

Produção escrita de participantes com transtorno do espectro autista no Exame Nacional do Ensino Médio

Ana Paula Berberian

Resumo

Com a análise das redações de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que se declararam com transtorno do espectro autista (TEA), busca-se apresentar fundamentos que orientem a concepção de linguagem escrita e as particularidades relativas ao desenvolvimento e uso dessa linguagem por esses sujeitos. Nas edições do Enem de 2016, 2017 e 2018, foram selecionadas 150 redações, contemplando toda a escala, com notas de zero a mil, visando abordar as dimensões discursiva, textual e normativa que compõem a linguagem escrita. Estabeleceram-se relações entre os aspectos linguísticos presentes nas redações dos participantes com particularidades e especificidades que caracterizam o TEA. Em síntese, com base nessas relações foi possível sugerir ajustes nas metodologias de correção de redações de candidatos com TEA, bem como apontar a necessidade de novas pesquisas que forneçam subsídios para o aperfeiçoamento dos procedimentos envolvidos na aplicação e na correção das redações.

Palavras-chave: linguagem escrita; transtorno do espectro autista; redação; Exame Nacional do Ensino Médio.

Abstract

The written production of participants with autism spectrum disorder in the National High School Exam

This study seeks to analyze essays of the National High School Exam (Enem) written by participants that declared to be diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). Additionally, the study is engaged in presenting the foundations that guided these analyses on the conception of written language and the particularities that are part of the development and use of this modality of language by people diagnosed with such disorder. 150 essays were selected out of the 2016, 2017 and 2018 editions of Enem, encompassing the exam's whole scale, graded from zero to a thousand, and focused on addressing the discursive, textual and normative dimensions in which written language is comprised. Relations between the linguistic aspects present in the participants' essays and the specificities that define ASD were established. In summary, through these relations, it was possible to suggest adjustments in the methodologies used in the correction of the essays of these participants with ASD. In addition, it was pointed out the need of new research studies that subsidize and enhance the procedures in the application and correction of these essays.

Keywords: written language; autism spectrum disorder; essay; National High School Exam.

Resumen

La producción escrita de participantes con trastorno del espectro autista en el Examen Nacional de la Enseñanza Media

Con el análisis de las redacciones de participantes del Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem) con Trastorno del Espectro Autista (TEA), buscamos presentar fundamentos que guían la concepción del lenguaje escrito y las particularidades relativas a su desarrollo y uso de este lenguaje por estos sujetos. En las ediciones de 2016, 2017 y 2018 del Enem, fueron seleccionadas 150 redacciones, cubriendo toda la escala, con calificaciones de cero a mil, con el objetivo de abordar las dimensiones discursivas, textuales y normativas que componen el lenguaje escrito. Se establecieron relaciones entre los aspectos lingüísticos presentes en las redacciones con particularidades y especificidades que caracterizan al TEA. En resumen, a partir de estas relaciones, fue posible sugerir ajustes en las metodologías de corrección de redacciones para candidatos con TEA, así como señalar la necesidad de nuevas investigaciones que brinden contribuciones para mejorar los procedimientos involucrados en la aplicación y corrección de redacciones.

Palabras clave: lenguaje escrito; trastorno del espectro autista; redacción; Examen Nacional de la Enseñanza Media.

Introdução

Para explicitar a problemática que resultou na delimitação dos objetivos e métodos que orientaram este estudo em torno da produção escrita de pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista (TEA), cabe tecer, mesmo que brevemente, algumas considerações acerca de aspectos envolvidos com insucessos vivenciados historicamente por um grupo significativo de tais pessoas nos processos de apropriação, desenvolvimento e ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Tal problemática pode estar relacionada às implicações e aos efeitos decorrentes do desenvolvimento atípico da linguagem verbal e não verbal nesses processos, bem como à escassez de conhecimentos e práticas pedagógicas e clínicas capazes de contemplar singularidades dessas pessoas e seus modos particulares de desenvolvimento.

Partimos do pressuposto de que determinantes amplos, de natureza econômica, cultural e educacional, articulados a condições singulares pertinentes às histórias de vida de cada sujeito, produzem distintas e desiguais condições de acesso, de apropriação e de uso da linguagem e, portanto, da constituição de leitores e escritores (Geraldi, 1995; Goulart, 2014; Soares, 2006).

