency words etc; 2) Use full stops, capital letters, commas, speech marks and question marks accurately. Punctuation within sentences is beginning to develop e.g. apostrophes or brackets may

Esses quesitos já foram incorporados no Enem na avaliação das competências I e IV, que tratam de domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e dos mecanismos linguísticos. É possível que uma grade de correção para pessoas com autismo mantenha os eixos das competências e níveis de avaliação dessas competências, mas a descrição das características linguísticas aferidas serão as do público com TEA.

Quadro 12 - Quadro comparativo resumido de atendimento especializado no Canadá, Estados Unidos e Reino Unido

(continua)

Categoria	Canadá	EUA	Reino Unido
Infraestrutura	adaptações de carga horária e horários; adaptações e ambiente com distração reduzida para testes; assistente educacional; rascunho ou teste oral; esclarecimento ou paráfrase de perguntas de teste; oferta de prova escrita ou oral; presença de um assistente: intérprete; ledor; supervisores; uso de ferramentas suporte para escrita	tempo estendido; intervalos extras ou estendidos; dias diversificados de prova; horário programado; sala individual; local de teste alternativo; ledor; Pequenos grupos ou um a um (provas digitais); transcritor; Ambientes estáticos;	Salas individuais ou com pequenos grupos; Retiradas de quaisquer distrações; Tempo estendido; Ledor; Transcritor; <i>Reasonable adjustments</i> (adaptações ambientais) Provisão de áreas de estudo tranquilas e sem ruídos. <i>Oral language modifier</i> Ledor; Dispensa das provas;
Tecnologia assistiva	suprimentos de hardware e softwares específicos tecnologia assistiva e / ou acesso ao computador e laptops de forma programada ou limitada software de gramática e ortografia (soletração);	computador; adaptação do formato do teste para o suporte digital; computador com desativação das funções: checagem de soletração, gramática e copiar e colar; gravador de voz; marcador;	<i>Prompter</i> (para manter a atenção dos alunos); computador; softwares assistivos (leitor de tela, reconhecimento de voz); Computador ledor; Scanner óptico ledor de caractere; <i>Prompter</i> ;

be used but not always accurately; 3) Make adventurous and effective choice of vocabulary e.g. to indicate a change of pace and tone 'suddenly', string of adjectives 'dark, grimy room'. (AQA, 2020).

(Conclusão)

Categoria	Canadá	EUA	Reino Unido
	reformulação e explicação dos pontos principais; reformulação e explicação de pontos-chave do teste; assistência na recuperação e formulação das respostas,	computador para a prova escrita; computador; instrução sobre questões abertas e sobre o uso de figuras de linguagem; ofertar instruções detalhadas; oferecer um resumo no início e no fim da tarefa dividir as tarefas em partes menores	Tecnologia de reconhecimento de voz/ escrita; Processador de textos adequação das questões da prova, de acordo com o nível de aprendizagem do estudante; avaliação de ortografia, pontuação e gramática por meio dos esquemas de pontuação prova oral em vez de prova escrita

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O estudo comparativo nesta pesquisa buscou trazer práticas e procedimentos acerca do atendimento educacional especializado a alunos com TEA ingressantes no ensino superior ou alguns documentos basilares a respeito da educação para pessoas com autismo no Canadá, nos Estados Unidos e no Reino Unido. Esse estudo possibilitou o conhecimento sobre práticas educacionais de acessibilidade a alguns exames de acesso nesses três países. O estudo foi dividido em três eixos de análise, com vistas a classificar os tipos de atendimento: suporte logístico, tecnologias assistivas e suporte pedagógico.

As principais inovações a respeito do suporte logístico no Canadá foram: o ambiente com distração reduzida para testes, o esclarecimento ou a paráfrase de perguntas de teste, a oferta de prova escrita ou oral e a sala isolada com supervisão.

O uso de tecnologia assistiva nos exames canadenses tem o destaque com o uso de suprimentos de *hardware* e *softwares* específicos e uso de ferramentas de suporte para escrita, *software* de gramática e ortografia (soletração) e uso de gravador para participantes que não podem escrever.

As principais inovações a respeito do suporte logístico nos Estados Unidos são os ambientes estáticos, o profissional de apoio em sala de aula e formatos de testes alternados, Braile, áudio e ledor. Os recursos de tecnologia assistiva nos Estados Unidos com maior expressividade são uso de função marca-texto, uso de

computador para a prova escrita, prova digital. Os recursos usados no suporte pedagógico com maior expressão compreendem a leitura em voz alta das instruções do teste, instruções sobre questões abertas e sobre o uso de figuras de linguagem.

O atendimento especializado no acesso ao ensino superior no Reino Unido, excetuando-se a Escócia, que tem seu próprio exame de ingresso, apresenta como recursos logísticos diferenciados para alunos com TEA, a figura do *Oral Language Modifier*, profissional intérprete que irá retextualizar os enunciados e demais questões específicas do exame para facilitar a compreensão pelo aluno com TEA, recurso esse prescrito pelo Governo do Reino Unido e executado no *A-level* e GCSE (OCR), a dispensa de prova para alunos com TEA com dificuldades motoras ou cognitivas.

Entre os recursos de tecnologia assistiva, destacam-se a utilização do *prompter*, recurso, segundo Bondy e Frost (2001), baseado no *picture exchange communication system*, presente nas indicações da *National Autistic Society* e no exame *A-level* e GCSE (OCR), e a tecnologia de reconhecimento de voz e escrita - *A-level* e GCSE (OCR).

Os suportes pedagógicos no Reino Unido, por sua vez, incluem a adequação das questões de prova de acordo com o nível de aprendizagem do aluno, esquemas de pontuação diferenciados para avaliação da pontuação, da ortografia, da gramática e da aplicação de prova oral em vez de prova escrita.

Acerca do atendimento logístico, ressalta-se que o direcionamento a ser dado para o aluno com TEA depende da trajetória educacional que esse aluno obteve ao longo da educação básica. A título de exemplo, o Plano Educacional Individualizado, pontuado por Pereira e Nunes (2018), abrangeria as necessidades dos estudantes que precisam de um direcionamento educacional voltado às necessidades específicas de comunicação e adaptação dentro do espectro autista.

Uma característica pautada na maioria das instituições elaboradoras de exames de acesso ao ensino superior nos três países foi a presença dos profissionais leitores e transcritores, recurso humano já disponível no atendimento especializado para alunos com TEA. Com o objetivo de sempre aprimorar o trabalho a ser disponibilizado a esses estudantes, é necessário haver uma capacitação (continua)da dos leitores e transcritores para melhoramento do serviço prestado ao

participante e a apropriação dos novos critérios de atendimento disponibilizados para TEA no Enem.

A lacuna existente ocasionada pela falha de compreensão do fato de instrução, um dos três pilares do domínio linguístico, descritos por Fiorin, traz dificuldade no uso pragmático da língua, de acordo com Silva, Morello e Roma (2015), fator esse que pode obstar a compreensão dos comandos das questões e a interpretação dos textos motivadores das redações. Nesse caso, o uso de *prompter* e de leitura das instruções e a participação do profissional *Oral Language Modifier* trariam mais clareza na compreensão dos comandos do exame e na interpretação do teste em sua totalidade.

O ponto de convergência entre os três países analisados é certamente a aplicação de tecnologias assistivas nos exames de acesso ao ensino superior para alunos com TEA. As experiências do Canadá, dos Estados Unidos e do Reino Unido no tratamento dado às questões de logística de atendimento para alunos com TEA trazem muitos exemplos que podem ser incorporados no Enem, sendo os maiores expoentes a presença do profissional *Oral language modifier* no momento da prova e a inserção de escrita em computador.

3.4.2 Análise de conteúdo de redações Enem 2017 alunos com TEA

O segundo instrumento de pesquisa desse trabalho consiste na análise de conteúdo de redações do Enem 2017, sob o título “Desafio para a formação educacional dos surdos no Brasil”. O tema foi escolhido por ter a questão da acessibilidade como foco e por trazer à tona a discussão sobre as condições de inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional e no do trabalho. As páginas das redações constam nos anexos deste estudo.

Para efeito de análise foram escolhidos textos de 21 alunos com TEA da edição do Enem do ano de 2017, em um universo amostral de 555 textos elaborados. Essas redações estão agrupadas em diferentes faixas de nota, dos 360 aos 920 pontos, sendo que a pontuação de corte para aprovação no exame é de 450 pontos. A situação de textos se enquadra naqueles que têm condições de serem corrigidos e o projeto de texto dos participantes são variados e alguns deles não solicitaram recurso específico. Ressalta-se que essa é uma amostra representativa de apenas uma edição do exame e não apresenta textos que foram

zerados por uma das hipóteses previstas em edital. A seguir, uma seleção do perfil dos participantes escolhidos para a análise dos textos.

Entre as 21 redações, 17 delas são de participantes do gênero masculino e 4 do gênero feminino, seguindo uma tendência do público com TEA, cuja grande maioria parece ser de homens, de acordo com Grandin e Panek (2019). A distribuição dos textos de acordo com as regiões do Brasil deu-se da seguinte forma: Norte (2 participantes); Nordeste (5 participantes); Centro-Oeste (3 participantes); Sudeste (10 participantes) e Sul (1 participante).

O número de textos de alunos com TEA na região sudeste do Brasil é maior do que as outras regiões. Essa informação corrobora com os dados divulgados na reportagem *Um retrato do autismo no Brasil*, que estimava que, no ano de 2015, havia dois milhões de pessoas com autismo no Brasil, considerando-se uma população com 200 milhões de pessoas, sendo que 300 mil delas estavam concentradas no estado de São Paulo (OLIVEIRA, 2015).

A fim de englobar características típicas de escrita de pessoas com TEA (vide anexo), criou-se um quadro de análise do conteúdo das redações dos 21 participantes, englobando os seguintes fenômenos dessas pessoas: ecolalia tardia (repetição (continua)da de uma palavra de forma sequencial ou não, de maneira reiterada, com ou sem nexos); disgrafia motora (letra com traços marcantes, dificilmente inteligíveis ou com características de escrita manual diferente); hiperfoco (repetição de apenas uma palavra, expressão, informação advinda de trecho dos textos motivadores ou das instruções da tarefa, de forma reiterada); inversão pronominal ou anáfora tardia; escrita fonológica (escrever como fala); dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem; presença ou ausência de estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão; além disso, foi observado se o tema central da proposta de redação é ou não adequadamente contemplado.

Quadro 13: Características dos alunos com TEA_redações selecionadas para pesquisa Enem 2017

(continua)

Nº do Texto	Região	Gênero	Idade	Deficiência adicional	Recurso adicional	Nota
1	Nordeste	M	17		Sem recurso	700

(Conclusão)

Nº do Texto	Região	Gênero	Idade	Deficiência adicional	Recurso adicional	Nota
2	Sudeste	M	18	Déficit de atenção	Sem recurso	780
3	Nordeste	M	21	Outras deficiências (não especificado)	Acompanhante em sala e ledor	400
4	Norte	M	20	Deficiência intelectual	Sala de fácil acesso	420
5	Centro-Oeste	M	19	Outras deficiências (não especificado)	Sem recurso	120
6	Sudeste	M	18	Déficit de atenção	Sem recurso	760
7	Sudeste	M	21		Sem recurso	820
8	Nordeste	M	17	Déficit de atenção + outras deficiências (não especificado)	Transcrição	500
9	Sudeste	M	18	Outras deficiências (não especificado)	Sem recurso	660
10	Sudeste	M	19		Sem recurso	520
11	Sudeste	M	19		Sem recurso	540
12	Centro-Oeste	M	22		Sem recurso	500
13	Norte	M	19	Outras deficiências (não especificado)	Ledor e transcritor	600
14	Sudeste	M	16	Outras deficiências (não especificado)	Ledor e transcritor	360
15	Nordeste	M	18		Sem recurso	880
16	Sudeste	F	30		Sem recurso	860
17	Sul	M	18		Sem recurso	920
18	Centro-Oeste	F	20		Sem recurso	600
19	Nordeste	M	18	Déficit de atenção	Sem recurso	520
20	Sudeste	F	22	Déficit de atenção	Sem recurso	920
21	Sudeste	F	19		Sem recurso	720

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Entre as características elencadas para a análise dos textos, destacam-se as seguintes: inversão pronominal (textos 3, 9, 10 e 11); disgrafia motora (texto 12), hiperfoco (texto 13); ecolalia tardia (textos 4 e 12); escrita fonológica (textos 4, 6, 9, 20); estruturação textual com falhas (textos 3, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 18) e textos que não contemplam na integralidade o tema central da proposta (textos 3 e 5). As categorias de análise dominantes no estudo foram a inversão pronominal, a escrita fonológica e a estruturação textual com falhas.

Retomando os princípios da Teoria da Mente, aponta-se que a ecolalia tardia é uma característica presente no espectro do autismo, não só na escrita, mas com

maior incidência na fala. A ecolalia é uma estratégia comunicativa própria do autismo, apontada no quinto *Manual of Mental Disorders* (DSM). A ecolalia, com propósitos comunicativos,

envolve repetir exatamente o que é dito ou ouvido, pode servir a alguns propósitos funcionais, assim como pedir, classificar, manter contato ou permitir troca com um potencial parceiro de comunicação. Essas funções podem ser usadas como uma ponte para um comportamento comunicativo convencional (PRELOCK; NELSON; WOLF, 2012, p. 131, tradução nossa)³¹.

Houve a incidência da ecolalia em apenas dois dos vinte e um textos analisados. A seguir, os excertos dos textos com as ocorrências de ecolalia.

Ecolalia_excertos de textos e comentário pedagógico_exemplo 1	
Fonte: Elaborado pela autora (2020).	
<p>Texto 4</p> <p>Presença de ecolalia na repetição dos termos Língua de Sinais (Libras) e língua de sinais (l.4 /5) e língua de sinais (l. 16).</p>	1 A INSCRIÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL, DEVE SER IMPORTANTE PARA O APRENDIZADO, POIS TEM A IMPORTÂNCIA DE ENSIANAR O ALUNO, O INCENTIVO DA ESCOLA E A OBRAÇÃO DE TER UM DUMAIS PROFISSONAL ESPECIALIZADO EM LÍNGUA
	2
	3
	4
	5 DE SINAIS (LIBRAS) PARA O ALUNO HABER SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS, E MELHORAR O APRENDIZADO PARA OS SURDOS.
	6
	15 É O DEVER DO ESTADO E DA FAMÍLIA QUE TODOS MOBILIZAM
	16
	17
	18
	19

³¹ Echolalia, which involves repeating exactly what is said or heard, can serve functional purposes, such as to request, label, maintain contact, or take a turn with a potential communicative partner. These functions can be used as a bridge to more conventional communicative behavior (PRELOCK; NELSON; WOLF, 2012, p. 131).

Ecolalia _excertos de textos e comentário pedagógico _exemplo 2																																																													
Fonte: Elaborado pela autora (2020).																																																													
<p>Texto 12</p> <p>Repetição reiterada de palavras e expressões do mesmo campo semântico, tais como: deficiência auditiva (l. 1, 25); deficiente(s) auditivo(s) (l. 7, 13, 30), dificuldades (l. 8, 10), demonstrar (e variações) (l. 9, 12, 21)</p>	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>Pessoas com deficiência auditiva, tem dificuldades</td></tr> <tr><td>2</td><td>de ligadas a questões educacionais e ao mercado</td></tr> <tr><td>3</td><td>de trabalho, comprovando isto pelo grande número</td></tr> <tr><td>4</td><td>de pessoas vítimas desta questão. Sobre isto</td></tr> <tr><td>5</td><td>temos dois pontos relevantes o fator histórico e</td></tr> <tr><td>6</td><td>o desrespeito a lei.</td></tr> <tr><td>7</td><td>A História mostra que pessoas deficientes auditivas</td></tr> <tr><td>8</td><td>tiveram dificuldades em relação a educação e</td></tr> <tr><td>9</td><td>ao mercado de trabalho. Demonstra tal fato</td></tr> <tr><td>10</td><td>pela grande dificuldade imposta às mesmas</td></tr> <tr><td>11</td><td>muitas vezes, motivadas pelo preconceito a</td></tr> <tr><td>12</td><td>pessoa deficiente auditiva. Demonstra nos resumo</td></tr> <tr><td>13</td><td>que os deficientes auditivos não são vítimas</td></tr> <tr><td>14</td><td>de um legado histórico-cultural.</td></tr> <tr><td>15</td><td>O lei brasileira prevê que o pessoa deficiente tem</td></tr> <tr><td>16</td><td>direito a educação inclusiva em todos os níveis</td></tr> <tr><td>17</td><td>de aprendizagem. Mas nem sempre é o</td></tr> <tr><td>18</td><td>que ocorre os motivos para que não ocorra</td></tr> <tr><td>19</td><td>ocorra são variados e vão do preconceito</td></tr> <tr><td>20</td><td>de desconhecimento deste direito.</td></tr> <tr><td>21</td><td>Demonstra portanto a necessidade da</td></tr> <tr><td>22</td><td>tomada de medidas para solucionar esta</td></tr> <tr><td>23</td><td>questão.</td></tr> <tr><td>24</td><td>De acordo com os argumentos citados o</td></tr> <tr><td>25</td><td>problema das dificuldades ligadas a deficiência</td></tr> <tr><td>26</td><td>auditiva é um problema presente que deve</td></tr> <tr><td>27</td><td>ser combatido. Com a implantação de</td></tr> <tr><td>28</td><td>educacionais que incluem todos os alunos de</td></tr> <tr><td>29</td><td>ensino, como também o criação de políticas que busquem</td></tr> <tr><td>30</td><td>melhorar o acesso a educação de pessoas com</td></tr> </table>	1	Pessoas com deficiência auditiva, tem dificuldades	2	de ligadas a questões educacionais e ao mercado	3	de trabalho, comprovando isto pelo grande número	4	de pessoas vítimas desta questão. Sobre isto	5	temos dois pontos relevantes o fator histórico e	6	o desrespeito a lei.	7	A História mostra que pessoas deficientes auditivas	8	tiveram dificuldades em relação a educação e	9	ao mercado de trabalho. Demonstra tal fato	10	pela grande dificuldade imposta às mesmas	11	muitas vezes, motivadas pelo preconceito a	12	pessoa deficiente auditiva. Demonstra nos resumo	13	que os deficientes auditivos não são vítimas	14	de um legado histórico-cultural.	15	O lei brasileira prevê que o pessoa deficiente tem	16	direito a educação inclusiva em todos os níveis	17	de aprendizagem. Mas nem sempre é o	18	que ocorre os motivos para que não ocorra	19	ocorra são variados e vão do preconceito	20	de desconhecimento deste direito.	21	Demonstra portanto a necessidade da	22	tomada de medidas para solucionar esta	23	questão.	24	De acordo com os argumentos citados o	25	problema das dificuldades ligadas a deficiência	26	auditiva é um problema presente que deve	27	ser combatido. Com a implantação de	28	educacionais que incluem todos os alunos de	29	ensino, como também o criação de políticas que busquem	30	melhorar o acesso a educação de pessoas com
1	Pessoas com deficiência auditiva, tem dificuldades																																																												
2	de ligadas a questões educacionais e ao mercado																																																												
3	de trabalho, comprovando isto pelo grande número																																																												
4	de pessoas vítimas desta questão. Sobre isto																																																												
5	temos dois pontos relevantes o fator histórico e																																																												
6	o desrespeito a lei.																																																												
7	A História mostra que pessoas deficientes auditivas																																																												
8	tiveram dificuldades em relação a educação e																																																												
9	ao mercado de trabalho. Demonstra tal fato																																																												
10	pela grande dificuldade imposta às mesmas																																																												
11	muitas vezes, motivadas pelo preconceito a																																																												
12	pessoa deficiente auditiva. Demonstra nos resumo																																																												
13	que os deficientes auditivos não são vítimas																																																												
14	de um legado histórico-cultural.																																																												
15	O lei brasileira prevê que o pessoa deficiente tem																																																												
16	direito a educação inclusiva em todos os níveis																																																												
17	de aprendizagem. Mas nem sempre é o																																																												
18	que ocorre os motivos para que não ocorra																																																												
19	ocorra são variados e vão do preconceito																																																												
20	de desconhecimento deste direito.																																																												
21	Demonstra portanto a necessidade da																																																												
22	tomada de medidas para solucionar esta																																																												
23	questão.																																																												
24	De acordo com os argumentos citados o																																																												
25	problema das dificuldades ligadas a deficiência																																																												
26	auditiva é um problema presente que deve																																																												
27	ser combatido. Com a implantação de																																																												
28	educacionais que incluem todos os alunos de																																																												
29	ensino, como também o criação de políticas que busquem																																																												
30	melhorar o acesso a educação de pessoas com																																																												

