

EDUCAÇÃO, SUJEITOS SURDOS E ENSINO SUPERIOR:

PRODUÇÃO DE VERDADES

SOBRE SURDOS QUE INGRESSAM NA UNIVERSIDADE
PELO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

REDAÇÃO NO ENEM 2017
CARTILHA DO PARTICIPANTE

enem2019

A REDAÇÃO NO ENEM
CARTILHA DO PARTICIPANTE



enem2018

REDAÇÃO NO
ENEM 2017
CARTILHA DO PARTICIPANTE

enem2020

A REDAÇÃO DO
ENEM 2020

AVALIAÇÕES DAS REDAÇÕES
DOS PARTICIPANTES SURDOS
ou DEFICIENTES AUDITIVOS

enem2022

A REDAÇÃO
DO ENEM 2021
CARTILHA DO PARTICIPANTE



enem2022

REDAÇÃO NO
ENEM 2022
CARTILHA DO PARTICIPANTE

enem2023

REDAÇÃO NO ENEM 2023
CARTILHA DO PARTICIPANTE

enem2022

ENTENDA SUA NOTA
NO ENEM

GUÁ DO PARTICIPANTE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA E PRODUÇÃO DE
SUJEITOS**

NEOLI PAULINA DA SILVA GABE

**EDUCAÇÃO, SUJEITOS SURDOS E ENSINO SUPERIOR:
PRODUÇÃO DE VERDADES SOBRE SURDOS QUE INGRESSAM NA
UNIVERSIDADE PELO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

Santa Cruz do Sul, RS.
2026

Neoli Paulina da Silva Gabe
Bolsista PROSUC / CAPES Modalidade II

**EDUCAÇÃO, SUJEITOS SURDOS E ENSINO SUPERIOR:
PRODUÇÃO DE VERDADES SOBRE SURDOS QUE INGRESSAM NA
UNIVERSIDADE PELO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa - Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza.

Santa Cruz do Sul, RS.
2026

BANCA EXAMINADORA

Doutora Betina Hillesheim

Doutor Felipe Gustsack

Doutor Guilherme Nichols

Doutora Lilian Rodrigues Cruz

Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

CIP - Catalogação na Publicação

Gabe, Neoli Paulina da Silva

EDUCAÇÃO, SUJEITOS SURDOS E ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO DE
VERDADES SOBRE SURDOS QUE INGRESSAM NA UNIVERSIDADE PELO EXAME
NACIONAL DO ENSINO MÉDIO / Neoli Paulina da Silva Gabe. – 2026.
153f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do
Sul, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Camilo Darsie Souza.

1. Educação de Surdos. 2. Inclusão. 3. Políticas Públicas. 4.
Identidade-diferença. 5. Exame Nacional de Ensino Médio. I.
Souza, Camilo Darsie . II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese não foi um percurso solitário. Ao contrário, foi atravessada por presenças, incentivos, compreensões e apoios que tornaram possível sustentar a caminhada do doutorado em meio às exigências acadêmicas, profissionais e pessoais. Este trabalho é, portanto, resultado de um percurso compartilhado, marcado por encontros que deram sentido, força e continuidade à pesquisa.

Agradeço, de modo muito especial, à minha filha Giovana Rafaela Gabe e ao meu esposo Alex Fabiano Gabe, que estiveram ao meu lado desde o início dessa trajetória. Foram eles que me incentivaram a participar do processo seletivo do doutorado e que, ao longo de toda a caminhada, souberam compreender os momentos em que precisei me voltar com maior intensidade aos estudos. O apoio cotidiano, o incentivo constante, a paciência e o cuidado diante das ausências temporárias foram fundamentais para que eu pudesse seguir adiante, mesmo nos momentos de cansaço e incerteza.