Considerando que a escola representa uma das principais instituições promotoras de mediações e experiências que interferem decisivamente na formação de leitores e escritores (Geraldi, 1995; Goulart, 2014; Soares, 2006), ressaltamos que este estudo está comprometido com a autonomia, equidade e isonomia que devem fundamentar as políticas e propostas educacionais brasileiras quanto ao modo de conceber a educação e os processos de ensino-aprendizagem de pessoas consideradas com deficiência (Brasil. Lei nº 13.146, 2015).

Destaca-se que o predomínio de concepções e de propostas pedagógicas normatizadoras e padronizadas, ou seja, que não reconhecem a diversidade como constitutiva de todos os seres humanos, produzem e reproduzem experiências excludentes em várias esferas sociais, entre elas o fracasso escolar (Skliar, 1998).

Visando aprofundar as análises em torno de aspectos que restringem ou inviabilizam o desenvolvimento integral de pessoas com TEA e, mais especificamente, os processos de apropriação e o uso da linguagem escrita, é fundamental o implemento de pesquisas que abordem, simultaneamente, particularidades e referenciais amplos que participam desses processos. Acentua-se a urgência de tal implemento diante do descompasso entre:

- o aumento significativo, nas últimas décadas, de pessoas diagnosticadas com TEA (Gadia; Tuchman; Rotta, 2004; Posar; Visconti, 2017);
- as políticas de inclusão e de acessibilidade de pessoas deficientes nos diversos contextos sociais e diferentes níveis do ensino (Brasil. MEC, 2008; Brasil. Lei nº 13.146, 2015); e,
- o número restrito de produções científicas em torno das temáticas linguagem escrita e pessoas com TEA (Vasques; Baptista, 2014; Rocha; Ferreira-Vasques; Lamônica, 2019).

Diante dos inúmeros desafios a serem enfrentados para que tais políticas sejam consolidadas, ressaltamos a necessidade do desenvolvimento de estudos comprometidos com diferentes aspectos que podem impactar no desempenho de pessoas com deficiências no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), uma vez que tal instrumento representa um dos principais mecanismos de seleção de ingressantes para as universidades federais (Brasil. Lei nº 13.146, 2015). Dentre tais aspectos, destacam-se metodologias, critérios ou instrumentos adotados para a aplicação e correção das redações.

A presente pesquisa integra um conjunto de solicitações feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em janeiro de 2020, a membros da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep), com vistas a buscar subsídios para a construção e a implementação de metodologias específicas de avaliação das provas escritas de participantes com TEA no Enem.¹

Este artigo aborda, especificamente, a análise de aspectos linguísticos envolvendo as dimensões discursiva, textual e normativa constitutivas da linguagem escrita, contempladas nas cinco competências descritas na Matriz de Referência para Redação do Enem 2019, com objetivo de:

- analisar redações de participantes do Enem com TEA, nas edições de 2016, 2017 e 2018;
- apresentar os fundamentos teóricos que orientaram as análises em torno dos seguintes aspectos:
 - concepção de linguagem escrita;
 - características que compõem a classificação do quadro denominado TEA;
 - particularidades envolvidas com o desenvolvimento e uso da linguagem escrita por tais pessoas;
- tecer considerações preliminares acerca de ajustes nas metodologias de correção de redações dos referidos participantes do Enem.

1 Metodologia

Com base em estudo de caráter qualitativo, exploratório e analítico-descritivo, analisaram-se 150 redações de participantes do Enem que se autodeclararam pessoas com TEA, nas edições de 2016, 2017 e 2018.