A característica recorrente nos textos analisados foi a de estruturação textual com falhas. A análise da estruturação textual está prevista na *Cartilha do Participante do Enem 2019* como parte da competência IV, que trata da coesão textual. O estudo de Brown, Johnson, Smyth e Cardy (2014) retrata que a escrita persuasiva de pessoas com TEA de alto funcionamento possui algumas falhas na realização, principalmente como reflexo da linguagem oral. Quanto a essas lacunas na escrita, os escritores acentuam que “muitas das competências que são necessárias para a escrita de textos persuasivos de alta qualidade são

consideradas frágeis na população com autismo de alto funcionamento” (BROWN; JOHNSON; SMYTH; CARDY, 2014, p. 5, tradução nossa)³².

A seguir, alguns excertos exemplificativos da organização textual

Organização textual_excertos de textos e comentário pedagógico_exemplo 1																																													
Fonte: Elaborado pela autora (2020).																																													
<p>Texto 3</p> <p>Falha na transição entre o parágrafo introdutório e o parágrafo de desenvolvimento.</p>	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>O direito da educação é de todos os níveis</td></tr> <tr><td>2</td><td>de escola, através do sistema educacional,</td></tr> <tr><td>3</td><td>inclusive a todas as pessoas com habilidades</td></tr> <tr><td>4</td><td>físicas e sociais que necessitem os direitos</td></tr> <tr><td>5</td><td>humanos das escolas particulares.</td></tr> <tr><td>6</td><td>Que necessitem os alunos com um obje</td></tr> <tr><td>7</td><td>ivo de alcançar o máximo nível de direitos</td></tr> <tr><td>8</td><td>das pessoas com mais necessidades sociais,</td></tr> <tr><td>9</td><td>de aprendizagem. Para qualquer pessoa, é</td></tr> <tr><td>10</td><td>dever do estado, da cidade, da domici</td></tr> <tr><td>11</td><td>lidade, e das escolas.</td></tr> </table>	1	O direito da educação é de todos os níveis	2	de escola, através do sistema educacional,	3	inclusive a todas as pessoas com habilidades	4	físicas e sociais que necessitem os direitos	5	humanos das escolas particulares.	6	Que necessitem os alunos com um obje	7	ivo de alcançar o máximo nível de direitos	8	das pessoas com mais necessidades sociais,	9	de aprendizagem. Para qualquer pessoa, é	10	dever do estado, da cidade, da domici	11	lidade, e das escolas.																						
1	O direito da educação é de todos os níveis																																												
2	de escola, através do sistema educacional,																																												
3	inclusive a todas as pessoas com habilidades																																												
4	físicas e sociais que necessitem os direitos																																												
5	humanos das escolas particulares.																																												
6	Que necessitem os alunos com um obje																																												
7	ivo de alcançar o máximo nível de direitos																																												
8	das pessoas com mais necessidades sociais,																																												
9	de aprendizagem. Para qualquer pessoa, é																																												
10	dever do estado, da cidade, da domici																																												
11	lidade, e das escolas.																																												
Organização textual_excertos de textos e comentário pedagógico_exemplo 2																																													
Fonte: Elaborado pela autora (2020).																																													
<p>Texto 5</p> <p>Problema na estruturação textual (uso pontual e deslocado de elementos coesivos, falhas nos recursos de paragrafação).</p>	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>do direito educacional</td></tr> <tr><td>2</td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td>a educacional das pessoas</td></tr> <tr><td>4</td><td>em aspectos na sociedade</td></tr> <tr><td>5</td><td>de qualidade são caracte</td></tr> <tr><td>6</td><td>rizado pelos seus níveis.</td></tr> <tr><td>7</td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td>a educacional não melhora</td></tr> <tr><td>9</td><td>nao muito, porque</td></tr> <tr><td>10</td><td>na sociedade, transporte</td></tr> <tr><td>11</td><td>, saúde, segurança, porém</td></tr> <tr><td>12</td><td>de cada, isto</td></tr> <tr><td>13</td><td>permanece</td></tr> <tr><td>14</td><td>melhor população também</td></tr> <tr><td>15</td><td>melhor ambiente, e os pais</td></tr> <tr><td>16</td><td>também acertam.</td></tr> <tr><td>17</td><td></td></tr> <tr><td>18</td><td>com esses fatos de direito</td></tr> <tr><td>19</td><td>educacional, porém de</td></tr> <tr><td>20</td><td>de e a população, porém</td></tr> <tr><td>21</td><td>metade não em base.</td></tr> <tr><td>22</td><td></td></tr> </table>	1	do direito educacional	2		3	a educacional das pessoas	4	em aspectos na sociedade	5	de qualidade são caracte	6	rizado pelos seus níveis.	7		8	a educacional não melhora	9	nao muito, porque	10	na sociedade, transporte	11	, saúde, segurança, porém	12	de cada, isto	13	permanece	14	melhor população também	15	melhor ambiente, e os pais	16	também acertam.	17		18	com esses fatos de direito	19	educacional, porém de	20	de e a população, porém	21	metade não em base.	22	
1	do direito educacional																																												
2																																													
3	a educacional das pessoas																																												
4	em aspectos na sociedade																																												
5	de qualidade são caracte																																												
6	rizado pelos seus níveis.																																												
7																																													
8	a educacional não melhora																																												
9	nao muito, porque																																												
10	na sociedade, transporte																																												
11	, saúde, segurança, porém																																												
12	de cada, isto																																												
13	permanece																																												
14	melhor população também																																												
15	melhor ambiente, e os pais																																												
16	também acertam.																																												
17																																													
18	com esses fatos de direito																																												
19	educacional, porém de																																												
20	de e a população, porém																																												
21	metade não em base.																																												
22																																													

³² Thus, several of the competencies that are necessary to write high-quality persuasive texts are competencies that are believed to be weak in the HFASD (high functioning autistic spectrum disorder) population (BROWN; JOHNSON; SMYTH; CARDY, 2014, p. 5).

Organização textual_ excertos de textos e comentário pedagógico_ exemplo 3																																	
Fonte: Elaborado pela autora (2020).																																	
<p>Texto 14</p> <p>O texto apresenta estrutura precária de introdução e desenvolvimento, e há apresentação espaçada de proposta de intervenção ao longo dos parágrafos (curtos).</p>	<table border="1"> <tr><td>1</td><td>desafios dos surdos para os normais</td></tr> <tr><td>2</td><td>Se os normais fossem surdos deviam aprender li-</td></tr> <tr><td>3</td><td>bras e os surdos fossem normais, entenderiam a</td></tr> <tr><td>4</td><td>Língua Portuguesa e vice-versa, por isso que a</td></tr> <tr><td>5</td><td>inclusão na escola e na sociedade deve ter um</td></tr> <tr><td>6</td><td>professor de libras especialmente para eles.</td></tr> <tr><td>7</td><td>A educação básica devia ter professores que en-</td></tr> <tr><td>8</td><td>tendem libras, porque isso ajudaria a entender os</td></tr> <tr><td>9</td><td>surdos. Eles poderiam contar histórias em libras, por exem-</td></tr> <tr><td>10</td><td>plo histórias de D Pedro II ao chegar no Brasil, os es-</td></tr> <tr><td>11</td><td>tranhos e suas lutas e libertação e a história do Tesouro</td></tr> <tr><td>12</td><td>Escondido.</td></tr> <tr><td>13</td><td>Os surdos precisam de aparelhos especiais para enten-</td></tr> <tr><td>14</td><td>derem nossa língua e sentem importantes como os</td></tr> <tr><td>15</td><td>"normais".</td></tr> <tr><td>16</td><td></td></tr> </table>	1	desafios dos surdos para os normais	2	Se os normais fossem surdos deviam aprender li-	3	bras e os surdos fossem normais, entenderiam a	4	Língua Portuguesa e vice-versa, por isso que a	5	inclusão na escola e na sociedade deve ter um	6	professor de libras especialmente para eles.	7	A educação básica devia ter professores que en-	8	tendem libras, porque isso ajudaria a entender os	9	surdos. Eles poderiam contar histórias em libras, por exem-	10	plo histórias de D Pedro II ao chegar no Brasil, os es-	11	tranhos e suas lutas e libertação e a história do Tesouro	12	Escondido.	13	Os surdos precisam de aparelhos especiais para enten-	14	derem nossa língua e sentem importantes como os	15	"normais".	16	
1	desafios dos surdos para os normais																																
2	Se os normais fossem surdos deviam aprender li-																																
3	bras e os surdos fossem normais, entenderiam a																																
4	Língua Portuguesa e vice-versa, por isso que a																																
5	inclusão na escola e na sociedade deve ter um																																
6	professor de libras especialmente para eles.																																
7	A educação básica devia ter professores que en-																																
8	tendem libras, porque isso ajudaria a entender os																																
9	surdos. Eles poderiam contar histórias em libras, por exem-																																
10	plo histórias de D Pedro II ao chegar no Brasil, os es-																																
11	tranhos e suas lutas e libertação e a história do Tesouro																																
12	Escondido.																																
13	Os surdos precisam de aparelhos especiais para enten-																																
14	derem nossa língua e sentem importantes como os																																
15	"normais".																																
16																																	

Algumas características que não haviam sido previstas nos critérios destacados para análise dos textos e que merecem atenção são: a não obediência aos critérios de paragrafação e de translineação típicos do texto dissertativo-argumentativo. Falhas nessas duas partes demonstram domínio precário da organização do texto, comprometendo, assim, o cumprimento das competências I e IV da matriz de correção da redação do Enem. Em conformidade com o documento *A Redação no Enem 2019: cartilha do participante*, entende-se que a falha no uso da translineação (separação silábica) é um desvio de convenção de escrita. Os textos que apresentam problemas de translineação são: 4 (linhas 2, 3, 5, 10, 16, 24), 6 (linhas 4, 5, 16), 8 (linhas 4, 6, 8, 11, 15, 16, 22) e 10 (linha 26). Uma possível solução para minimizar esse problema seria diversificar o tipo textual ofertado no Enem para estruturas textuais que sejam trabalhadas por pessoas com autismo. Um exemplo desse tipo textual diversificado é o tipo narrativo, expresso no gênero autobiografia.

Em virtude da capacidade de falar sobre si, as autobiografias dos autistas confrontam os cânones psiquiátricos ligados à dificuldade de empatia, comunicação e interação com o mundo que os cerca. A produção textual em primeira pessoa abre novas janelas, visto que serve como opção de comunicação para o autismo. (FELDMAN, 2013, p. 48)

Dois textos, entre os analisados, apresentaram estrutura precária de organização de parágrafos: o texto 5 e o texto 12. O documento *A Redação no Enem 2019: cartilha do participante* acentua que a organização do texto dissertativo-argumentativo deve estar alinhada ao encadeamento de ideias no projeto de texto do participante. A grade de correção para alunos com TEA, embora tenha sido citada no edital do Enem 2020 impresso ainda não foi publicada, o que dificulta saber quais critérios serão ressaltados na correção dessas redações. Uma opção para transpor essa questão seria a de manter os atuais critérios de verificação dos aspectos de uso da norma padrão da língua portuguesa, tanto na competência I como na competência IV, que são interdependentes, uma vez que apontam para critérios de uso das estruturas formais da língua portuguesa (gramática, elementos coesivos). Essa sugestão vai ao encontro da descrição das competências I e seus níveis (competência I - demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e competência) e da descrição dos níveis dessas duas competências, que trazem gradações sem pormenorizar as microestruturas linguísticas.

A literatura sobre escrita de alunos com TEA aponta fragilidades no uso de aspectos microestruturais do texto, englobando-se aspectos gramaticais e pragmáticos da língua portuguesa. Essas dificuldades são assinaladas como

dificuldades na linguagem oral, no uso da Teoria da Mente e/ ou no processamento integrativo podem ser subjacentes a uma ampla variedade de características de texto. Textos de crianças com deficiência na linguagem oral tendem a ter problemas nas microestruturas textuais, tais como menos palavras, orações menos complexas, mais erros de grafia e léxico menos diversificado, bem como a apresentação de problemas severos com aceitabilidade gramatical. (por exemplo, uso competente das regras gramaticais) (BROWN; JOHNSON; SMYTH; CARDY, 2014, p. 5, tradução nossa)³³

Há, nos trechos a seguir, alguns exemplares de redações de alunos com TEA no Enem 2017 com falhas no ajuste da estruturação textual.

³³ Weaknesses in oral language, ToM and/or integrative processing may underlie a wide variety of text characteristics. For example, the written texts of children with oral language impairments (LI) tend to have problems with text microstructure. That is, these texts often contain fewer words, less complex sentences, more spelling errors and less diverse vocabulary as well as demonstrating severe problems with grammatical acceptability (i.e., using grammar rules competently) (BROWN; JOHNSON; SMYTH; CARDY, 2014, p. 5).

Estruturação textual_ excerto de texto e comentário pedagógico_ exemplo 1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

<p>Texto 5</p> <p>Ausência de marcação de parágrafos nas linhas 3, 8 e 18, com o salto de uma linha de um parágrafo para outro, sem o devido recuo inicial e o uso da margem esquerda da folha de redação.</p>	<p>1 a educação educacional</p> <p>2</p> <p>3 a educacional dos pessoas</p> <p>4 / não aspectos na educação</p> <p>5 de qualidade são caráter</p> <p>6 rígido mais dos muitos.</p> <p>7</p> <p>8 a educacional não melhe</p> <p>9 não muito / enquanto</p> <p>10 para qualidade / transporte</p> <p>11 / saúde / segurança / porém</p> <p>12 deixado de lado / isto</p> <p>13 porém concluído e</p> <p>14 não população Também</p> <p>15 não ambiente / e os fatos</p> <p>16 Também acontecem</p> <p>17</p> <p>18 em esses fatos de direção</p> <p>19 educacional porém deixa</p> <p>20 de / a população porém</p> <p>21 método não em base.</p> <p>22</p>
--	--

Estruturação textual_excerto de texto e comentário pedagógico_exemplo 2

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

<p>Texto 12</p> <p>Ausência de recuo de parágrafo nas linhas 7, 15, 21, 24 e subutilização da margem esquerda da folha de redação</p>	<p>1 Pessoas com deficiência auditiva, têm dificuldade</p> <p>2 de ligadas a questões educacionais e ^{no} mercado</p> <p>3 de trabalho, comprovando isto pelo grande número</p> <p>4 de pessoas vítimas desta questão. Sobre isto</p> <p>5 tem dois pontos relevantes e fatos históricos e</p> <p>6 o desrespeito a lei.</p> <p>7 O História mostra que pessoas deficientes ^{auditivas}</p> <p>8 tem dificuldades em relação a ^{em relação a} educação e</p> <p>9 ao mercado de trabalho. ^{em relação a} elas ^{elas} demonstram tal fato</p> <p>10 pela grande dificuldade imprescindível ^{importante} das mesmas</p> <p>11 mesmas ^{mesmas} pessoas, motivadas pelo preconceito a</p> <p>12 pessoa deficiente auditiva. Demonstra no entanto anim</p> <p>13 que os os deficientes auditivos pode ^{podem} não serem vítimas</p> <p>14 de um legado histórico-cultural.</p> <p>15 O lei brasileira prevê que o pessoa deficiente tem</p> <p>16 direito a educação inclusiva em todos os níveis</p> <p>17 de aprendizagem. Mas nem sempre é o ^{que} que ^{motivo} motivo</p> <p>18 que ocorre os motivos para que isso ^{isso} ocorra ^{ocorra}</p> <p>19 isso ^{isso} ocorra ^{ocorra} isso ^{isso} ocorra ^{ocorra} isso ^{isso} ocorra ^{ocorra}</p> <p>20 isso ^{isso} ocorra ^{ocorra} isso ^{isso} ocorra ^{ocorra} isso ^{isso} ocorra ^{ocorra}</p> <p>21 Demonstra portanto a necessidade da</p> <p>22 tomada de medidas para solucionar esta</p> <p>23 questão ^{questão}.</p> <p>24 De acordo com os argumentos citados o</p> <p>25 problema das dificuldades ligadas ao ^à deficiência</p> <p>26 auditiva é um problema presente que deve ^{deve}</p> <p>27 ser ^{ser} combatido. Com a implantação ^{implantação} de ^{de} políticas ^{políticas}</p> <p>28 educacionais que visam ^{visam} garantir ^{garantir} o ^o direito ^{direito} de ^{de} educação ^{educação}</p> <p>29 inclusiva ^{inclusiva} para ^{para} as ^{as} pessoas ^{pessoas} com ^{com} deficiência ^{deficiência} auditiva ^{auditiva}</p> <p>30 é ^é importante ^{importante} garantir ^{garantir} o ^o direito ^{direito} de ^{de} educação ^{educação}</p>
---	---

A organização textual é característica da escrita de alunos com TEA de alto funcionamento. De acordo com Brown, Johnson, Smyth e Cardy (2014), há alguns componentes que contribuem para a dificuldade de estruturação da escrita. Em referência a esse tópico, aponta-se que

fragilidades na linguagem oral, na Teoria da Mente e no processamento integrativo podem também ser a base dos problemas na macroestrutura textual assim como qualidade global, organização e estrutura, coerência textual, bem como informações

de fundo e detalhes. Em outras palavras, os fundamentos dessas características de ordem superior da qualidade do texto podem divergir. Por exemplo, um determinado texto pode ter estrutura e organização pobres porque as frágeis habilidades de processamento integrativo do autor impedem sua capacidade de criar uma estrutura integrada de ideias. (BROWN; JOHNSON; SMYTH; CARDY, 2014, p. 6, tradução nossa)³⁴

Apenas um dos textos analisados apresentou traços de disgrafia motora. Essa característica, conforme apontada por Srivastana (2016) e reforçada por Orlievsky e Cukier (2013), assinala que, em função de a escrita ser adquirida após a linguagem oral, é comum não se incentivar o ensino dela para pessoas com autismo, principalmente alunos com TEA com distúrbios de desenvolvimento severos ou aquelas cuja linguagem é muito difusa. Presume-se então a falta de compreensão por parte delas sobre as estruturas de escrita.

Há, nos exemplos a seguir, casos de disgrafia motora em trechos de redações de alunos com TEA no Enem 2017.

³⁴ oral language, ToM and integrative processing weaknesses may also underlie problems in text macrostructure such as overall quality, organization and structure, textual coherence as well as background information and detail. In other words, the underpinnings of these higher-order characteristics of text quality may differ. For example, a given text might have poor organization and structure because the author's weak integrative processing skills hinder his ability must create an integrated framework of ideas (BROWN; JOHNSON; SMYTH; CARDY, 2014, p. 6).

Disgrafia motora _excerto de texto e comentário pedagógico _exemplo 1	
Fonte: Elaborado pela autora (2020).	
Texto 12	
Traços de escrita com marcação mais forte, assim como nas palavras impostas (l. 10); auditivos (l. 13) e questão (palavra riscada na linha 23)	

A transformação de linguagem oral para linguagem escrita é descrita por Vygotsky. Antes de entender as interferências da linguagem oral na linguagem escrita é importante saber como os recursos da oralidade (aspectos fonológicos) incidem na escrita. Santos (2016) aponta algumas questões sobre a composição do que Vygotsky define como simbolismos de primeira e segunda ordem com relação à aquisição da linguagem escrita. Com relação à ocorrência desse fenômeno, ressalta-se que

a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem, porque representa a linguagem oral, e esta, o discurso ou a linguagem interior. A fala deve desaparecer [...] e a linguagem escrita tornar-se um simbolismo de primeira ordem. Quando isso acontece, há a apropriação efetiva da linguagem escrita como uma atividade cultural (SANTOS, 2016, p. 55).

A escrita fonológica (ou alfabética) é fruto da consciência fonológica, que Lopes (2004, p. 241) define como “um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas

entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas”. Outra acepção acerca da consciência fonológica versa sobre a

consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos, e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 1)

A falha no uso da escrita fonológica por alunos com TEA tem consequências tanto na atividade de escrita como na compreensão leitora. A respeito disso,

ao compreendermos a aquisição da linguagem escrita como um *continuum* do desenvolvimento da linguagem oral é plausível considerar que pessoas desprovidas de fala funcional evidenciem prejuízos na compreensão leitora. Ademais, esses indivíduos teriam mais dificuldades em compreender a relação grafema-fonema, impactando a compreensão do princípio alfabético e, conseqüentemente, da leitura. (NUNES; WALTER, 2016, p. 621)

Pode-se averiguar, no quadro na sequência, trechos de redações extraídas da amostra de redações do Enem 2017 que ilustram a ocorrência de escrita fonológica nos textos.

Escrita fonológica_ excertos de textos e comentário pedagógico_ exemplo 1	
Fonte: Elaborado pela autora (2020).	
<p>Texto 4</p> <p>Indícios de uso de escrita fonológica concretização (l. 27) e consentizar (l. 30).</p>	
Escrita fonológica_ excertos de textos e comentário pedagógico_ exemplo 2	
Fonte: Elaborado pela autora (2020).	
<p>Texto 9</p> <p>Traço de escrita fonológica na palavra enfrentão (l. 19)</p>	

Escrita fonológica _excertos de textos e comentário pedagógico_ exemplo 3	
Fonte: Elaborado pela autora (2020).	
Texto 20	6 Analisa-se em âmbito nacional, uma situação distorcida de que é a
Incidência	7 deficiência, em especial a surdez. O deficiente auditivo é visto di-
de	8 versos vezes como doentes e são estigmatizados como inválidos. Situ-
acentua-	9 ção que até gera um sentimento de incapacidade e desmobi-
ção nas	10 va esses brasileiros a buscarem seus direitos, garantidos pela
palavras	11 Constituição Cidadã de 1988, que garante a educação para todos
deficiente	12 independente de sua idade ou limitação, deixando-o salvo de qual-
(l. 7) e	13 quer discriminação. A ausência de informação deixa o povo magalh-
deficientes	14 de na ignorância, desafio que urge ser enfrentado
(l. 20), que	15 Nelson Mandela disse em um de seus discursos que "A educação
transmite	16 é a arma mais poderosa, com a qual você pode mudar o mundo"
m a	17 o que traduz exatamente uma necessidade da população brasi-
tonicidade	18 leira para superar esse obstáculo, que é incluir o surdo na e-
da	19 dução com qualidade em conjunto com o Estado.
palavra, tal	20 É importante salientar também, que o número de deficientes au-
como	21 ditivos matriculados em instituições educacionais diminuiu considerá-

A inversão pronominal, característica de escrita de pessoas com TEA, segundo Klin (2016), está vinculada à inflexão na perspectiva entre enunciador e enunciatário, trazendo uma mudança na colocação do pronome. Naigles, Cheng, Rattansone, Tek, Khetrupal, Fein e Demuth (2016) apontam como um dos fatores de inversão pronominal a dificuldade de interação social proporcionada pela tomada de perspectiva (aspecto dêítico) do aluno com TEA, principalmente em crianças. Por essa concepção, os autores apontam que o uso apropriado de pronomes depende da tomada de perspectiva que pode servir para autorreferência (uso de primeira pessoa – eu) ou de segunda pessoa (você) para referir-se ao outro, mas os referentes “eu” e “você” podem mudar para cada falante ou contexto.

A seguir, pode-se verificar alguns exemplos de inversão pronominal extraídos de excertos de textos de participantes com TEA no Enem 2017, escolhidos da amostra de 21 textos.

Inversão pronominal_excertos de textos e comentário pedagógico_exemplo 1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Texto 3	<p>1 O direito da educação é de todos os níveis 2 de escola, através do sistema educacional, 3 inclusive a todas as pessoas com habilidades 4 físicas e sociais que desfrutem os direitos 5 numeros das escolas particulares. 6 Que desfrutem os alunos com um obje- 7 tivo de alcançar o máximo nível de direitos 8 das pessoas com mais necessidades sociais, 9 de aprendizagem. Para qualquer pessoa, é 10 de vez do estado, da cidade, da domici- 11 lida e das escolas. 12 A comunidade escolar é neste em to- 13 das as salas de aula. Com direito a 14 educação bilíngue em libras como 15 primeira língua e a modalidade da lín- 16 gua portuguesa escrita como segunda 17 língua. 18 A oferta do sistema brasileiro alcança 19 as habilidades dos estudantes. 20 O direito é de todos nós, pela escola e 21 pela família. 22</p>
O texto faz uso de anáfora tardia e de omissão de referentes textuais: que (l. 6)	

Inversão pronominal_excertos de textos e comentário pedagógico_exemplo 2

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

<p>Texto 9</p> <p>O texto apresenta truncamento em virtude do uso tardio ou inexistência de recurso anafórico. Cita-se como exemplo o pronome eles (l.7), que está deslocado de seu antecedente.</p>	<p>1 Brasil Surdo.</p> <p>2 O surdez é uma deficiência nos sentidos que não vivem facilmente. Isso está presente na</p> <p>3 sociedade humana e na vida social. Para o homem deficiente viver na sociedade; crises</p> <p>4 a linguagem em imagem e na linguagem de sinais: a língua e leitura dos pontos: o Brasil. e se um</p> <p>5 criança como os caso para estudar as crianças com problemas sensoriais, ainda mais: se a família</p> <p>6 tiver o dinheiro e for atendido pelos conselhos médicos, serão realizados cursos nos tempos para</p> <p>7 a recuperação da audição. Mas se não tiver, os pais aprenderão no curso de um ambiente em que o</p> <p>8 filho não pode viver na sociedade, com o apoio do estado.</p> <p>9 No Brasil, contudo, muitos jardins não têm de árvores, e fazem bullying; foi terem uma</p> <p>10 dificuldade ainda maior na aprendizagem pois as escolas não se prepararam para receber os</p> <p>11 alunos com uma falta de um dos sentidos. Para dizer mais claro: existem escolas</p> <p>12 com pessoal e equipamentos para se lidar com as situações como: a criança não aprende por</p> <p>13 ouvir, então eles ensinam a linguagem e sinais: a língua ou a ler labiais, começando a "ouvir pelo olho".</p> <p>14 São alguns para os que possuem o surdez. Contudo a quantidade de escolas e falta em locais</p> <p>15 locais com os normais. Então os alunos não têm um desenvolvimento deparado e ficam a</p> <p>16 margem da sociedade. Um dos fatores para essa pouca quantidade se deve a aqueles que ficam na</p> <p>17 favela; o governador, o judiciário, o profeta e muitos outros. Não inventem: temos desenvolvimento e</p> <p>18 os meios como o RJ no R, Globo, SBT e os outros não apresentam nos telas os problemas que esse</p> <p>19 cidadãos enfrentam.</p> <p>20 Para que esses problemas possam ser minimizados; os meios e os governantes devem mostrar</p> <p>21 a realidade dos alunos deficientes pois as escolas começaram a receber fornecidos os equipamentos</p> <p>22 necessários como os livros e literários, foi a falta de um idioma /sem gramática e não de uma</p> <p>23 língua com sentido profundo, e os alunos interagiram com eles pois podiam aprender a linguagem</p> <p>24 de sinais. De deve também mostrar os problemas e ainda mais formas de história: o primeiro</p> <p>25 falarum que melhorava o mundo e mostrar para os surdos como podem ouvir pelo olho.</p> <p>26</p>
--	--

Inversão pronominal_ excertos de textos e comentário pedagógico_ exemplo 3

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

<p>Texto 10</p> <p>O texto é truncado em virtude do uso desordenado de referência. Cita-se, como exemplo, o pronome eles (l. 7) que não tem antecedente explícito na oração.</p>	<p>1 <u>Q</u>ue os surdos devem aprender a educar?</p> <p>2 Toda vez que os surdos tem poucas dificuldades de ler e escrever,</p> <p>3 precisamos colocar em praticas de ensinamentos que comunica e valorizar</p> <p>4 a humildade dos alunos excludinar muito interessantes. Mas a prioridade</p> <p>5 é dar questões e paradigmas dos conteúdos.</p> <p>6 É evidente que no ensino fundamental, os alunos surdos tem</p> <p>7 dedicado com os livros de braille e lendo o que eles entendem com</p> <p>8 facilidade de estudar em braille. Todavia tem matérias de Português,</p> <p>9 Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Inglês e Artes</p> <p>10 é capazes de ter coordenação motora credenciando os trabalhos e provas</p> <p>11 que tenham notas boas para passarem de ano e compreender como aprendi-</p> <p>12 zados.</p> <p>13 No entanto, os ensino médio, os surdos chegam no terceiro ano</p> <p>14 preparados para o ENEM e vestibular, Além disso precisamos estudar</p> <p>15 bastante sobre os assuntos que cobram para conseguir a nota máxima</p> <p>16 para superar a vaga pretendida do ensino superior que os alunos surdos</p> <p>17 precisam realizar sonhos como Medicina, Enfermagem, Advogado, Piloto,</p> <p>18 Administração, entre outros cursos. Contudo, no ensino superior, os</p> <p>19 alunos tem dedicado muito mais fácil de conseguir emprego do que</p> <p>20 trabalhadores e cursamos.</p> <p>21 Vale ressaltar que devemos ajudar e contribuir o serviços</p> <p>22 acadêmicos dos surdos conscientizando a forma mais completa da</p> <p>23 educação que tem mais esperança e consagração dos surdos</p> <p>24 que vão educar e crescer. Portanto, de maneira mais simples e</p> <p>25 profunda é dar mais dicas e torças tratando-se de apoiar os</p> <p>26 alunos que capacitamos a melhor aprendizagem do exala. Consequentemente</p> <p>27 mente haverá trabalhos que dão valor e gente do bem de um</p> <p>28 trabalho voluntário dos surdos dando condições de vida melhor.</p> <p>29</p> <p>30</p>
--	--

A análise de conteúdo elaborada para a pesquisa das redações do Enem 2017 foi organizada de acordo com as características linguísticas de escrita dos alunos com TEA. Os traços linguísticos selecionados refletem as principais dificuldades na utilização da linguagem por parte desse público.

As principais características linguísticas ressaltadas na análise linguística foram: ecolalia tardia, disgrafia motora, hiperfoco, inversão pronominal ou anáfora tardia, escrita fonológica, dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem; presença ou ausência de estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão.

A primeira característica acentuada no estudo sobre a relação entre linguagem e o autismo é a ecolalia. A ecolalia, conforme previsto no DSM-V, é uma

estratégia comunicativa do autismo em que há uma repetição. Essa repetição de um enunciado poderá ocorrer, de acordo com Lima e Rehberg (2015), um tempo após ser pronunciado (ecolalia tardia) ou por meio de uma alteração por retirada ou acréscimo de elementos novos ao enunciado primeiro (ecolalia mitigada). Prelock e Nelson (2012) indicam que essa estratégia comunicativa pode facilitar, em alguma medida, a aproximação de um comportamento comunicativo convencional. Ao reconhecer a ecolalia como estratégia comunicativa, é possível que ela venha a ser um elemento de composição da matriz de redação, incorporada aos usos do aluno com TEA e ao padrão normativo da língua que ele emprega para promover uma interlocução.

A análise de conteúdo dos textos de participantes com TEA no Enem 2017 permitiu a verificação de desvio no uso dos critérios de paragrafação e de translineação típicos do texto dissertativo-argumentativo. O guia *A redação no Enem 2019: cartilha do participante* aponta que, caso haja incorreção na separação silábica, o que ocasiona erros na translineação, há prejuízo na execução das competências I (desvio de convenção de escrita) e IV da matriz de correção da redação do Enem. Delfrate, Santana e Massi (2009) relacionam a dificuldade de autistas em programar e estruturar o discurso a alterações na estrutura do discurso, inadequação no uso da prosódia, desvios das normas gramaticais e dificuldades na manutenção dos tópicos. Ao verificar essas dificuldades típicas no uso normativo da língua, uma opção seria o ajuste dos níveis das competências I e IV da matriz de redação do Enem para equalizar as regras linguísticas às características de produção de escrita de alunos com TEA.

A escrita fonológica (ou alfabética) foi um traço linguístico que apareceu com frequência nos textos da amostra selecionada. Lopes (2004) o conceitua como habilidades que externam uma visão global da palavra, com ênfase nos aspectos fonológicos, possibilitada pela consciência da sonoridade da língua (CAPOVILLA, 2000). A lacuna na percepção leitora incide na produção escrita do aluno com TEA, pois a escrita deriva da linguagem oral, consoante Nunes e Walter (2016). A existência da escrita fonológica no texto do aluno com TEA pode indicar uma dificuldade na transposição dos aspectos da oralidade para a escrita. A escrita fonológica deve ser vista com atenção no apontamento dos critérios de correção da grade, com enfoque na competência I, para não ser confundida com erro de convenção de escrita (ortografia).

A ocorrência de inversão pronominal na escrita de alunos com TEA é marcada, de acordo com Klin (2016), por um desvio na interlocução, ocasionado uma alteração na posição do pronome. Naigles, Cheng, Rattansone, Tek, Khetrapal, Fein e Demuth (2016) vinculam a inversão pronominal nas dificuldades relativas à interação social, derivada principalmente da tomada de perspectiva do usuário da língua (eu e você). Portanto, a inversão pronominal pode ser diluída na descrição da competência I, sem, no entanto, se configurar como um desvio gramatical (uso inadequado de pronome).

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE FORTALECIMENTO DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO A ALUNOS COM TEA NO ENEM

A questão que orienta esta dissertação parte do fato de que, a respeito do atendimento especializado a pessoas com Transtorno do Espectro Autista, como a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb/ Inep) pode atuar no aprimoramento desse atendimento na redação do Enem?