O devido respeito ao sigilo de dados foi garantido mediante solicitação feita aos servidores do Inep – responsáveis pelos registros de documentação, cálculos, organização e disseminação dos dados – para que se incumbissem de localizar as

¹ Esse artigo concerne ao trabalho realizado pela autora nas primeiras etapas da pesquisa mencionada (Berberian, 2020a). Para o conjunto dos relatórios do grupo de pesquisadoras envolvidas nesses estudos, ver ainda: Berberian (2020b), Berberian, Marinho, Moreira e Walter (2020); Marinho (2020a, 2020b); Moreira (2020a, 2020b); Walter (2020a, 2020b).

redações e preparar os arquivos, retirando a identificação das redações preliminarmente. As únicas informações que o material fornecido pelo Inep permitia aceder eram o ano e a edição do Enem em que cada redação foi escrita e que seus participantes comprovaram ser pessoa com TEA. Nem mesmo as notas obtidas pelos participantes foram informadas. É importante ainda ressaltar que o Inep exige a assinatura de Termo de Compromisso e Sigilo a todos os membros das comissões assessoras que elaboram itens e provas ou, como é o caso, realizam estudos para o aprimoramento de exames e avaliações. É tal como costuma ocorrer, o trabalho de pesquisa foi acompanhado, em todas as suas etapas, por pesquisadores do Inep.

De cada uma das edições, foram selecionadas e analisadas 50 redações que cobriam toda a escala de avaliação, com notas de zero a mil, e aquelas em branco ou com texto insuficiente a sete linhas foram excluídas. Ressalta-se que elas foram desidentificadas e as suas notas não foram comunicadas em nenhum momento de realização das análises.

Embora, ao longo da pesquisa, em suas diferentes etapas, tenham sido analisadas 310 redações de participantes com TEA, não caberia aqui, de acordo com a orientação metodológica adotada, tecer considerações de caráter explicitamente quantitativo acerca, por exemplo, da frequência de um determinado elemento ou aspecto textual. Os estudos realizados se pautaram, primordialmente, em princípios teórico-metodológicos de caráter qualitativo na busca por compreender e analisar aspectos textuais, ora mais, ora menos recorrentes e que, à luz da produção científica sobre pessoas com TEA, pudessem ser identificados como indicativos de possíveis especificidades que tenderiam a caracterizar a produção escrita dessas pessoas, no âmbito de suas participações em exames de avaliação ou seleção. Inclusive por isso, a pesquisa previa, desde a sua solicitação pelo Inep, diversas etapas, novas sondagens com vistas a afinar a análise, formular, confirmar ou refutar hipóteses.

2 Referenciais teóricos

Para explicitar, brevemente, os fundamentos que orientaram a análise linguística, seguem considerações acerca da concepção de linguagem, em especial, de sua modalidade escrita, bem como de processos e singularidades característicos de pessoas com TEA que podem interferir nas produções escritas.

2.1 Conceituações acerca da linguagem e de sua modalidade escrita

Alinhados aos referenciais que fundamentam documentos e às orientações curriculares produzidas nas últimas décadas (Brasil. MEC, 1998, 2019), assumimos a perspectiva enunciativa-discursiva, a partir da qual as modalidades de linguagem oral e escrita são concebidas como práticas sociais constituídas e constitutivas pelos/dos sujeitos, pelas/das interações pessoais e pelas/das formas de organização social. Nessa medida, determinantes econômicos, culturais e educacionais engendram,

histórica e coletivamente, desiguais condições de acesso, apropriação e uso da linguagem e, portanto, da constituição dos sujeitos como falantes, leitores e escritores, enfim, em suas condições de letramento (Geraldi, 1995; Goulart, 2014).

Ressaltamos, ainda, que tais condições interferem, decisivamente, não só no direito a uma educação de qualidade como, também, são determinantes para uma participação social crítica e, portanto, para o exercício da cidadania (Geraldi, 1995; Soares, 2006). Contemporaneamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Brasil, concebendo-a como constitutiva das dimensões psíquica, emocional e cognitiva dos sujeitos e enquanto “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil. MEC, 1998, p. 20).

De acordo com esse referencial apresentado nos PCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil. MEC, 2018) reitera a concepção social de letramento, segundo a qual a constituição de leitores e escritores pressupõe a possibilidade de os sujeitos operarem de forma significativa sobre os variados gêneros discursivos que medeiam as relações sociais, constituídos com base em diferentes funções, valores, usos e estruturas (Soares, 2006).