Deste modo, essa dissertação buscou descrever como ocorrem os atendimentos especializados na redação do Enem já ofertados pelo Inep aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), em especial com Transtorno do Espectro Autista (TEA); fazer uma análise de como são atendidas as demandas por atendimento especializado para procedimentos sobre redação de exames de acesso ao ensino superior no Canadá, nos Estados Unidos e no Reino Unido, a fim de refletir sobre as dificuldades e espaços de melhoria no atendimento no Enem; e, com apoio desse aporte, propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que se configure como instrumental de apoio para o Inep, em especial a Daeb, a atender, com qualidade, participantes autistas no tocante aos procedimentos relativos ao atendimento da redação do Enem.

Ao longo das pesquisas desenvolvidas nesta dissertação, foi possível perceber que o atendimento especializado a alunos com TEA está em estágio inicial de desenvolvimento e precisa ser aprimorado. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei do Autismo (Lei nº 12.764/2012) são recentes e trouxeram alguns avanços específicos, principalmente no atendimento a pessoas com TEA nas redes de saúde e no direito ao acesso às tecnologias assistivas, no entanto, no campo educacional, é preciso avançar no sentido de ofertar atendimento especializado para conduzir as políticas públicas voltadas aos alunos com TEA de maneira inclusiva, e não somente acessível, mesmo a acessibilidade sendo um avanço considerável.

O segundo capítulo da dissertação teve como foco a apresentação dos desafios enfrentados no atendimento especializado nas avaliações em larga escala no Brasil. Foi possível fazer uma incursão pelos processos de expansão e inclusão na educação pública brasileira, apoiado no histórico de acessibilidade e educação inclusiva no Brasil, bem como no fenômeno de expansão do ensino superior e das cotas no acesso a essa etapa de ensino. A segunda parte do capítulo foi a exposição

do tratamento dado aos alunos com necessidades educacionais especiais e o acesso ao ensino superior. Houve a descrição das bases do Enem desde a sua formulação, a apresentação dos processos de acessibilidade existentes no exame e os parâmetros pedagógicos do processo de correção da redação do Enem, assim como dados referentes ao atendimento especializado no Enem para alunos com TEA, no período de 2012 a 2019.

O terceiro capítulo foi dedicado a trazer aspectos teóricos sobre o Transtorno do Espectro Autista, com ênfase nos parâmetros linguísticos típicos para pessoas com deficiência no campo da educação. Na sequência, apresentou-se a proposta metodológica da pesquisa, dividida em dois eixos: o eixo um foi constituído de um estudo comparativo sobre atendimento especializado a alunos com TEA no Canadá, Estados Unidos e Reino Unido. O segundo eixo metodológico foi constituído pela análise de conteúdo de 21 redações de alunos com TEA referentes à prova de 2017, cujo tema foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”.

E o quarto capítulo, por sua vez, é a apresentação do Plano de Ação Educacional, que direciona para ações propositivas concernentes ao atendimento especializado a alunos com TEA no Enem, consoante o arcabouço teórico e de análise metodológica desenvolvidos nos capítulos anteriores.

Reforçamos, também, que é imperioso pensar em um protocolo para TEA com relação aos aspectos da redação, mas faz-se necessário pensar acerca da deficiência intelectual associada a ela, uma vez que a Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID -11) da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 2018, relaciona o TEA ao uso da linguagem funcional e à deficiência intelectual e o estudo de Freitas, Nishiyama, Ribeiro e Freitas (2016) ratifica essa relação entre o TEA e a deficiência intelectual. Segundo dados dos *Centers for Disease Control* (CDC), que compilaram estudos acerca do autismo desde 2008, cerca de 38% das crianças com autismo têm deficiência intelectual (THE CHILDREN'S HOSPITAL OF PHILADELPHIA RESEARCH INSTITUTE, 2014).

O quadro seguinte traz um panorama dos dados de pesquisa e ações propositivas pensados para esse projeto, com o apoio do levantamento teórico e de pesquisa desenvolvidos até esse ponto do trabalho.

Quadro 14 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise ou por sujeito de pesquisa

Questão de Pesquisa	Eixo teórico	Dados de pesquisa	Ação propositiva	Nº
Como a Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep pode atuar no aprimoramento do atendimento especializado para pessoas com Transtorno do espectro autista na redação do Enem?	Estudo comparativo entre Canadá, Estados Unidos e Reino Unido sobre atendimento especializado ofertado a alunos com TEA nos exames de ingresso ao ensino superior	Plano Educacional Individualizado, Efeito de Instrução, Ecolalia e Disgrafia motora.	1. Capacitação continuada de letores e transcritores de redação para alunos com TEA. 2. Contratação do profissional <i>Oral Language Modifier</i> para auxiliar nas questões de interpretação de recursos da prova e na oferta de instruções detalhadas.	1
		Tecnologia Assistiva	3. Aplicação da prova escrita para alunos com TEA em computador.	2
	Análise documental sobre aspectos linguísticos específicos de alunos com TEA em uma amostra de redações de participantes do Enem 2017	Verificação da incidência das características de escrita fonológica, estruturação textual com falhas, inversão pronominal, disgrafia motora, hiperfoco, ecolalia tardia, estruturação textual com falhas, tema central nos textos do Enem 2017	Indicar para a equipe de correção da redação do Enem no Inep que aspectos de inversão pronominal, escrita fonológica e estruturação textual com falhas no texto podem constar na chave de correção dos alunos com TEA.	3

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As atividades assinaladas no Quadro 14 destacam propostas para o melhoramento do atendimento especializado aos alunos com TEA, com ênfase nos recursos ofertados na redação, sejam eles logísticos ou pedagógicos.

4.1 PROPOSTA DE AÇÕES PARA ATENDIMENTO ESPECIALIZADO A ALUNOS COM TEA NA REDAÇÃO DO ENEM

As propostas de intervenção do Plano de Ação Educacional descritas a seguir consistem em explicitar algumas sugestões e estratégias com vistas a melhorar o atendimento especializado a alunos com TEA no atendimento especializado da redação do Enem. Para tal objetivo, utilizarei a ferramenta de gestão 5W2H que tem uma função estratégica pois, segundo Pacheco (2009), a ferramenta ajuda nas decisões a serem tomadas para implementação de plano de ação de melhorias. Segundo a autora, o 5W2H é constituído por sete partes divididas como: “a) *What*: O que será feito? b) *Why*: Por que será feito? c) *How*: Como será feito? d) *Where*: Onde será feito? e) *When*: Quando será feito? f) *Who*: Quem fará? g) *How much*: Quanto custará?”.

Figura 4 - Ferramenta de Gestão 5W2H

What?	O que será feito?
Why?	Por que será feito?
Where?	Onde será feito?
When?	Quando será feito?
Who?	Quem fará?
How?	Como será feito?
How much?	Quanto custará?

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O quadro a seguir traz uma compilação das ações propositivas sugeridas à equipe de gestão do Inep para o aprimoramento do atendimento especializado a pessoas com TEA no Enem. Algumas características anteriormente citadas foram excluídas do quadro por terem sido, de alguma maneira, incorporadas aos ritos do exame. Outras proposições do ponto de vista logístico podem ser muito onerosas para o Inep, o que inviabilizaria sua execução. No caso das categorias subtraídas da análise do texto, o critério de exclusão deu-se pela ocorrência pontual desses elementos nos avaliados, o que não significa que essas características, tais como

disgrafia motora, hiperfoco, ecolalia tardia não possam aparecer com maior incidência em outra amostra textual, aqui limitada a 21 textos.

O estudo analítico desenvolvido ao longo desse trabalho possibilitou traçar a organização de um Plano de Ação Educacional (PAE) organizado em três grandes eixos no atendimento aos alunos com TEA na redação do Enem, quais sejam: a) aprimoramento do atendimento logístico; b) aprimoramento da oferta de recursos de tecnologia assistiva e c) aprimoramento dos critérios de correção da redação consoante as características linguísticas dos alunos com TEA no Enem.

O quadro a seguir traz uma síntese das ações propositivas para o aprimoramento do atendimento especializado na redação do Enem, focando na ferramenta de gestão 5W2H.

Figura 5 - Ações propositivas para a equipe de gestão do Inep em relação ao processo de aprimoramento do atendimento especializado a pessoas com TEA na redação do Enem

Nº	Eixo	What? O quê?	Why Por quê?	Where Onde?	When Quando será feito?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
1	Aprimoramento do atendimento especializado logístico para alunos com TEA na redação do Enem	Capacitação continuada de leitores e transcritores de redação para alunos com TEA	Para atualizar seus conhecimentos sobre as inovações no teste e as características acerca do transtorno do espectro autista com relação à escrita	Nos cursos de formação de aplicadores ofertados pelas aplicadoras	Etapa anterior ao dia da aplicação da prova escrita do Enem em evento de capacitação próprio	Empresa aplicadora do Enem	O curso poderá ser operacionalizado on-line ou presencialmente	Os custos devem ser pactuados com as empresas aplicadoras do Enem
		Contratação do profissional Oral Language Modifier	Ofertar a opção de um profissional que faça a transposição didática da prova com vistas a minimizar a compreensão literal dos comandos e também para o detalhamento das instruções da prova	Nos locais de aplicação do Enem	Nas datas de aplicação da prova do Enem	Equipe técnica da área de logística do Inep e das empresas aplicadoras	Contratação de profissionais especializados em aplicação de provas para pessoas com TEA com os modificadores de linguagem oral	Os custos devem ser pactuados com as empresas aplicadoras do Enem.
2	Aprimoramento da oferta de recursos de tecnologia assistiva para alunos com TEA na redação do Enem	Aplicação da prova escrita para alunos com TEA em computador	Minimizar os empecilhos impostos aos alunos com TEA que têm disgrafia motora, hiperfoco ou que tenham recebido o ensino mediado por escrita no computador	Nos locais de aplicação do Enem	Nas datas de aplicação da prova do Enem	Equipe técnica da área de logística do Inep e das empresas aplicadoras	Ciclo de reuniões e documentos basilares (editais e contratos) para direcionamento da atividade	Os custos devem ser pactuados com as empresas aplicadoras do Enem.

(Continua).

3	Aprimoramento dos critérios de correção da redação consoante as características linguísticas dos alunos com TEA no Enem	Inversão pronominal ou anáfora tardia	Considerar os aspectos de inversão pronominal ou anáfora tardia, da escrita fonológica e presença ou ausência da organização textual tardia, típicos do aluno com TEA, na correção da redação	Na empresa responsável pelo processo de correção de escrita da prova do Enem	No processo de correção de prova escrita do Enem	Equipes pedagógicas da área de Linguagens e de atendimento especializado do Inep, equipe de coordenação pedagógica e de correção das empresas aplicadoras e corretores da prova escrita do Enem	Ciclo de reuniões e elaboração de documentos basilares (editais, contratos e grade de correção) Curso de formação de corretores da prova escrita do Enem (núcleo PCD)	Os custos devem ser pactuados com as empresas aplicadoras do Enem
		Escrita fonológica						
		Presença ou ausência de estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão						

4.1.1 Ações para aprimoramento do atendimento especializado logístico para alunos com TEA na redação do Enem

Os atendimentos logísticos especializados disponíveis aos alunos com TEA que se inscrevem no Enem englobam o auxílio dos profissionais de apoio leitor e transcritor e tempo adicional e, a partir do edital do Enem de 2020, os recursos de grade diferenciada de correção de redação e leitor de tela.

Ao se pensar sobre o trabalho desenvolvido pelos transcritores e leitores de redação, é recomendável que haja uma formação para esses profissionais voltada à atualização sobre as inovações no teste e sobre as características do transtorno do espectro autista e sobre as características linguísticas que incidam na escrita desse público. Por se tratar de uma prova de língua, uma opção seria a inclusão de uma prova de proficiência de nível básico de língua estrangeira (inglês/ espanhol), uma vez que esses dois idiomas são colocados no exame.

Sugere-se a contratação do profissional *Oral Language Modifier*, que atua como um intérprete que retextualiza os comandos e demais pontos da prova que exigem a transposição didática de palavras que contenham paráfrases, metáforas e aspectos que obstam a capacidade de predição de informações para facilitar a

compreensão por parte do aluno com TEA. Outra opção seria formar profissional leitor ou transcritor para exercer a atividade de *oral language modifier*.

A fim de incorporar essas funções e aprimorar o atendimento disponibilizado na redação do Enem, propõe-se a execução de um curso de formação para aplicadores, leitores e transcritores que se constitua da seguinte forma: 1) Aspectos gerais do Enem; 2) Como funciona a logística do Enem?; 3) Aspectos gerais da redação do Enem (características do aluno com TEA no Enem; necessidades de atendimento especializado para alunos com autismo no exame); e 4) Grade de correção diferenciada do Enem para TEA contendo aspectos linguísticos próprios desses estudantes. A carga horária do curso pode variar de 20 a 30 horas, com certificação expedida pela aplicadora do Enem.

O curso de capacitação seria oferecido pela aplicadora da prova do Enem, sob a tutela do Inep com relação aos requisitos de formação, qualidade do curso, negociação de contrato (valores e minutas) e conteúdo pedagógico. O curso pode ocorrer parte *online*, no período que antecede a aplicação da prova, e presencialmente, em data próxima à aplicação do exame.

4.1.2 Aprimoramento da oferta de recursos de tecnologia assistiva para alunos com TEA na redação do Enem

O recurso de prova digital no exame do Enem foi incorporado no edital de 2020, mas está restrito apenas a estudantes regulares. Aos estudantes com necessidades educacionais especiais, a prova objetiva permaneceu apenas no formato impresso, que contempla os atendimentos especializados típicos do Enem.

Sugere-se, a curto prazo, a implementação de prova escrita em formato digital, para minimizar, principalmente, as dificuldades apresentadas pelos alunos com TEA que tenham dificuldade motora, ou aqueles que já façam uso do computador em suas atividades cotidianas.

A prova em formato digital, tal como proposto, seria a mudança do suporte impresso para o computador. É importante frisar esse ponto, pois, para se fazer testes computadorizados, é necessária uma quantidade grande de itens pré-testados, segundo a TRI, para que o exame seja válido, e o público com TEA inscrito no exame do Enem ainda é pequeno para promover esse formato.

Em vez do total de 30 linhas impressas, seria importante fazer testes com os alunos com TEA para saber, em média, quantos caracteres equivaleriam às 30 linhas de redação.

Aventa-se, ainda, a possibilidade de extensão desse recurso a outros estudantes com necessidades educacionais especiais, tais como os estudantes surdos, aqueles com deficiência visual, disléxicos e demais casos não listados nesse rol.

A fim de manter a fidedignidade do exame, propõe-se o bloqueio de alguns recursos do processador de textos, como exemplo as funções de copiar e colar, inserção de formas, imagens e vídeos, desabilitação das ferramentas de revisão, tais como a verificação de ortografia e gramática, dicionário de sinônimos, deixando apenas a contagem de palavras e caracteres, idioma e tradução. Bloqueio das funções de *design* e *layout* de página, exceto aquelas correspondentes à paragrafação (recoo do texto) e alguns recursos de exibição, assim como zoom (para evitar cópia por parte de outro participante), janela e macros, deixando apenas modo de exibição. Aconselha-se inativar o realce de texto e a mudança da cor da fonte, para assim dificultar qualquer ênfase de informação que possa ser feita por qualquer outra pessoa.

Ao final da escrita da redação do computador, a folha de texto poderá ser salva em *pen drive* (devidamente identificado e com especificações compatíveis para salvamento), e, para posterior vista pela equipe de correção do exame, deverá ser guardada junto aos materiais logísticos do exame na operação de retorno da prova.

4.1.3 Aprimoramento dos critérios de correção da redação consoante as características linguísticas dos alunos com TEA no Enem

Os alunos com TEA têm características linguísticas próprias associadas à natureza do espectro, o que torna a participação na redação do Enem uma tarefa que precisa de adequação nos critérios de correção linguística. Há, no entanto, um impasse relacionado a essa demanda: como garantir que as características linguísticas dos alunos com TEA sejam atendidas sem afetar os critérios propostos para o exame, previamente elaborados na matriz de referência do exame? A resposta passa primeiro pelo conhecimento acerca da matriz de referência da

redação do Enem com a adequação pontual dos critérios de correção, com inserções pontuais das características linguísticas devidamente incorporadas aos níveis da redação.

A inversão pronominal (ou anáfora tardia) acontece, pois está vinculada à dificuldade do aluno com TEA na inflexão da perspectiva entre enunciador e enunciatário, trazendo uma mudança na colocação do pronome (KLIN, 2016) e na percepção sobre autorreferenciação. Propõe-se, a fim de incorporar esse traço linguístico na correção da redação, a aceitação da inversão pronominal na competência I do Enem no nível 3 (demonstra domínio *mediano* da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenção da escrita), uma vez que, em uma correção regular, seria enquadrado como um desvio gramatical.

Outro aspecto a ser considerado, tomando por base as marcas linguísticas presentes no autismo, é o da escrita fonológica. Essa marca linguística é a consciência acerca da sonoridade das palavras (CAPOVILLA, 2000). Sem essa consciência acerca do todo da palavra, com ênfase nas características fonológicas, típicas da compreensão leitora, o usuário da língua tampouco o fará na linguagem escrita, especialmente o aluno com TEA (NUNES; WALTER, 2006).

A propositura para auxiliar o aluno com TEA na resolução da escrita fonológica visa evitar que ele seja apenado na competência I, sendo que a escrita fonológica será enquadrada como desvio de convenção da escrita (ortografia) ou desvio na escolha de registro (marcas de oralidade), de acordo com a relação semântica apresentada por esse desvio no contexto da redação.

Norteia-se que o aluno com TEA tenha a redação classificada, na competência I, no nível 3 (demonstra domínio *mediano* da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita), se não houver comprometimento do contexto geral da redação, e no nível 2 (demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita), caso o texto esteja truncado e a escrita fonológica dificulte a compreensão geral do texto.

A ecolalia, fenômeno de repetição integral da sequência linguística do interlocutor sem nexos contextual, podendo ser classificada como tardia – repetições continuadas depois de um período do enunciado – ou mitigada – com retirada ou

acréscimo da produção inicial (LIMA; REHBERG, 2015), pode acontecer com frequência na fala, e conseqüentemente na escrita do aluno com TEA. Desse modo, intenta-se alocar a compreensão sobre o uso da ecolalia na competência IV (demonstrar domínio dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação), em razão de a ecolalia, potencialmente, ser um princípio de referenciação, porque é retomada “à medida que o texto vai progredindo”, e tem função análoga à “dos pronomes, advérbios, artigos ou vocábulos de base lexical como referentes de pessoas, coisas, lugares e fatos’, exercendo relação de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia e de expressões resumitivas, metafóricas ou metadiscursivas” (INEP, 2019, recurso online).

A análise a respeito da ecolalia pode ser alocada no nível 3 da competência IV, que analisa a articulação das partes do texto, de forma *mediana*, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos, desde que a ecolalia, seja ela tardia ou mitigada, não dificulte a compreensão global do texto.

Um último traço linguístico a ser ressaltado é o da ausência de estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão. Alguns textos da amostra selecionada de alunos com TEA no Enem 2017 apresentaram a organização em forma de monobloco, ou seja, uma redação com apenas um parágrafo, com períodos sem elementos coesivos entre os parágrafos. A fim de manter a coesão interna, mesmo que desorganizada, sugere-se a classificação da redação com essa falha específica em alunos com TEA no nível III da competência III (apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista) e o incentivo à produção de um projeto de texto anterior à versão final da produção textual. Essa medida visa a valorização da produção do aluno com TEA, sem, no entanto, ferir os princípios referentes à coerência textual. Essa medida visa facilitar a fluidez na leitura do texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação buscou responder à seguinte questão de pesquisa: Como a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb/Inep) pode atuar no aprimoramento do atendimento especializado para pessoas com Transtorno do Espectro Autista na redação do Enem?

O capítulo inicial foi dedicado a investigar os desafios ao atendimento especializado nas avaliações em larga escala no Brasil. Houve uma retomada histórica sobre a expansão e a inclusão na educação pública brasileira, efetivada pela ilustração do histórico sobre acessibilidade e educação inclusiva no Brasil, a expansão do ensino superior e a implantação do sistema de cotas para pessoas com deficiência no ensino superior. A segunda parte do capítulo um explorou o contexto das necessidades educacionais especiais e o acesso ao ensino superior. Houve, de início, a explanação sobre o Enem, a formulação, os recursos de acessibilidade e os parâmetros de correção do exame. A última parte do capítulo um resgatou as características do Transtorno do Espectro Autista, trazendo os parâmetros de atendimento do Enem para alunos com TEA e os dados do Inep relacionados a esses atendimentos.

No capítulo seguinte retratamos a tríade transtorno do espectro autista, as avaliações em larga escala e os desafios de escrita para esse público. A primeira parte do capítulo dois delineou as principais características do transtorno do espectro autista associado à linguagem (escrita). Entre as teorias que foram expostas encontram-se a Teoria da Mente, Teoria da Coerência Central, ecolalia, entre outros atributos. Apresentaram-se os parâmetros de linguagem próprios às pessoas com deficiência na educação e a apresentação da proposta metodológica da dissertação.

A última parte do capítulo dois foi voltada aos dois tipos de análise selecionados para esse trabalho: o primeiro constituiu-se em uma análise bibliográfica, desenvolvida por meio de um estudo comparativo entre Canadá, Estados Unidos, Reino Unido com relação aos atendimentos especializados desses países a alunos com TEA nos exames de acesso ao ensino superior ou nos

atendimentos típicos ofertados por instituições educacionais e/ ou governamentais para apoio ao público com TEA com foco nas parte logística, de tecnologia assistiva e pedagógica. A outra pesquisa foi elaborada por meio da análise documental de 21 textos de alunos com TEA extraídos do ano de 2017.

E, no último capítulo de desenvolvimento, apresentamos o Plano de Ação Educacional (PAE), voltado a elaborar proposições para melhoramento do atendimento especializados a alunos com TEA no Enem, segundo a ferramenta de gestão 5W2H, baseado nos eixos relacionados ao fortalecimento do atendimento logístico, e da inclusão de tecnologia assistiva e à inserção de características linguísticas na matriz de correção da redação do Enem.

O fortalecimento do atendimento logístico centrou-se em duas frentes: a primeira delas foi a elaboração de um curso de capacitação mais robusto para os profissionais leitores e transcritores, com a demonstração acerca de todo o exame e as características específicas do TEA, bem como com a demonstração do devido atendimento ao aluno pertencente ao espectro na redação do Enem. Outra sugestão foi voltada para a preparação desses profissionais ou a contratação de novos para trabalharem como *Oral language modifiers* (profissionais intérpretes de metáforas, paráfrases e demais obstáculos aos alunos com TEA), não somente no momento da redação, mas na integridade da prova.

A segunda frente de ação do PAE está voltada para a inclusão das tecnologias assistivas, a saber, a transposição da prova de redação da folha para o computador, mudando assim o suporte. A prova escrita digital contaria com apenas alguns recursos de escrita e seria modificada no sentido de contagem de caracteres, e não mais de linhas. Essa proposição deveria ser elaborada em parceria com as empresas aplicadoras no sentido de aprimorar um sistema que mantivesse apenas os recursos essenciais à escrita, sem prejudicar os alunos com TEA que ainda queiram fazer a prova em papel. A equivalência entre prova escrita em papel ou em computador deveria ser implantada após estudos sobre compatibilidade.

A terceira ação proposta para o PAE está relacionada à inclusão de algumas características linguísticas na matriz diferenciada de redação para o TEA, sem, contudo, ferir a validade do exame. As sugestões seriam de considerar a inversão pronominal e incluí-la no nível 3 da competência I da matriz de redação do Enem.

Outra proposta seria a consideração da escrita fonológica no nível 3 da competência I, caso não haja comprometimento da interpretação global do texto, e

no nível II, caso a escrita fonológica dificulte a compreensão do texto ou o deixe truncado.

A ocorrência de ecolalia, seja ela tardia ou mitigada, seria enquadrada no nível 3 da competência IV, que trata da coesão do texto, caso seja um elemento de referência. Esse entendimento visa equiparar a ecolalia ao uso de mecanismos linguísticos para construção da argumentação no texto.

O último elemento relacionado à redação do Enem para alunos com TEA é a falha na estruturação textual. Uma provável solução seria avaliar esse texto no nível III da competência III, que versa sobre coerência textual e enfatizar a organização por meio de projeto de texto em rascunho, ou por outros meios, por exemplo: dicas nas redes sociais do Enem, ensino acentuado de organização de texto em sala de aula e estímulo à elaboração de mapas mentais ou outras estratégias que visem sistematizar as ideias antes de transcrevê-las na folha de texto definitiva da redação do Enem.

O aprimoramento do atendimento especializado ao aluno com TEA na redação do Enem deve passar pela compreensão acerca das características específicas do público e a consciência de que os recursos aqui apresentados são pontuais e podem ser expandidos, uma vez que o autismo é parte de um espectro que apresenta diferentes níveis de prejuízo na linguagem e comprometimento, ou ainda deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ACCARDO, Emy; BOMGARDNER, Estyr; FINNEGAN, Elisabeth. *Writing Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorder: a research synthesis. Journal of Autism and Developmental Disorders*. Março, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-019-03955-9>. Acesso em: 16 ago. 2020.

ACT. **Accommodations**. Disponível em: <https://www.act.org/content/act/en/products-and-services/the-act/registration/accommodations.html>. Acesso em: 21 maio 2020.

ACT. **Preparing for the ACT test: special testing 2019-2020**. Disponível em: https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/preparing_for_ACTSplTst_Web.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

ALBERTA GOVERNMENT. **Apply Alberta: Alberta post-secondary application system**. Disponível em: <https://www.applyalberta.ca/about-applyalberta/before-you-start/>. Acesso em: 04 jun. 2020.

ALBUQUERQUE, Jefferson Pontes Cristo de. **Habilidades Sociais na Infância e Autismo: possibilidades de promoção de saúde**. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-clinica/habilidades-sociais-na-infancia-e-autismo-possibilidades-de-promocao-de-saude>. Acesso em: 30 jun. 2020.

AGUIRRE, Dário de Ávila. **As capacitações de ledores e transcritores para inclusão e acesso em processos seletivos à educação superior: a percepção dos egressos**. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa Stricto Sensu em Educação, Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2588>. Acesso em: 20 fev. 2019.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION – AMMR. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Eutalia Aparecida Candido de; ANDRADE, Dalton Francisco de; BORTOLOTTI, Silvana Ligia Vincenzi. Teoria da resposta ao item. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 43, p. 1000- 1008, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342009000500003&script=sci_abstract. Acesso em: 20 fev. 2019.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, nº 70, p. 107-126, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020

ASSESSMENT AND QUALIFICATIONS ALLIANCE - AQA. **Access arrangements.** Disponível em: <https://www.aqa.org.uk/exams-administration/special-requirements/access-arrangements>. Acesso em: 20 maio 2020.

ASSESSMENT AND QUALIFICATIONS ALLIANCE (AQA). **Level descriptions** (scheme assessments). Disponível em: <https://www.aqa.org.uk/subjects/english/elc/step-up-to-english-5970/level-descriptions>. Acesso em: 13 ago. 2020.

ASSESSMENT AND QUALIFICATIONS ALLIANCE (AQA). **AS and A-level: English language.** Disponível em: <https://filestore.aqa.org.uk/resources/english/specifications/AQA-7701-7702-SP-2015.PDF>. Acesso em: 22 maio 2020.

BACH, Catharine Ferreira; FERREIRA, Simone Bacellar Leal; SILVEIRA, Denis. Avaliação de Acessibilidade na Web: Estudo Comparativo entre Métodos de Avaliação com a Participação de Deficientes Visuais. **XXXIII Encontro da Anpad.** São Paulo, set. 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ADI441.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

BARBOSA, Danielle Cristine Borges Piuzana; ANDRADE, Aline Abreu. Teoria da Mente no contexto escolar. In: BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães (Org.). **O aluno com autismo na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

BAILEY, D.B. et. al. Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, Washington, D.C., 13 (1), 27-47, 1998 In: MENDES, Enilcéia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero: Começando pelas creches.** Araraquara: SP, Junqueira e Marin, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BARON-COHEN, Simon; LESLIE, Alan M.; FRITH, Uta. **Does the autistic child have a “theory of mind”?** *Cognition*, 21, nov. 1985, 37 – 46. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/20222469_Does_the_Autistic_Child_Have_a_Theory_of_Mind. Acesso em: 20 dez. 2019.

BASTOS, Remo Moreira Brito. O papel dos testes padronizados na política educacional para o ensino básico nos Estados Unidos. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 99, p. 418-444, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/993>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BATALHA, Denise Valduga. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. PUC/ PR. **IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.** 26 a 29 out. 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1915_1032.pdf. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005 (coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 92).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. **Entenda a Teoria de Respostas ao Item (TRI), utilizada no Enem.** Nota técnica 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri.pdf. Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cartilha do Participante Enem 2019.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados de abstenção e eliminação do Enem 2016.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/imprensa/2016/dados_de_abstencao_e_elimizacao_enem_2016.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Editais 2019 do Enem.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2019/edital_enem_2019.pdf. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Editais 2020 do Enem impresso.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_enem2020_impresso_versao_30032020.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem 20 anos: um exame do tamanho do Brasil.** Dados do Enem: 1998 a 2018. Edição Comemorativa. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2020.** Brasília: Inep, 2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Glossario_da_Educacao_Especial_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do Enem.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>. Acesso em: 03 maio 2019..

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inepdata 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do ENEM**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Enem 2015**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-enem>. Acesso em: 03 maio 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Enem 2016**. Brasília: Inep, 2018. <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-enem>. Acesso em: 03 maio 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Enem 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-enem>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Redação do Enem 2018: cartilha do participante**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: 03 maio 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/TEXTOS+DISSERTATIVO+ARGUMENTATIVOS/7809ef0d-5a4a-4c24-9a03-9db15e0bdacf?version=1.0>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **O atendimento diferenciado no ENEM**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: Inep, 2005. 121 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.1>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional de Integração para a Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Press Kit do Enem 2019**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/presskit/press_kit-enem2019.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010**. Institui o Exame Nacional de Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 21 jun. 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. **Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência** - SNP.D. 2009. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BOCCATO, Vera Regina Casaro. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**. 2006 set-dez; 18(3) p. 265-74. Disponível em: http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

BONAMINO, Alícia; Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, nº 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BONDY, Andy; FROST, Lori. **The Picture exchange communication system**. Behavior modification. Sage Publications, London. Volume 25, number 5, October 2001.

BRENTANI, Helena; PAULA, Cristiane Silvestre; BORDINI, Daniela; ROLIM, Déborah; SATO, Fábio; PORTOLESE, Joana; PACÍFICO, Maria Clara; McCracken, James T. Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, 2013, v. 35, p. 62-72. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462013000500008&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRITISH ASSOCIATION OF TEACHERS OF DEAFS. **Oral language modifier: handbook**. Disponível em: https://www.batod.org.uk/wp-content/uploads/2017/11/olm_handbook14.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

BROOKE, Nigel. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 336-34, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 ago. 2020

BROWN, Heather M.; JOHNSON, Andrew M.; SMYTH, Rachael E.; ORAM CARDY, Janis (2014). Exploring the persuasive writing skills of students with high-functioning autism spectrum disorder. **Research in Autism Spectrum Disorders**, 2014, 8(11), 1482–1499. Disponível em: https://era.library.ualberta.ca/items/12b2d8c1-0603-42fe-b964-554cb164e52d/view/ee09b069-0328-42d7-a083-b61847ad6d8b/RASD_8_11_1482.pdf. Acesso em: 24 ago. 2020.

CANADA. **Administrative guide –2015 edition**. General Education, Youth Sector; General Education, Adult Sector; Vocational Training. Certification of Studies and Management of Ministerial Examinations. Québec: 2015. Disponível em: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015_ang.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

CANADA. Higher Education Quality Council of Ontario. **Identifying Trends and Supports for Students with Autism Spectrum Disorder Transitioning into Postsecondary**. Disponível em: <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/ASD.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

CANADA. **Ministère de la Santé et des Services Sociaux**. *Services for Persons with a Physical or Intellectual Disability or an Autism Spectrum Disorder (ASD)*. Québec. Disponível em: <https://www.quebec.ca/en/health/health-system-and-services/assistive-devices-disabilities-and-handicaps/services-for-persons-with-a-disability/>. Acesso em: 08 abr. 2020.

CAPOVILLA, Alessandra G.S.; CAPOVILLA, Fernando C. Efeito do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, 2000, v. 13, p. 7-24. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722000000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 abr. 2020.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: Método fônico**. São Paulo, SP: Memnon, 2004, 3ª ed.

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação**: da criação das associações à regulamentação da política de proteção. Cascavel, 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3388/5/Juliane_Castanha2016.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

CAVALCANTI, Ivanessa; ANDRADE, Cláudia; TIRYAKI, Gisele; COSTA, Lilia. Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, nº 1, p. 305-327, mar. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772019000100305&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jul. 2020.

CENTRO DE PROMOÇÃO E SELEÇÃO DE EVENTOS (Cespe). **Instruções para Atendimento Diferenciado no Enem**. 2012. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/capacitacao/enem12/coordenador/Arquivos/5%20-%20ENEM%202012%20-%20ATENDIMENTO%20DIFERENCIADO.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CHARTERED INSTITUTE OF EDUCATIONAL ASSESSORS (CIEI). **Oral language modifier**: guidance examples. Hatfield, Reino Unido: 2017. Disponível em: https://www.batod.org.uk/wp-content/uploads/2017/11/olm_guidance_examples.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

COLLEGE BOARD. **Other accommodations**. Disponível em: <https://accommodations.collegeboard.org/typical-accommodations/other>. Acesso em: 20 maio 2020.

COLLEGE BOARD. **SAT**: Format test (chart). Disponível em: <https://collegereadiness.collegeboard.org/sat/inside-the-test/compare-new-sat-act>. Acesso em: 03 abr. 2020.

COLLEGE BOARD. **SAT Essay**. Disponível em: <https://collegereadiness.collegeboard.org/sat/inside-the-test/essay>. Acesso em: 07 maio 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019

DE LARA, Jean Garrabé. El autismo. Historia y clasificaciones. **Salud Mental**, 2012; 35: 257-261. Disponível em: <http://www.inprf-cd.gob.mx/pdf/sm3503/sm3503257.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

DELFRATE, Christiane de Bastos; SANTANA, Ana Paula de Oliveira; MASSI, Giselle de Athaíde. A aquisição da linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 321-331, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v14n2/v14n2a12.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

FELDMAN, Clara. **Relatos sobre autismo**: um estudo sobre narrativas em primeira pessoa. Orientador: Jurandir Sebastião Freire Costa, Coorientadora: Rafaela Teixeira Zorzanelli. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, Rio de Janeiro, 2013, 96 f. Disponível: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6315. Acesso em: 23 nov. 2019.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FERREIRA, Vivianne Cristinne Marinho Freitas. **Avaliação escolar de alunos autistas**: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém-Pará. Orientador: Carlos Jorge Paixão. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015. Disponível: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/VIVIANNE2015.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

FREITAS, Patrícia Martins; NISHIYAMA, Patrícia Belini; RIBEIRO, Denise Oliveira; FREITAS, Leandro Martins. Deficiência intelectual e o Transtorno do espectro do autismo: fatores genéticos e neurocognitivos. **Pedagogia em ação** (revista eletrônica do curso de pedagogia da PUC Minas), v. 8, n. 2, 2016, Edição especial, Dossiê. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/13140>. Acesso em: 23 nov. 2019.

FUENTES, Christina T.; MOSTOFKY, BS Stewart H.; BASTIAN, MD Amy J. **Children with autism show specific handwriting impairments**. *Neurology*, 2009, nov. 10; 73(19), p. 1532–1537. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2777071/pdf/7092.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação**, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares**. Guarulhos, v. 2, nº 1, p. 08-26, maio, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/202/76>. Acesso em: 05 jan. 2020.