Nessa medida, as metodologias de ensino-aprendizagem da linguagem escrita devem contemplar os contextos e situações interacionais em que os discursos/textos são priorizados. Enfim, a BNCC reitera as noções de que práticas significativas de leitura e escrita devem conduzir tal processo e que as condições de produção dos textos pressupõem diferentes lugares a serem ocupados pelos interlocutores, bem como distintas estruturas e estilos textuais (Brasil. MEC, 2018).

Essas breves colocações situam a concepção de linguagem aqui adotada, e cabe explicitar, sucintamente, aspectos que envolvem as três dimensões da linguagem escrita a serem priorizadas em nossas análises: discursiva, textual e normativa. Destacamos que tais dimensões contemplam as cinco competências definidas na matriz que orienta a avaliação das redações do Enem 2019.

2.1.1 Dimensão discursiva

Há de se considerar que, quanto aos aspectos discursivos da linguagem, em quaisquer de suas atividades, o ser humano vai servir-se da língua a partir da intencionalidade, da finalidade e dos interesses específicos a cada atividade e, portanto, a produção linguística se realizará de maneiras diversas dependendo das condições de produção. Essa dimensão trata das posições e dos lugares que os sujeitos ocupam como falantes, escritores e leitores nas relações sociais/dialógicas. Enfim, com quem, para quem, quando e onde circulam, com que finalidade e como são produzidos os discursos é fator definidor das condições de produção que pressupõem diferentes estruturas textuais (aspectos composicional, temático e estilo) denominadas de gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, 2006).

2.1.2 Dimensão textual

A análise desse aspecto envolve processos linguísticos relacionados à maneira como o sujeito elabora e articula, semântica e pragmaticamente, as partes do texto de forma que possam ser apreendidos significados e construídos sentidos (Koch; Travaglia, 2006). A coesão e a coerência são fatores interligados para o estabelecimento de uma unidade de sentido, que contemple uma progressão temática e responda à finalidade e à intenção de uma determinada situação dialógica. A atribuição de significados e sentidos ao texto é fruto de um processo dinâmico e complexo, construído com base nos recursos linguísticos adotados e manifestos na superfície textual, bem como em negociações estabelecidas na interação dialógica. É fruto, portanto, de uma construção (inter)subjetiva estabelecida pelos interlocutores (Geraldi, 1995; Koch; Travaglia, 2006).

2.1.3 Dimensão normativa

Envolve padrões gráficos, ortográficos e gramaticais definidos mediante normas instituídas. Entre tais padrões discorreremos acerca daqueles relacionados à forma gráfica das letras do alfabeto da língua portuguesa e aos aspectos ortográficos. Quanto ao primeiro aspecto, interessa o modo como o sujeito traça letras e palavras de forma a garantir ou não a legibilidade do que escreve. Os aspectos ortográficos dizem respeito às normas que regem o sistema alfabético da língua portuguesa em relação à quantidade e à distribuição das letras na elaboração de palavras (Cagliari, 2003; Faraco, 2012).

2.2 Autismo, linguagem e escrita

Coerentemente à concepção de linguagem/sujeito adotada, é necessário tecer algumas considerações em relação às classificações que compõem o quadro clínico denominado TEA. Se tal quadro é definido com base em modos de funcionamento específicos e comuns, é importante adotar uma postura crítica diante de uma lógica homogeneizante e reducionista. Enfim, se concordamos que a identificação e o agrupamento de pessoas a partir de traços/sintomas semelhantes podem servir como referência orientadora, não podemos negligenciar o fato de que eles não abarcam a diversidade e a complexidade dos processos vividos por toda pessoa com TEA.

Nessa direção, grupos de pesquisadores e profissionais, comprometidos com a sistematização de abordagens teóricas e práticas destinadas a pessoas diagnosticadas com deficiências e/ou transtornos, reiteram a necessidade de reconhecer as singularidades e a heterogeneidade existentes entre pessoas diagnosticadas com um mesmo quadro clínico e, portanto, com o denominado TEA (Kupfer, 2000; Bordin, 2006; Gonçalves *et al.*, 2017).

Advertidos dessa necessidade, consideramos pertinente explicitar características atribuídas às pessoas com TEA, publicadas na quinta edição do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-5) pela American Psychiatric

Association (APA), adotadas e veiculadas recorrentemente, considerando diferentes níveis de comprometimentos que se manifestam:

[...] persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (APA, 2014, p. 31).