GOELLNER, Isabella de Araújo. Estratificação universitária através de dispositivos de seleção: o caso da universidade de Brasília In: PIRES, Roberto Rocha C. (org.)

Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro.** Trad. Cristina Cavalcanti, 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

GUARNIERI, F. V.; SILVA, L. L. M. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, nº 2, p. 183- 193, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00183.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. jan.-jun. 2018, vol. 19, nº 1, 7-17. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019

ISHIHARA, Mariana Katsumi; TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy. Compreensão de ambiguidade em crianças com Transtorno Específico de Linguagem e Fala e Transtorno do espectro do autismo. **CoDAS**, 2016;28(6), p. 753-757. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/codas/v28n6/2317-1782-codas-2317-178220162015260.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JOINT COUNCIL FOR QUALIFICATIONS. **Access arrangements, reasonable adjustments and special consideration.** Disponível em: <http://www.jcq.org.uk/exams-office/access-arrangements-and-special-consideration>. Acesso em: 20 maio 2020.

JORDAN, Rita; GLENYS, Jones. **Meeting the needs of children with autistic spectrum disorders.** David Fulton Publishers: New York, 1999.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Avaliação de estudantes surdos e deficientes auditivos sob um novo paradigma: Enem em Libras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 1-17, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28732>. Acesso em: 26 dez. 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; MARTINS, Diléia Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Política de Acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Educ. Soc.**, Campinas, 2017, v. 38, nº. 139, p.453-471, abr.-jun. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00453.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2019.

KLIN, Amin. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2006, 28 (Supl I), p.3-11. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf> Acesso em: 26 dez. 2019.

KLINGER, Don A.; DeLUCA, Christopher; MILLER, Tess. *The evolving culture of large-scale assessments in Canadian education*. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, Issue #76, July 3, 2008.

KWEE, Caroline Sianlian; SAMPAIO, Tânia Maria Marinho; ATHERINO, Ciriaco Cristóvão Tavares. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. São Paulo: **Revista CEFAC**, v. 11, n. 2, 2009, p. 217-226. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/a12v11s2.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2019.

LIMA, Cacilda Vilela; REHBERG, Lucilene Lisboa. A multimodalidade da linguagem e os transtornos do espectro do autismo (TEA) num contexto terapêutico semi-dirigido. In: CAETANO, Sheila Cavalcante; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; PAULA, Fraulein Vidigal de; RESENDE, Briseida Dogo; MÓDOLO, Marcelo (Orgs.). **Autismo, linguagem e cognição**. Jundiaí: Paco editorial, 2015.

LOPES, Flávia. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Psicol. Esc. Edu.** v. 8 n. 2, Campinas, dez. 2004, p. 241-243. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a15.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010. 7ª ed.

MARCUSCHI, Beth; LUNA, Tatiana Simões (Org.) **Avaliação de língua portuguesa no novo ENEM**. Jundiaí: UniAnchieta, 2017. 283 p. Disponível em: <http://www.portal.anchieta.br/anexos/livro-avaliacao-lingua-portuguesa-novo-enem.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta. Cir. Bras.*, São Paulo, v. 17, supl. 3, 2002, p. 4-6. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZUREK, Kasper; WINZER, Margret A. **Comparative studies in special education**. Gallaudet: Washington, Estados Unidos, 1994.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil - 2000/2009. In: Bueno, J. G. S. (Org.). **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. 1ed. São Paulo: EDUC, p. 159-182, 2011.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; SILVA, Mariana César Verçosa. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades especiais educacionais no município de Londrina. **Revista Educação Especial**, v. 25, nº 44, p. 417-434, set./dez. 2012, Santa Maria. Disponível em: <https://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000744122>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 33, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista Histedbr Online**, v. setembro 2004, n, 15, 2004. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf. Acesso em: 07 out. 2019.

MORRONE, Maria Lúcia; CESANA, Marina Ranieri. **O Exame Nacional do Ensino Médio e seus Pressupostos**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/MariaLuciaMorrone_GT1_integral.pdf. Acesso em: 03 maio 2019.

NAIGLES, Letitia R; CHENG, Michelle; RATTANSONE, Nan Xu; TEK; Saime; KHETRAPAL, Neha; FEIN, Deborah; DEMUTH, Katherine. “You’re telling me!” The prevalence reversals in children with autism spectrum disorders and typical development. **Research in Autism Spectrum Disorders**. 2016 Jul. 27: 11–20. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4834724/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

NASCIMENTO, Ilca Freitas. **Lei de cotas no ensino superior: desigualdades e democratização do acesso à universidade**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2017/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ilca-Freitas-Nascimento.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

NATIONAL AUTISTIC SOCIETY. **Exam guidance for parents and educational professionals**. Disponível em: <https://www.autism.org.uk/about/in-education/exam-guidance.aspx##special>. Acesso em: 20 maio 2020.

NCES. **NAEP Accommodations Increase Inclusiveness**. Disponível em: https://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/accom_table.aspx. Acesso em: 15 maio 2020.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, out.- dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0619.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

O’DONNELL, Guillermo. *Accountability* horizontal e novas poliarquias. **Revista Lua Nova**. São Paulo: CEDEC, Nº 44, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n44/a03n44.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

OFFICE OF QUALIFICATIONS AND EXAMINATIONS REGULATION (Ofqual). **Office GCSEs, AS and A levels**: a guide for students in England. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/801473/studentguide_MASTER.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

OLIVEIRA, Carolina. Um retrato do autismo no Brasil. **Revista Espaço Aberto**, São Paulo, n. 170, jun. 2015. Disponível em: <http://espaber.uspnet.usp.br/espaber/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, nº 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/539/375>. Acesso em: 13 out. 2019.

Organização Mundial da Saúde - **OMS**. CID-11 para estatísticas para mortalidade e morbidade. versão 04/2019. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624>. Acesso em: 26 abr. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

ONZIL, Francielle Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do espectro do autismo: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, nº 3, p. 188-199, 2015. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/979/967>. Acesso em: 03 set. 2020.

ORLIEVSKY, Daniel; CUKIER, Sebastián. *Language, writing, and activity disorders in the autistic spectrum*. **Frontiers in Integrative Neuroscience**, v. 7, may 2013, article 42, p. 1-3. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnint.2013.00042/full>. Acesso em: 03 set. 2020.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2012, 3. Ed.

OXFORD, CAMBRIDGE AND RCA EXAMINATIONS - **OCR**. Preparation: Access arrangements. Disponível em: <https://www.ocr.org.uk/administration/functional-skills/preparation/access-arrangements/entry-level/>. Acesso em: 20 maio 2020.

PACHECO, Denise. **Planejamento estratégico: ferramentas de gestão estratégica**. In: **Estudos de administração judiciária**: reflexões de magistrados sobre a gestão do Poder Judiciário. 2. ed. Porto Alegre: HS, 2009. p. 1-210. (Cadernos da Escola Judicial do TRT da 4ª Região). Disponível em: <https://www.trt4.jus.br/ItemPortlet/download/9012/CadernoEJ-02.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

PASQUALI, Luiz; PRIMI, Ricardo. Fundamentos da Teoria da Resposta ao Item. **Aval. psicol.** v. 2 nº 2 Porto Alegre, dez. 2003, p. 99-110.

PENNINGTON, R. C., & DELANO, M. E. **Writing instruction for students with autism spectrum disorders: A review of literature.** Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 2012, 27(3), 158-167.

PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, out. /dez. 2018, v. 31, n.63, p. 961-980.

PERLMAN, Emily H. **The use of computerized cognitive assessment with children with autism.** Departamento de Psicologia, Universidade da Pensilvânia, 2016. (Tese de doutorado). 100 páginas. Disponível em: https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/12201. Acesso em: 30 jun. 2020.

POZZI, Cristina Maria. **Física intuitiva: avaliação de desempenho em autistas de alto funcionamento.** Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2013.

PRELOCK, Patricia J; NELSON, Nickola Wolf. *Language and Communication in Autism: an integrated view.* **Pediatric Clinics of North America**, 2012, v. 59, p. 129–145.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. Santa Maria: **Revista Educação Especial**, out/dez. 2018 v. 31, nº 63, p. 907-922.

ROELOFS, Erik. A framework for improving the accessibility of assessment tasks In: VELDKAMP, Bernard. P; SLUIJTER, Cor. **Theoretical and Practical Advances in Computer-based Educational Measurement.** New York: Springer Open, 2019.

RODRIGUEZ, Michael C.; ALBANO, Anthony D. **The College Instructor's Guide to Writing Test Items: measuring student learning.** New York and London: Routledge, 2017.

RUSSEL, Ginny; KAPP, Steven K.; ELLIOT, Daisy; ELPHICK, Chris; GWERNAN-JONES, Ruth; OWENS, Christabel. **Mapping the Autistic Advantage from the Accounts of Adults Diagnosed with Autism: A Qualitative Study.** Autism in adulthood, vol. 1, n. 2, 2019. Mary Ann Liebert, Inc.

SANTOS, Emilene Coco; CHIOTE, Fernanda Binatti. Autismo e a pré-história da linguagem escrita. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n.1, 2016, 241–245.

SANTOS, Emilene Coco. **Linguagem escrita e a criança com autismo.** Curitiba: Appris Editora, 2016.

SCHIMDT, Carlo; KUBASKI, Cristiane. **Linguagem e síndrome e Asperger: compreendendo a fala de um adolescente com base nas teorias da Mente e da Coerência Central.** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/944/672>. Acesso em: 19 dez. 2019.

SCHWARTZMAN, Simon; MOURA CASTRO, Cláudio. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** vol. 21 nº 80. Rio de Janeiro, jul./set. 2013, p. 563-621.

SILVA, Flaviana Veríssimo; MORELI, Joice da Silva; ROMA, Renata Paula da Silva. Transtorno do espectro do autismo – a linguagem como instrumento de acesso à cognição. In.: CAETANO, Sheila Cavalcante; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; PAULA, Fraulein Vidigal; RESENDE, Briseida Dogo; MÓDOLO, Marcelo. **Autismo, linguagem e cognição.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SILVEIRA, Fernando Lang; BARBOSA, Márcia Cristina Bezerra; SILVA, Roberto. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. **Rev. Bras. Ensino Fís.** v.37, n.1, São Paulo, mar. 2015.

SRIVASTANA, Aditi. Sensory integration strategies for handwriting among autistic children. **Academic Journal of Pediatrics & Neonatology**, v. 2, Issue 1, November, 2016. Disponível em: <https://juniperpublishers.com/ajpn/pdf/AJPN.MS.ID.555579.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

STANSBERRY-BRUSNAHAN, Laroye Lynn; ELISSON, Marc; HAFNER, Dedra. The transition from high school to higher education: inclusive services and supports. ZAGER, Dianne; CIHAK, David F; STONE-MacDONALD, Angi. **Autism Spectrum Disorders: Identification, Education, and Treatment.** Inglaterra, Routledge, 2016, 4ª ed., p. 364-366.

THE CHILDREN'S HOSPITAL OF PHILADELPHIA. **Intellectual disability and ASD. Car Autism Road Map Org.,** 2014. Disponível em: <https://www.carautismroadmap.org/intellectual-disability-and-asd/?print=pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

UNITED KINGDOM GOVERNMENT. **Think Autism - Fulfilling and Rewarding Lives, the strategy for adults with autism in England: an update.** Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/299866/Autism_Strategy.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.

UNITED KINGDOM GOVERNMENT. **Regulating GCSES, AS and A Levels: guide for schools and colleges.** Disponível em: <https://www.gov.uk/guidance/regulating-gcses-as-and-a-levels-guide-for-schools-and-colleges/reasonable-adjustments>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. **Manual do coordenador de polo e fiscal de avaliações presenciais para atuação com Estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas.** Unisul: Palhoça, 2017.

Disponível em: http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/c21eadd7-144f-419f-9b90-5f8372989450/manual_fiscal-polo_programa-acessibilidade.pdf?MOD=AJPERES. Acesso em: 05 jan. 2020.

WAINER, Howard. ***Computadorized Adaptive Testing: a primer***. Second edition. New York: Routledge Taylor & Francis group, 2014.

WONG, Connie; ODOM, Samuel L.; HUME, Kara; Cox, Ann. W., FETTIG, Angel; KUCHARCZYK, Suzanne; BROCK, Matthew E.; PLAVNICK, Joshua B.; FLEURY, Veronica P.; SCHUTZ, Tia R. ***Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder***. Chapel Hill: The University of North Carolina, 2013.

APÊNDICE: Instruções para redação do Enem 2017

enem2017



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- desrespeitar os direitos humanos.
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

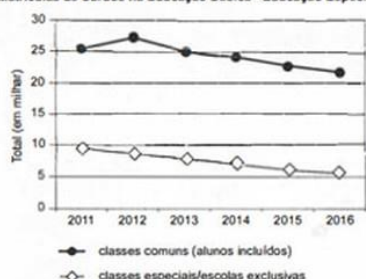
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (fragmento).

TEXTO II

Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial



Fonte: Inep.

TEXTO III



Disponível em: <http://servicos.pr4.mpt.mp.br>. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

ANEXO A

Quadro de análise de conteúdo redações Enem 2017 alunos com TEA		
Identificação do texto:		
Nota atribuída pela equipe de correção		
Idade do participante:		
Gênero:		Região:
Objetivo: Investigar características típicas da escrita de pessoas com TEA em amostra de redações do Enem 2017		
Tema da redação: "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil"		
Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia (repetição (contínua) de uma palavra de forma sequencial ou não de maneira reiterada, com ou sem nexos)	() sim () não	
Disgrafia motora (letra com traços marcantes, dificilmente inteligíveis ou com características de escrita manual diferente)	() sim () não	
Hiperfoco (repetição de apenas uma palavra, expressão, informação advinda de trecho dos textos motivadores ou das instruções da tarefa, de forma reiterada)	() sim () não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim () não	
Escrita fonológica (escrever como fala)	() sim () não	
Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	() sim () não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	() sim () não	
Contempla o tema central da proposta de redação	() sim () não	

Quadro de análise de conteúdo Redações Enem 2017_alunos com TEA		
Identificação do texto:		
Nota atribuída pela equipe de correção		
Idade do participante:		
Gênero:		Região:
Objetivo: Investigar características típicas da escrita de pessoas com TEA em amostra de redações do Enem 2017		
Tema da redação: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”		
Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia (repetição (contínua) de uma palavra de forma sequencial ou não de maneira reiterada, com ou sem nexos)	() sim () não	
Disgrafia motora (letra com traços marcantes, dificilmente inteligíveis ou com características de escrita manual diferente)	() sim () não	
Hiperfoco (repetição de apenas uma palavra, expressão, informação advinda de trecho dos textos motivadores ou das instruções da tarefa, de forma reiterada)	() sim () não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim () não	
Escrita fonológica (escrever como fala)	() sim () não	
Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	() sim () não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	() sim () não	
Contempla o tema central da proposta de redação	() sim () não	

ANEXO B

Identificação do texto: 01

Nordeste Masculino 17 anos Sem recurso Nota da banca: 700

1	A educação é direito para pessoas com deficiência, porém, a educa-
2	ção direcionada aos surdos no Brasil, com o passar do tempo tem se tornado
3	cada vez mais complicada, devido a dificuldade em achar escolas que possuam
4	o ensino de libras, para que o aluno com deficiência auditiva possa se relacionar
5	e se comunicar corretamente com ambos colegas de classe e professores.
6	O problema da inclusão dos surdos em escolas não são atuais, pois esse
7	problema existem desde séculos atrás, como prova a primeira escola para
8	surdos no Brasil se surgiu em 1857, posteriormente o ensino de libras conti-
9	nua não sendo obrigatória sendo feito somente em algumas escolas, o que difi-
10	culta a entrada de estudantes com deficiência auditiva.
11	Conseqüentemente, diminuindo as alternativas de escolas para deficientes
12	pois não teriam muitas escolas onde pudessem se relacionar adequadamente com
13	seus colegas e professores, por não conseguir se comunicar da forma com a
14	qual os outros estão acostumados, pode-se citar por exemplo uma conversa
15	entre uma pessoa que tem surdez e uma pessoa que não possui deficiência
16	essa conversa seria impossível a menos que ambos conheçam a língua de
17	libras, caso contrário a pessoa que possui surdez não conseguiria entender
18	o que o outro está tentando lhe transmitir.
19	Portanto, pessoas com surdez possuem oportunidades limitadas,
20	por conta da língua de libras não ter sido considerado obrigatória, para que
21	isso muda é necessário que o governo por meio do legislativo estimule a obriga-
22	toriedade do ensino de Braille e Libras nas escolas, também é necessário que
23	os professores dessas escolas possuam conhecimento em Braille e Libras
24	para que possam entender o aluno de maneira adequada e por último é pre-
25	ciso que a mídia estimule o ensino de Braille e Libras
26	
27	
28	
29	
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim () não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	() sim (x) não	

Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 02
 Sudeste Masculino 18 anos Déficit de atenção Sem recurso
 Nota da banca: 780

1	A atual constituição brasileira garante que toda a cidadã tenha direito a edu-
2	cação, porém nem todos têm acesso. Alguns não impedidos de ter educação por causa de al-
3	gum tipo de deficiência. Pessoas com deficiência auditiva têm dificuldade para adquirir
4	esse direito, pois em muitas escolas não há profissionais treinados para ensinar-las.
5	Mas a dificuldade não está apenas nos profissionais despreparados, está também
6	na estrutura das escolas.
7	Kant diz que "o homem é aquilo que a educação faz dele", logo uma pessoa
8	sem educação é alguém despreparado para o mundo. Mas a educação se torna quase
9	impossível para um surdo; pois aquele que nasceu surdo necessita de cuidados no
10	qual pouco podem dar. Para ensinar um surdo não pode ser qualquer pessoa, tem que
11	possuir conhecimento de libras, algo muito raro, pois a maior parte dos cursos para
12	professores não oferece esse conhecimento.
13	Logo não devem ignorar o próximo carente pois estão morando de fome na
14	Etiópia, portanto o "próximo carente" na verdade pode estar sendo excluído da
15	escola porque é surdo. O fato de algumas escolas não terem suporte para
16	surdos prejudica a nação inteira, pois os surdos que não enfrentam na educação
17	podem ser grandes profissionais. Mas nunca se sabe, pois foram impedidos de
18	demonstrar sua capacidade por causa das escolas despreparadas.
19	Logo um dos caminhos a serem adotados é o ministério da educação im-
20	plementar o curso obrigatório de libras em todas as instituições de ensino públicas e particu-
21	lar. Assim o surdo não seria apenas incluído na educação e não em toda a so-
22	riedade, pois aquele que não não compreender os surdos e não terá mais presen-
23	ça. Logo com o tempo a maioria dos surdos terão educação e emprego.
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	•
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	