A despeito da diversidade existente entre as pessoas diagnosticadas com TEA, o DSM-5, bem como a literatura acadêmico-científica, aponta traços/singularidades/sintomas relacionados a restrições por parte dessas pessoas para o estabelecimento de vínculos e para o desenvolvimento dos processos de socialização e das interações pessoais, associadas a limitações na apropriação e no uso da linguagem verbal e não verbal (Kupfer, 2000; Bordin, 2006; Gonçalves *et al.*, 2017; Martins; Monteiro, 2017). Apesar das distintas abordagens teóricas e metodológicas relacionadas ao entendimento acerca de tais características, parece não haver divergências quanto à estreita relação existente entre restrições na apropriação e no uso da linguagem verbal e não verbal e no estabelecimento de trocas interpessoais apresentadas por pessoas com TEA.

Embora a linguagem verbal (oral e escrita) seja apontada como um dos aspectos de maior comprometimento entre pessoas com TEA, as particularidades envolvidas em torno desse aspecto são pouco conhecidas. Fundamentalmente, há evidências de que tais pessoas tendem a produzir discursos reduzidos, marcados por faltas e com presença de estereotípias, de repetições e ecolalias (APA, 2014). Ressalta-se, ainda, que a presença de tais particularidades pode comprometer a apreensão de significados e a construção de sentidos por parte de seus interlocutores, o que cria barreiras para o denominado uso funcional da linguagem (Pavone; Rubino, 2003; Barros, 2011; Martins; Monteiro, 2017; Nascimento; Oliveira, 2018).

Se, pesquisadores filiados a diferentes abordagens teóricas identificam sinais manifestos na linguagem verbal capazes de sugerir o diagnóstico de TEA, como a ecolalia, as repetições e as estereotípias, isso não acontece em relação ao entendimento de o que tais sinais representam. Embora haja uma tendência em abordá-los como desvios e erros, estudos apontam que eles podem exercer um papel estruturante, evidenciando um sujeito que age sobre a língua e atua na linguagem a partir de mecanismos consonantes com a sua constituição (Pavone; Rubino, 2003; Bordin, 2006).

Estudos que analisam aspectos textuais do discurso oral e escrito de pessoas com TEA chamam atenção para o fato de que, apesar das estruturas linguísticas adotadas por elas, em diferentes situações interacionais, essas estruturas podem não corroborar a apreensão de significados e a construção de sentidos por parte do interlocutor. Isso não reduz tais estruturas a sintomas/alterações patológicas ou a erros, mas revelam possibilidades enunciativas decorrentes dos modos singulares como essas pessoas operam linguística, afetiva e cognitivamente (Delfrate; Santana; Massi, 2009; Barros, 2011; Nascimento; Oliveira, 2018).

3 Análise das redações

3.1 Aspectos envolvidos com as dimensões discursivas e textuais que tratam das competências relacionadas à temática, ao tipo textual, à coesão e coerência, à proposta de intervenção e à estrutura sintática

A análise das referidas dimensões envolveu os recursos enunciativos dos participantes em relação a aspectos textuais e intertextuais vinculados às condições de produção e de estruturação textual, necessárias para atender à finalidade da interação.

Entre as manifestações linguísticas identificadas que podem estar associadas a traços/características comuns às pessoas com TEA, enfocaremos, especialmente, aquelas às quais, com base na matriz de correção de 2019, seriam atribuídas notas pertinentes aos níveis medianos e inferiores ou até a nota zero. Destacamos, especialmente, aspectos envolvidos com as cinco competências: tipo textual (dissertativa-argumentativa); abordagem ao tema; proposta de intervenção; coesão e coerência; e, estruturação sintática.

A análise das redações evidenciou que os participantes com TEA atenderam de forma restrita ou insuficiente aos quesitos pertinentes ao tema, ao tipo textual proposto e ao estabelecimento de coesão e coerência textual. O fato de ter ocorrido fuga ou abordagem restrita ao tema pode estar relacionado a uma tendência de pessoas com TEA priorizarem/enfocarem detalhes e aspectos específicos de uma determinada situação, em detrimento de seu contexto geral textual (Barros, 2011; Nascimento; Oliveira, 2018).