Escrita fonológica	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
Dificuldades de uso e/ou interpretação de figuras de linguagem	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 03
 Nordeste Masculino 21 anos Outras deficiências (não especificado)
 Acompanhante em sala e leitor Nota da banca: 400

1	O direito da educação é de todos os níveis
2	de escola, através do sistema educacional,
3	inclusive a todas as pessoas com habilidades
4	físicas e sociais que desempenhem os direitos
5	humanos das escolas particulares.
6	Que desempenhem os alunos com um objeto
7	res de alcançar o máximo nível de direitos
8	das pessoas com mais necessidades sociais,
9	de aprendizagem. Para qualquer pessoa, é
10	dever do estado, da cidade, da domicí-
11	lio e das escolas.
12	A comunidade escolar é veste em to-
13	das as salas de aula. Com direito a
14	educação bilíngue em libras como
15	primeira língua e a maioria da líng-
16	ua portuguesa escrita como segunda
17	língua.
18	A oferta do sistema brasileiro alcança
19	as habilidades dos estudantes.
20	O direito é de todos nós, pela escola e
21	pela família
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	(x) sim () não	O texto faz uso de anáfora tardia e de omissão de referentes textuais.
Escrita fonológica	() sim (x) não	

Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	Texto com estrutura precária de desenvolvimento
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	O texto contempla, de forma precária, o tema central da redação, por meio do uso pontual de palavras referentes ao texto, tais como: sistema educacional inclusivo (l. 2,3) e Libras, educação bilíngue (l.14)

Identificação do texto: 04

Norte Masculino 20 anos Deficiência intelectual Sala de fácil acesso Nota da banca: 420

1	A INSCRIÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRA-
2	SIL, DEVE SER IMPORTANTE PARA O APRENDIZADO, POIS TEM A IMPOR-
3	TÂNCIA DE ENSIAR O ALUNO, O INCENTIVO DA ESCOLA E A BAA-
4	AGÃO DE TER UM OUMAIS PROFISSIONAL ESPECIALIZADO EM LINGUA
5	DE SINAI (LIBRAS) PARA O ALUNO HABER SOBRE A LINGUA DE SINAI, E MELH-
6	ORAR O APRENDIZADO PARA OS SURDOS.
7	INFELIZMENTE ALGUMAS ESCOLAS NÃO DÃO IMPORTÂNCIA SOBRE
8	A INFORMAÇÃO CUIDADA, QUE INFELIZMENTE MUITOS ALUNOS SURDOS TEM
9	DIFICULDADE NO APRENDIZADO, PARA REVERTER ESTA SITUAÇÃO AS ES-
10	COLAS E A SOCIEDADE TEM QUE PARTICIPAR PARA QUE TODOS OS EST-
11	ABELECIAM NÓS DE ENGINO PARA TER A EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA
12	EM LIBRAS NAS ESCOLAS, PAMBÉM O INCENTIVO DOS PROFESSORES DE
13	ENSIAR E ANCLIAR A EDUCAÇÃO PARA TODOS, ESTE É O PAPEL DA
14	EDUCAÇÃO.
15	E O DEVER DO ESTADO E DA FAMÍLIA QUE TODOS MOBILIZA
16	NÃO DO INCENTIVO DA LINGUA DE SINAI DA EDUCAÇÃO E ASSISSE
17	NCIA A OS SURDOS, E QUE É TÃO IMPORTANTE ERRADICAR O PRECO-
18	NCIHO E A FALTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS, NÓS E PAMBÉM OS PRO-
19	FSSIONAIS DA EDUCAÇÃO ENSIAR PARA OS SURDOS.
20	AVEMAS, QUE EM CADA ESCOLA OU UNIVERSIDADE POSSA SA-
21	BER DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA AS ESCO-
22	LAS, POIS O INCENTIVO PODERÁ QUE OS SURDOS POSSA TER
23	OS SEUS DIREITOS GARANTIDOS E ASSEGURADOS.
24	AS EMPRESAS PAMBÉM TEM QUE INGERIR OS SURDOS DO ME-
25	RCADO DE TRABALHO, E PAMBÉM PARA ALEPAR SOBRE
26	O LACUNTO PARA OS FAMILIARES E SOCIEDADE, PARA QUE
27	A CONCEITIZAÇÃO DA INSCRIÇÃO DA LINGUA DE SINAI NAS ES-
28	COLAS E NO MERCADO DE TRABALHO, POIS ADEMAIS DE QUE
29	A EDUCAÇÃO OBJETIVA E INCLUSIVA TEM A IMPORTÂNCIA E
30	O PAPEL DE ENSIAR, MAS PAMBÉM TEM O PAPEL DE CONCEITIZAR,

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	(x) sim () não	Indício de ecolalia tardia em Língua de Sinais- Libras (l. 4,5), línguas de sinas (l.5) e língua de sinas (l. 16).
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim () não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	(x) sim () não	
Escrita fonológica	(x) sim () não	Indícios de uso de escrita fonológica conceitização (l. 27) e conceitizar (l. 30).

Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 05
 Centro-Oeste Masculino 19 anos Outras deficiências (não especificado)
 Sem recurso Nota da banca: 120

1	de todos educacionais
2	
3	a educacional dos pessoas
4	, não aspectos no processo
5	de aprendizado são muito
6	diversos muito dos muitos.
7	
8	a educacional não melhora
9	nao muito / enquanto
10	para qualidade / transporte
11	, saúde, segurança, porém
12	deixado de lado, isto
13	tem um problema e
14	na população também
15	nao ambiente, e os fatos
16	também acontecem.
17	
18	com esses fatos de direitos
19	educacionais, porém deixa
20	de lado a população, nem
21	metade nem em base.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	() sim (x) não	
Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	() sim (x) não	

O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	O texto apresenta estrutura precária de introdução e desenvolvimento e não apresenta uma conclusão.
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	O texto margeia o tema central da proposta da redação, pois cita direitos educacionais de forma ampla, sem especificar a educação de surdos.

Identificação do texto: 06
 Sudeste Masculino 18 anos Déficit de atenção Sem recurso
 Nota da banca: 760

1
 2 A educação com ferramental de democratização
 3 cultural é formadora de um sujeito pleno, deve
 4 oferecer condições para que qualquer pessoa tenha acesso
 5 a seus serviços. No entanto, no Brasil, deficientes
 6 de surdez enfrentam desafios na inserção
 7 no processo de aprendizado.
 8 Um deles é evidenciado pela falta de fiscalização
 9 de órgãos governamentais sobre a obrigação
 10 de empresas e instituições públicas para a criação
 11 de normas e programas para a inserção da
 12 linguagem de libras nos setores de educação. Isso
 13 causa a impossibilidade de indivíduos de se qualificar
 14 educacionalmente e limita sua participação
 15 no mercado de trabalho.
 16 O mercado de trabalho também dificulta o ingresso
 17 de indivíduos deficientes. O despreparo do ambiente
 18 laboral como também dos integrantes inseridos
 19 neste causam a impossibilidade do indivíduo com
 20 surdez, de obter um cargo. A falta de ocupação pode
 21 aumentar a marginalização e consequentemente a
 22 criminalidade, já que o indivíduo se vê desamparado
 23 em meio de suas limitações.
 24 Em decorrimento das consequências citadas e de
 25 diversos outros problemas é necessária uma maior
 26 atuação do estado por meio de multas e não cumprimento
 27 das normas estabelecidas pela legislação, como também,
 28 empresas devem reestruturar seu
 29 espaço de trabalho, por meio de análises internas,
 30 sobre para a acomodação dos deficientes de surdez.

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	(x) sim () não	Registro de escrita fonológica na palavra programas (l. 11).

Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 07
Sudeste Masculino 21 anos Sem recurso Nota na banca: 820

1	Para o economista Arthur Lewis, a educação nunca foi uma despesa, mas um investimento com retornos garantidos; seu pensamento evidencia desta maneira dos países e o configura como um direito fundamental do ser humano, independente de quaisquer características ou deficiências. No entanto, os deficientes auditivos ainda enfrentam dificuldades no acesso às instituições de ensino, o que compromete o aprendizado e gera desabios para a formação educacional desse grupo.
2	
3	
4	
5	
6	
7	Primariamente, a principal causa desse fenômeno está intrinsecamente relacionada à inclusão ineficiente de alunos surdos na educação brasileira. Em 2016, de acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Américo Teixeira (INEP), uma pequena parte do total (cerca de 20%) estava matriculada em escolas adaptadas
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	() sim (x) não	

Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 08

Nordeste Masculino 17 anos
(não especificado) TranscritorDéficit de atenção + outras deficiências
Nota da banca: 500

1	Advem de muito tempo a cultura da aceitação, na
2	plural geração diversos profissionais portadores das mais
3	diversas deficiências existem, por a clássica cegueira até o
4	complicado portador de espectro autista uma das difun-
5	didas e a pordez pa que o portador tem dificuldades
6	um dos pontos mais importantes tanto no mercado de tra-
7	balho quanto educacional. A comunicação.
8	A maioria dos escolas, não tem a capacidade de man-
9	ter por ele mesmo contratar um profissional de libras
10	o que leva ao drama dos pais na luta em garantir
11	a educação a sua criança, porém mesmo com o deor-
12	do profissional a dinâmica de aprendizado muda radicalmente
13	A inclusão do deficiente auditivo não deve ser apenas
14	exercido na sala de aula e minor a inclusão social nos colegios
15	pode ser de mesmo mais importante pa que nesta fase a proci-
16	lização é vital para qualquer indivíduo, sendo esta de extrema
17	deficiência ao ponto.
18	A dificuldade no meio educacional do surdo é uma
19	trajetória complexa envolvendo não somente os pais e a escola, mas
20	também dos colegas, uma prática que facilita a comunica-
21	ção e o caderno de fala onde o surdo possa escrever suas
22	intencões mas ao longo prazo o aprendizado de libras peria-
23	o ideal.
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	() sim (x) não	

Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 09
 Sudeste Masculino 18 anos Outras deficiências (não especificado)
 Sem recurso Nota da banca: 660

1	Brasil Surdo.
2	É surdez e uma deficiência nos timpanos que não vibram facilmente. isso esta presente na
3	sociedade humana e na vida selvagem. Para o homem deficiente viver na sociedade, criou
4	a linguagem em imagem e na linguagem de sinais: a língua e leitura dos pontos: o Brasil. e se um
5	amigo como os são para ajudar as crianças com problemas sensoriais, ainda mais: se a família
6	traz o diagnóstico e foi operado pelos consultores médicos, não realizadas cirurgias nos timpanos para
7	a recuperação da audição. Mas se não dizem, os pais operarão no caso de um ambiente em que o
8	filho não pode viver na sociedade, com o ajuda do escola.
9	No Brasil, contudo, muitos pais não sabem de surdez, e famosas bullying, por terem uma
10	deficiência ainda maior na aprendizagem pois os escolas não se prepararam para receber os
11	alunos com uma falta de um dos sentidos. Para dizer mais clara: existem escolas
12	com pessoal e equipamentos para se lidar com as situações como: a criança não aprende por
13	ouvir, então eles ensinam a linguagem de sinais: a língua ou a ler labiais, começando a "ouvir pelos olhos".
14	São ótimos para os que possuem a surdez. Contudo a quantidade dessas escolas é baixa em comparação
15	com as escolas para os normais. Então os pais não tem um desenvolvimento adequado e ficam a
16	margem da sociedade. Um dos fatores para isso pouca quantidade se deve a aqueles que ficam na
17	frontera: O governador, O juiz, O prefeito e muitos outros não investem nesse desenvolvimento e
18	os meios como o RJ no M, Globo, SBT e os outros não apresentam nos telas os problemas que esse
19	crianças enfrentam.
20	Para que esses problemas possam ser minimizados, os pais e os governantes devem mostrar
21	a realidade dos alunos deficientes para os escolas comecem a serem fornecidos os equipamentos
22	necessários como os livros e impressoras, pois a leitura é um forma /sem gramaticidade e não de forma
23	ensinar com entendido adequado, e os colegas interajam com eles para poderem aprender a linguagem
24	de sinais. De deve também mostrar os escolas sobre o surdo mas também da história: o primeiro
25	destruiu que interajam o música e mostrar para os surdos como podem ouvir pelos olhos.
26	
27	
28	
29	
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	(x) sim () não	O texto apresenta truncamento em virtude do uso tardio ou inexistência de recurso anafórico. Cita-se como exemplo o pronome eles (l.7) está deslocado de seu antecedente.
Escrita fonológica	(x) sim () não	Presença de escrita fonológica na palavra enfrentão (l. 19).

Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 10
Sudeste Masculino 19 anos Sem recurso Nota da banca: 520

1	⑤ Que os surdos devem aprender a educar?
2	Toda vez que os surdos tem poucas dificuldades de ler e escrever,
3	precisamos selecionar em práticas de conteúdos que comunica e valorizar
4	a humildade das aulas exclusivas muito interessantes. Mas a prioridade
5	é dar questões e paradigmas dos conteúdos.
6	É evidente que no ensino fundamental, os alunos surdos temos
7	dedicados com os livros de braille e lendo e que eles entendem com
8	facilidade de estudar em braille. Todavia tem matérias de Português,
9	matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Inglês e Artes
10	é capazes de ter coordenação motora ordenando os trabalhos e provas
11	que tiram notas boas para passarem de ano e compreender como aprendi-
12	zados.
13	No entanto, os alunos médios, os surdos chegam no terceiro ano
14	preparados para o ENEM e vestibular. Além disso precisamos estudar
15	bastante sobre os assuntos que cobram para conseguir a nota máxima
16	para entrar nos pretendidos do ensino superior que os alunos surdos
17	precisam realizar coisas como Medicina, Enfermagem, Advogado, Direito,
18	Administração, entre outros cursos. Contudo, no ensino superior, os
19	alunos temos dedicados muito mais fácil de conseguir empregos do que
20	trabalhamos e cursamos.
21	Vale ressaltar que devemos ajudar e contribuir o serviços
22	acadêmicos dos surdos conscientizando a forma mais completa de
23	educação que temos mais esperança e consagração dos surdos
24	que não educar e crescer, portanto, de maneira mais simples e
25	profundas e dar mais dicas e torças tratando-se de apoiar os
26	ensinos que capacitamos a melhor aprendizagem do exalta consequente
27	mente haverá trabalhos que dão valor e gente do bem de um
28	trabalho voluntário dos surdos dando condições de vida melhor.
29	
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim () não	O texto é truncado em virtude do uso desordenado de referência. Cita-se, como exemplo, o pronome eles (l. 7) que não tem antecedente explícito na oração.
Escrita fonológica	(x) sim () não	

Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	O texto apresenta uma estrutura precária de organização em virtude do uso de pontuação ao longo da escrita.
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 11

Sudeste Masculino 19 anos Sem recurso Nota da banca: 540

1	As pessoas surdas são realmente vistas como alguém que
2	não consegue ouvir as explicações das pessoas e não conseguem
3	falar com as pessoas dando algum tipo de resposta ou algum
4	tipo de coisa. Foi criada a língua brasileira de sinais (Libras)
5	que assim as pessoas surdas podem saber das explicações das
6	respostas a partir da leitura sendo desse jeito muito mais fácil
7	focar no que as pessoas têm a dizer.
8	A classe comum dos surdos são ditos como os melhores na
9	classe de aprender porque eles acham que são os que sabem
10	mais e que sabem mais. As classes especiais são a mais
11	baixa porque essas pessoas não fazem muito no que
12	exercem e fazem da maneira delas. Cada classe, não im-
13	porta que seja comum ou especial, são iguais, só muda o
14	feito que vem as coisas. As pessoas surdas conseguem exercer
15	a maioria das coisas que são ditos como preço e o nome do
16	produto e assim elas conseguem mostrar quanto pode ser cada
17	coisa. Eles sabem e sabem mesmo não ouvindo.
18	As surdos só aprenderam no império de D. Pedro II e o
19	dia dos surdos é o dia que os surdos aprenderam a ouvir,
20	só lendo e vendo tudo o que foi mostrado a eles. Só em
21	2002 a lei mostrou que a educação de libras poderia ser
22	reconhecida como a segunda língua no país e a língua
23	germ em libras foi criada nas empresas de uma maneira
24	que os surdos pudessem ver se estavam escrita errado
25	e estavam escrita certo e assim a difusão de libras foi
26	denominado como meio de comunicação auditiva para qual,
27	quem pensa com deficiência pudesse trabalhar como se
28	não tivesse nenhuma deficiência.
29	
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	(x) sim () não	Há uma repetição reiterada das palavras pessoas (l. 1, 2, 5, 7, 11, 14, 27) e coisas (l. 4, 14, 15, 17).
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	() sim (x) não	

Dificuldades de uso e/ou interpretação de figuras de linguagem	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	O texto apresenta uma estrutura precária de organização em virtude do pouco uso de elementos de referência (anáforas) ao longo do texto.
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	() sim (x) não	
Dificuldades de uso e/ou interpretação de figuras de linguagem	() sim (x) não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	() sim (x) não	O texto possui estrutura precária de organização em razão de problemas de paragrafação e de pobre uso de elementos de referenciação (anáforas).
Contempla o tema central da proposta de redação	(x) sim () não	

Identificação do texto: 13
 Norte Masculino 19 anos Outras deficiências (não especificado)
 Ledor e transcritor Nota da banca: 600

1	e) O sistema de educação de surdos no Brasil
2	A educação de surdos no Brasil começou durante
3	o século XIX, no governo de D. Pedro II, foi criada
4	a primeira escola, onde tiveram o início da educação
5	no país que frequentavam somente memimos.
6	Naquela época a educação dos surdos era uma
7	obrigação do país, infelizmente o governo se preocu-
8	pa pouco com esse assunto problemático de
9	hoje. Os deputados que lutam sobre os surdos
10	são memimos no Brasil.
11	Para melhorar o sistema, o governo precisa tra-
12	balhar, criando novas escolas climatizadas para os
13	alunos surdos a terem uma boa educação de
14	qualidade, as outras autoridades: deputados, membros
15	a mídia incentivando as famílias a orientarem
16	seus filhos surdos a estudarem.
17	Comela de que o sistema de educação de surdos
18	no Brasil é importante para alertar as pessoas
19	devidas, pública dar mais valor aos alunos
20	surdos que precisam de auxílios das autoridades
21	do governo, famílias, escolas públicas e privadas, as
22	instituições criando projetos novos, encorajarem
23	os professores a serem obrigados de comunicarem
24	com surdos através da fala da língua.
25	Mais especialistas e políticos, criar novos centros
26	para os alunos surdos estudarem, que os deputados
27	façam novos projetos de benefícios para melhorar a
28	educação dos surdos no todo estado do nosso país.
29	
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	(x) sim () não	O parágrafo de introdução é uma paráfrase do texto motivador IV.
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	() sim (x) não	

Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	O desenvolvimento do texto, como ilustra o segundo parágrafo, é mediano, pois há uso pontual e deslocado de elementos de referência.
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 14
 Sudeste Masculino 16 anos Outras deficiências (não especificado)
 Ledor e transcritor Nota da banca: 360

1	desafio dos surdos para os normais
2	Se os normais fossem surdos deveriam aprender li-
3	bras e os surdos fossem normais, entenderiam a
4	Língua Portuguesa e vice-versa, por isso que a
5	inclusão na escola e na sociedade deve ter um
6	professor de libras especialmente para eles.
7	A educação básica deveria ter professores que en-
8	tendem libras, porque isso ajudaria a entender os
9	surdos. Eles poderiam contar histórias em libras, por exem-
10	ple histórias de D Pedro II ao chegar no Brasil, os es-
11	cravos e suas lutas e libertação e a história do Tesouro
12	Escondido.
13	Os surdos precisam de aparelhos especiais para enten-
14	derem nossa língua e sentem importantes como os
15	"normais".
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	() sim (x) não	

Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	O texto apresenta estrutura precária de introdução e desenvolvimento, e há apresentação espaçada de proposta de intervenção ao longo dos parágrafos (curtos).
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 15
Nordeste Masculino 18 anos Sem recurso Nota da banca: 880

1	De acordo com o filósofo Paulo Freire, a educação não pode mudar o mundo sozinho, mas sem ela a
2	mudança é impossível. Ao requer tal adesão, acredita-se que o atual cenário educacional do Brasil deve
3	evitar, sobretudo pela garantia da igualdade social, o desafio de uma educação digna aos cidadãos
4	afetados de surdez. Com isso, questiona-se que o aprimoramento da formação educacional de surdos
5	brasileiros é decisivo ao equilíbrio da rede coletiva. Porém, existem barreiras, não a carente acessibilidade
6	de às escolas, universidades e empresas.
7	Primariamente, é válida a análise que, segundo o sociólogo Bourdieu, o aumento da desigualdade so-
8	cial é o contexto propício para a formação de indivíduos que não se veem como meios, mas como
9	meios para quem se apropria do espaço e dos bens de consumo da região. Tal foi, esta parte, to-
10	ma evidente a inapetência de se incluir a cidadania dentro em um sistema educacional mais qualificado
11	e prático para atender suas necessidades específicas, uma vez que, de uma forma, a própria concepção
12	mais bem preparada no momento de Habermas, e, assim, diminuiu a aprendizagem. Um bem exemplo
13	de espécie de tal sistema pode ser visto na Finlândia, nação que, por apresentar um maior invest-
14	imento financeiro e de tempo na educação de crianças surdas, possui, hoje, um Índice de IDH.
15	Contudo, no caso do Brasil, diferente do que se vê em nações desenvolvidas, o acesso à edu-
16	cação qualificada é, notadamente, a uma pequena parcela de possibilidades no mundo de tra-
17	balado, sendo um grande desafio para muitos surdos que possuem uma deficiência e motricidade
18	sem como os demais cidadãos. Basta um grande quantidade de empresas privadas que, por
19	não contrataram profissionais especializados na comunicação com surdos, podem por um
20	momento evitar a presença de tais deficientes. Sendo assim, é importante que o Brasil mantenha
21	a inclusão como base.
22	Porto isso, cabe ao poder legislativo, assegurar a obrigatoriedade, por meio da aprovação
23	de leis, que a contratação de profissionais especializados na comunicação com surdos que
24	quisam ingressar na universidade, mercado de trabalho ou escola, a fim de que tais deficientes con-
25	tem algumas novas oportunidades de acesso à cidadania e aos direitos fundamentais. Por fim,
26	cabe ao Ministério da Educação, junto ao governo federal, garantir a carga horária para
27	alunos surdos, para que estes não pratiquem atividades que possam levar à exclusão,
28	como o esporte e a arte. Deste modo, a educação igualitária poderá tornar realidade as
29	aspirações e aspirações do pensamento democrático de Paulo Freire.
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	() sim (x) não	
Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	() sim (x) não	

O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 16
 Sudeste Feminino 30 anos Sem recurso Nota da banca: 860

1 "Nada mais seguro do que ser igual a todo mundo". A frase de Friedrich Nietzsche remonta a um dos maiores pro-
 2 blemas encontrados na sociedade contemporânea brasileira: a formação profissional de deficientes. A LBI (Lei Brasileira
 3 de Inclusão) foi um marco na afirmação, inclusão e engajamento aos portadores de deficiência no Brasil, promovendo
 4 sua autonomia e participação na conjuntura social. Na entanto, o número de matrícula na educação básica decresce
 5 gradativamente. Na esteira dessas considerações, existe a necessidade de compreender os motivos gerados ~~de~~ a falta
 6 mental desses indivíduos perante a educação e formação profissional no país.
 7 Segundo Aristóteles, o homem é um ser social. Assim, é criado mecanismos auxiliares, protetores e pragmá-
 8 ticos nos contextos humanos. Dessa forma, de modo a assegurar o direito de todos, são criadas leis que os protegem.
 9 A LBI, apesar de não ser demandada do grupo supramencionado, é um grande avanço que em consonância com a Lei
 10 13.146 realimenta, assegura e incentiva o acesso a educação dos surdos, não só na rede básica de ensino, mas tam-
 11 bém nos cursos superiores profissionalizantes do país.
 12 No entanto, dados da Inepi revelam que a inclusão desses indivíduos na educação diminui ao longo dos anos.
 13 A interpretação desse índice pode ser feita a partir das condições de convívio da sociedade em relação ao
 14 processo de comunicação dos indivíduos surdos com os não-surdos. É fácil notar que, em geral, o número de
 15 não-surdos detentores da linguagem de sinais (LIBRAS) é relativamente baixo. Então, o indivíduo deficiente
 16 sente-se não somente desorientado e desajustado em um ambiente no qual poucos ou nenhum indivíduo está
 17 preparado para comunicar-se com ele, seja na escola, no trabalho ou em qualquer outro ambiente, promovendo seu afastamento
 18 nesse contexto social. O caminho para o profissionalismo acontece a partir de um longo processo, e, o homem por ser social -
 19 realizando Aristóteles - necessita comunicar-se com os demais.
 20 Portanto, é evidente que as leis de proteção e integração dos indivíduos deficientes na educação
 21 e consequentemente no mercado de trabalho são de extrema importância, mas incluir os surdos na
 22 sociedade vai muito além. É preciso que o Ministério da Educação insira no currículo escolar a
 23 aprendizagem obrigatória de libras, com a utilização de cartilhas e profissionais capacitados além de
 24 que em médio e longo prazo a sociedade esteja preparada para integrar e comunicar-se de forma
 25 eficiente com os indivíduos em questão. Na âmbito da sociedade em geral, faz-se necessária a criação de
 26 campanhas simultaneamente a geração de cursos gratuitos de libras, ambos desenvolvidos pelo poder
 27 público, aberta a toda população. Como diz Immanuel Kant, a humanidade é aquilo que a educação faz
 28 dela. Dessa modo, a consequência será a participação mais efetiva desses indivíduos na conjuntura social perante
 29 a vida ~~social~~ pessoal e profissional. É, mesmo que sejamos diferentes ^{cooperando} ~~desenvolvendo~~ a ideia de Nietzsche
 30 que seja seguro viver aqui.

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	() sim (x) não	
Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	() sim (x) não	

O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 17

Sul Masculino

18 anos

Sem recurso

Nota da banca: 920

1	Educação Igualitária
2	Segundo o político e ativista social Nelson Mandela, a
3	educação é a maior arma que se pode usar para mudar o
4	mundo. Nesse sentido, para que o Brasil possa progredir,
5	é indubitável a necessidade da erradicação dos desafios
6	encontrados pelos surdos em sua busca à formação
7	acadêmica.
8	Entretanto, ao observar um gráfico fornecido forneci-
9	do pela INEP, percebe-se uma diminuição no número de
10	matrículas efetuadas para surdos anualmente desde
11	de 2012. Este fato demonstra que os direitos previstos
12	na lei 13.146 não estão sendo devidamente respeitados,
13	responsabilidade não somente somente do Poder Públi-
14	co, como também da sociedade e comunidade escolar.
15	Ademais, convém lembrar ainda que Albert Einstein
16	defendia que não se pode resolver um problema com a mes-
17	ma mentalidade que tinha quando o criamos. Por este
18	motivo, é imprescindível educar a população brasilei-
19	ra a respeito dessa problemática, para que as dificuldades
20	dificuldades presentes na vida dos surdos deixem de
21	ser negligenciadas.
22	O Estado deve, portanto, assegurar que os escolas e
23	universidades ajam de acordo com o previsto na cons-
24	tituição brasileira, contratando agentes responsáveis por
25	inspecionar os respectivos lugares. (Outrossim), a mídia po-
26	de apresentar personagens surdos em novelas, de forma a
27	salientar as dificuldades diariamente enfrentadas por eles.
28	(Quem sabe assim, educação de qualidade para todos deixe
29	de ser somente uma utopia para o Brasil.
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	() sim (x) não	
Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	() sim (x) não	

O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 18
 Centro-Oeste Feminino 20 anos Sem recurso
 Nota da banca: 600

1	Desafiadora e impactante. É o que denomina a questão da for-
2	mação educacional dos deficientes auditivos no país. Quanto maior
3	possibilidade de pessoas qualificadas e especializadas em diversas
4	áreas, maior será o desenvolvimento brasileiro. Partindo dessa idéia,
5	educar pessoas portadoras de deficiências poderia ser uma das solu-
6	ções para o país, de modo que necessita - se de incentivos, novas
7	leis educacionais e sistemas de ensino para esses indivíduos em
8	especial, que seja mais amplificados.
9	Para começar, um bom incentivo, tanto familiar, quanto go- vernamental à um surdo seria essencial, na questão emocional,
10	aumentando o seu estado de ânimo e autoestima e na questão
11	comunicativa, oferecendo, pela estado, cursos de libras afim de
12	possibilitar o indivíduo a comunicar-se e obter conhecimentos
13	em uma determinada área de modo facilitado.
14	Ademais, é necessária a criação de novas leis favorecendo a
15	educação dos deficientes, como libras de estudos gratuitos e cunha
16	dos especialistas mediante os ensino em direito garantido. Além
17	disso, deve-se criar
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	() sim (x) não	
Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	() sim (x) não	

O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	O texto apresenta uma estrutura precária de organização, pois a estratégia de modificar a ordem das orações, tal como ocorre no trecho “Desafiadora e impactante. E o que denomina a questão da formação educacional dos ... (l.1,2) faz com que o participante perca o fluxo narrativo, trazendo comprometimento à introdução e ao desenvolvimento do texto (primeiro e segundo parágrafos).
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 19
 Nordeste Masculino 18 anos Déficit de atenção Sem recurso
 Nota da banca: 520

1	Existem diversos problemas sociais, educacionais e no trabalho de um surdo,
2	As línguas de sinais, vem sendo a melhor proposta para aumentar a acessibili-
3	dade. Porém, para problemas físicos, de propra e o próprio problema físico,
4	se propõe língua, mas é algo tão essencial para os surdos quanto deve-
5	ria ser.
6	Há poucas ferramentas que se interessam em ser intérprete de libras há
7	muitas instituições educacionais que não tem isso como acessibilidade.
8	Mesmo assim tendo grande quantidade de intérpretes, ainda que não seja o
9	suficiente, tem os problemas sociais, porque não é tão muito que se interessa
10	por libras.
11	Deve haver mais intérpretes, não só nas instituições educacionais, mas de-
12	vem aderir nas empresas e no comércio. É até mais do que na hora de
13	ter acessibilidade nas mídias sociais, pois, apesar de ser uma linguagem
14	visual, não se encerra a linguagem intérprete com as gramáticas dos surdos,
15	como os artigos e os prenomes. E isso deve ser estudado e trabalhado para
16	desenvolver uma forma de comunicação para surdos que possa ser adap-
17	tados, tanto para de quanto para os surdos ouvintes.
18	Há também a questão do acesso e preconceito dentro e da comunidade
19	dos surdos. Muitos surdos tentam agir como ouvintes, usando leitura
20	labial e fazendo uso oral, o que atrapalha o surdo socialmente e
21	causando em muitos das vezes contrangimento ou até humilhação.
22	É por isso de momento em que os problemas do surdo são resolvidos com
23	ajuda social e desenvolvimentos de novo e apropriada comunicação, não
24	problemas que foram educados, e o caso do surdo, não consideres mais
25	um problema em questão de comunicação. Por isso deve ter também um
26	apoio psicológico.
27	
28	
29	
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	() sim (x) não	

Dificuldades de uso e/ou interpretação de figuras de linguagem	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 20
 Sudeste Feminino 22 anos Déficit de atenção Sem recurso
 Nota da banca: 920

1	Exclusão, inteligência e preconceito. Ser surdo no Brasil é um grande
2	entrave na vida das pessoas que portam tal deficiência e buscam forma-
3	ção acadêmica e trabalho. As oportunidades e acessibilidade que deixarem
4	ser abundante, são coisas raras, o que gera indignação e debate por
5	todo território brasileiro.
6	Analisa-se em âmbito nacional, uma visão distorcida de que é a
7	deficiência, em especial a surdez. O deficiente auditivo é visto di-
8	versas vezes como doente e são estigmatizados como inválidos. Situ-
9	ação que até gera um sentimento de incapacidade e desmobi-
10	va esses brasileiros a buscarem seus direitos garantidos pela
11	Constituição Cidadã de 1988, que garante a educação para todos
12	independente de sua idade ou limitação, deixando-o salvo de qual-
13	quer discriminação. A ausência de informação cria o peso magalhã-
14	de na ignorância, desafio que urge ser enfrentado.
15	Nelson Mandela disse em um de seus discursos que "A educação
16	é a arma mais poderosa, com a qual você pode mudar o mundo",
17	o que traduz exatamente uma necessidade da população brasi-
18	leira para superar esse obstáculo, que é inserir o surdo na e-
19	ducação com qualidade em conjunto com o Estado.
20	É importante salientar, também, que o número de deficientes au-
21	ditivos matriculados em institutos educacionais diminuiu considerá-
22	velmente a cada ano segundo o Inep, situação essa que fez a
23	Carta Magna Brasileira que não está oferecendo uma educação inclusiva.
24	Diante do exposto, é necessário e urgente uma ação em conjunto,
25	Estado e País. O Ministério da Educação, deve investir em propaganda
26	incentivando, em apresentações em libras, a valorização da pessoa com
27	surdez, recuperando desta forma, seu auto-estima e das fa-
28	mílias dos deficientes auditivos. O Ministério da Justiça deve fiscal-
29	izar as disponibilidades dos intérpretes de libras em todos os locais
30	de convivência social e punir quem não os possuem.

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	(x) sim () não	Incidência de acentuação nas palavras deficiente (l. 7) e deficientes (l. 20) que transmitem a tonicidade da palavra, tal como exposto na fala.

Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não	
O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Contempla o tema central da proposta de redação	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Identificação do texto: 21

Feminino

Sudeste

19 anos

Nota da banca: 720

1	Sabe-se que, as escolas brasileiras tem o dever de incluir os
2	surdos e os deficientes, porém, muitas vezes, não ocorre na prática,
3	devido a isso, partes dessas pessoas acabam por estudar em uni-
4	dades de ensino onde se ocorre a inclusão. Em decorrência dis-
5	so, cabe ao Ministério da Educação resolver essa problemática.
6	Em primeiro lugar, percebe-se que as unidades de ensino brasile-
7	nas em sua maioria, não tem estrutura para receberem
8	estudantes com deficiência, em consequência, esses alunos em geral,
9	recebem o mesmo preço sendo que é dever da ^{escola} a in-
10	clusão dessas pessoas. Isso mostra que a educação não é para to-
11	dos.
12	Em segundo lugar, nota-se que a maioria da população in-
13	felizmente não sabe ler, o que por sua vez causa falha na
14	comunicação entre os surdos e as pessoas que não possuem tal de-
15	ficiência. O que evidencia a existência de falha no sistema de
16	educação brasileira.
17	Em razão disso portanto, é dever do Ministério da Educação fo-
18	gar com que acrescentar à grade curricular dos estudantes o
19	ensino de libras nas escolas, e através disso, não haverá
20	complicações na comunicação com os surdos. Em consequência
21	disso, as escolas terão condições para receber esses estudantes com
22	deficiência, e a exclusão destes deixará de ser um problema tão
23	amplo.
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fenômeno	Ocorrência	Observação
Ecolalia tardia	() sim (x) não	
Disgrafia motora	() sim (x) não	
Hiperfoco	() sim (x) não	
Inversão pronominal ou anáfora tardia	() sim (x) não	
Escrita fonológica	() sim (x) não	
Dificuldades de uso e/ ou interpretação de figuras de linguagem	() sim (x) não	

O texto possui uma estruturação coerente de introdução, desenvolvimento e conclusão	(x) sim () não	
Contempla o tema central da proposta de redação	(x) sim () não	