Para o estabelecimento de uma progressão temática adequada, era necessário que o participante apreendesse o assunto central, por meio da leitura dos argumentos e dos textos motivadores, bem como da proposta da redação, o que pressupõe a mobilização de recursos cognitivos e linguísticos envolvidos, simultaneamente, com a estruturação e articulação de partes do texto na construção de uma unidade significativa.

Contudo, a tendência de pessoas com TEA priorizarem aspectos específicos de uma determinada situação pode dificultar a elaboração de um discurso focado num tema geral e favorecer a utilização inconsistente de argumentações, descritas nos textos motivadores ou advindas de conhecimentos prévios, para defender o seu ponto de vista e, portanto, produzir o tipo textual solicitado (dissertativo/argumentativo), bem como para elaborar e justificar uma proposta de intervenção textual (Barros, 2011; Nascimento; Oliveira, 2018).

Pode-se apreender, ainda, em algumas redações, especificidades em relação ao emprego de elementos e recursos coesivo-conceituais, nos níveis textual e lexical, os quais impactaram a construção de sentidos e a compreensão/aceitabilidade das redações por parte do leitor/avaliador. Quanto aos elementos coesivos que incidem sobre a superestrutura do texto, pode-se acompanhar, mesmo em algumas redações compreensíveis, a falta de progressão e direcionalidade compatíveis com um texto dissertativo-argumentativo.

É importante considerarmos, ainda, que as dificuldades para o estabelecimento do tipo de vínculo envolvido no processo avaliativo podem comprometer a elaboração da redação e, portanto, o desempenho linguístico que atenda de forma adequada, especialmente, às competências relacionadas à temática, ao tipo textual e à proposta de intervenção. Interessa esclarecer que, se, para a maior parte das pessoas, situações avaliativas inibem o desenvolvimento de seu potencial máximo, no caso das pessoas com TEA, essas situações podem ter um impacto mais incisivo e negativo, pois muitas vezes elas não dispõem de recursos interacionais necessários para o seu enfrentamento.

3.2 Aspectos envolvidos com a dimensão normativa que trata das competências relacionadas à legibilidade da letra e à ortografia

Quanto à dimensão normativa, consideramos em nossas análises, especialmente, os aspectos gráficos e ortográficos. Destacamos que as manifestações ortográficas fora do padrão, de forma geral, não comprometeram o entendimento do que foi escrito pelos participantes e são decorrentes de hipóteses pertinentes e lógicas, considerando os critérios que regem o sistema alfabético da língua portuguesa e, portanto, as relações arbitrárias estabelecidas entre sons e letras (Cagliari, 2003; Faraco, 2012).

Tais manifestações foram, praticamente em sua totalidade, decorrentes de hipóteses assentadas no apoio da oralidade, o que pode incorrer em produções fora da norma, uma vez que as correlações estabelecidas entre sons e letras não são, quantitativa e qualitativamente, unívocas (Cagliari, 2003; Faraco, 2012).

No que se refere à questão da legibilidade da letra, observamos que algumas redações foram escritas comprometendo ou inviabilizando a leitura. Destacamos que tal situação pode estar relacionada às características de pessoas com TEA, associadas ao modo como corporalmente se manifestam. Conforme mencionado anteriormente, é recorrente, na literatura que trata de características da pessoa com TEA, a menção à realização de movimentos corporais repetitivos e estereotipados, podendo comprometer o desenvolvimento de movimentos que demandam coordenação motora fina e, conseqüentemente, a produção gráfica da escrita (Kupfer, 2000; Bordin, 2006; Gonçalves *et al.*, 2017).

Considerações finais

Após análise das redações do Enem de participantes com TEA, foi possível nelas identificar particularidades linguísticas em seus textos, relativas ao desenvolvimento do tema, ao tipo de texto dissertativo-argumentativo, à estrutura linguística e à legibilidade.

Cabe destacar que as associações estabelecidas entre tais particularidades com processos e características de pessoas com TEA, embora não conclusivas,

permitem apontar a necessidade de rever critérios e procedimentos adotados na avaliação das redações desses participantes, como:

- atribuição de nota zero, especialmente, no tocante aos aspectos descritos;
- valores-notas atribuídos aos aspectos relacionados ao tema, ao tipo textual (dissertativo-argumentativo) e à estrutura sintática;
- utilização de computador para participantes com padrões motores que comprometem a coordenação motora fina, a produção gráfica das letras e, portanto, a legibilidade do texto.

É importante esclarecer que, para o enfrentamento dessa problemática em questão, e diante da escassez de pesquisas em torno de aspectos relacionados à produção escrita de pessoas com TEA, é necessário o implemento de novos estudos que ofereçam elementos teóricos, permitindo o aprofundamento da análise das referidas redações e enfocando a produção escrita em suas dimensões constitutivas, ou seja, discursiva, textual e normativa.

Referências bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, I. B. R. Autismo e linguagem: discussões à luz da teoria da enunciação. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 227-232, ago. 2011.

BERBERIAN, A. P. *Relatório técnico: estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio – [Etapa I]*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020a. 23 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0516434.

BERBERIAN, A. P. *Relatório técnico com parecer: estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio – Etapa II*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020b. 26 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0551895.

BERBERIAN, A. P.; MARINHO, M. L.; MOREIRA, L. C.; WALTER, C. C. F. *Proposta consolidada de grade específica de correção da redação dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. Brasília, DF, 2020.

BORDIN, S. M. S. "Fale com ele": um estudo neurolinguístico do autismo. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 dez. 2023.

96

CAGLIARI, L. C. Linguística e alfabetização. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 33-37, dez. 2003.

DELFRATE, C. B.; SANTANA, A. P. O.; MASSI, G. A. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 321-331, abr./jun. 2009.

FARACO, C. A. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, v. 80, n. 2 (supl), p. S83-S94, nov./dez. 2004.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Texto e Linguagem).

GONÇALVES, A. P.; SILVA, B.; MENEZES, M.; TONIAL, L. Transtornos do espectro do autismo e psicanálise: revisitando a literatura. *Tempo Psicanalítico*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 152-181, 2017.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Relatório pedagógico: Enem 2011-2012*. Brasília, DF: Inep, 2015.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KUPFER, M. C. M. Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 85-105, jan./jun. 2000.

MARINHO, M. L. *Relatório técnico: estudo analítico sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio – [Etapa I]*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020a. 25 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0516445.

MARINHO, M. L. *Relatório técnico: estudos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio – Etapa II*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020b. 37 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 551894.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 215-224, maio/ago. 2017.

MOREIRA, L. C. *Relatório técnico: estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio – [Etapa I]*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020a. 25 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0516440.

MOREIRA, L. C. *Relatório com parecer: estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho [dos] participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio: Etapa II*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020b. 33 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0551902.

NASCIMENTO, I. V.; OLIVEIRA, M. V. B. Um olhar bakhtiniano sobre a linguagem e o autismo: um estudo de caso. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 713-725, dez. 2018.

PAVONE, S.; RUBINO, R. Da estereotíпия à constituição da escrita num caso de autismo: dois relatos... um percurso. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 68-89, 2003.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Autism in 2016: the need for answers [Autismo em 2016: necessidade de respostas]. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, v. 93, n. 2, p. 111-119, 2017.

ROCHA, E. P.; FERREIRA-VASQUES, A. T.; LAMÔNICA, D. A. C. Instrumentos de intervenção curricular para o ensino de aprendizes com o Transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa. *Revista Cefac*, São Paulo, v. 21, n. 2, e6118, 2019.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Transtornos globais do desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul./set. 2014.

WALTER, C. C. F. *Relatório técnico: estudos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – [Etapa I]*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020a. 14 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0516436.

98

WALTER, C. C. F. *Relatório técnico com parecer: estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio – Etapa II*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020b. 33 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0551899.

Ana Paula Berberian, doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do Curso de Graduação em Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Comunicação Humana da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), coordenadora do grupo de trabalho Promoção da Linguagem (UTP) e líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisas Fonoaudiológicas em Linguagem (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq).
anaberberian@gmail.com

Recebido em 28 de setembro de 2023

Aprovado em 19 de fevereiro de 2024