Aos meus pais, expresso um agradecimento profundo e afetuoso. Ainda que, muitas vezes, tenha sido difícil compreender por que eu precisava estar constantemente estudando, lendo ou escrevendo, nunca me faltaram apoio, torcida e confiança. Mesmo diante das incompreensões, estiveram presentes, acreditando que eu conseguiria concluir essa etapa. Aos demais familiares mais próximos, agradeço pela compreensão nos inúmeros momentos em que precisei me ausentar, silenciar e focar nas pesquisas, reconhecendo que esse afastamento também fez parte do compromisso assumido com esta tese.

Aos colegas da educação, nas duas instituições que atuo, deixo meu sincero agradecimento pela compreensão, apoio e incentivo ao longo dessa caminhada. Agradeço, especialmente, àqueles que compreenderam os momentos em que

precisei me afastar de algumas atividades para estar dedicada à pesquisa, oferecendo escuta, auxílio e colaboração sempre que necessário. Esse apoio coletivo foi essencial para que eu pudesse conciliar o trabalho docente com as exigências do doutorado.

Agradeço às professoras que integraram a banca de qualificação desta tese - Doutora Betina Hillesheim (UNISC), Doutora Lilian Rodrigues Cruz (UFRGS) e Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (UFSM) - pelas leituras atentas e pelas valiosas contribuições oferecidas naquele momento do percurso. Os questionamentos, as observações e as sugestões apresentadas foram fundamentais para o amadurecimento teórico, metodológico e constitutivo deste trabalho, possibilitando deslocamentos importantes e o fortalecimento das escolhas realizadas ao longo da pesquisa.

Agradeço, igualmente, aos e às docentes que aceitaram compor a banca de defesa desta tese - Doutora Betina Hillesheim (UNISC), Doutor Felipe Gustsack (UNISC), Doutor Guilherme Nichols (UFSCar), Doutora Lilian Rodrigues Cruz (UFRGS) e Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (UFSM). O aceite de cada um(a) representa rigor acadêmico, compromisso científico e abertura ao diálogo, conferindo densidade e legitimidade a este trabalho. Recebo esse momento com gratidão e respeito, reconhecendo a importância de poder apresentar esta tese e dialogar com pesquisadoras e pesquisadores cujas trajetórias e produções atravessam e inspiram esta pesquisa.

Por fim, agradeço ao meu orientador, Doutor Camilo Darsie de Souza, pela orientação atenta e compreensiva, pelo diálogo constante, pela confiança e pela postura ética que marcaram todo o processo de orientação. Agradeço também à Coordenadora Doutora Sandra Regina Simonis Richter do PPGedu e aos demais professores do Programa, que se mostraram compreensivos e sensíveis diante dos desafios encontrados ao longo dessa caminhada - desafios que, muitas vezes,

escapam às vivências e às expectativas idealizadas do ser doutoranda. O acolhimento institucional, a escuta e o compromisso com a formação foram fundamentais para que este percurso pudesse ser sustentado até sua conclusão.

Meu muito obrigada!



Mapa Conceitual 1 - RESUMO - Fonte: A autora

RESUMO

Esta tese se insere no campo da educação, problematizando os modos pelos quais se produzem verdades sobre estudantes surdos que buscam o ingresso no ensino superior por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com ênfase na avaliação da redação. Ancorada em minha trajetória como professora bilíngue de surdos e tradutora-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), a pesquisa articula experiência profissional, análise documental e problematização teórica para compreender como políticas de acessibilidade e práticas avaliativas operam na constituição desses sujeitos. O objeto central é a *Cartilha de Avaliação da Redação do Enem para Participantes Surdos ou com Deficiência Auditiva*, produzida pelo INEP a partir de 2020 até 2024, compreendida como um dispositivo que regula modos de escrever, avaliar e reconhecer a diferença linguística. A pesquisa fundamentada pela perspectiva foucaultiana dialoga com os autores dos estudos surdos na perspectiva bilíngue, tensionando as relações entre poder, linguagem e subjetivação. A análise inclui os editais de seleção e formação dos avaliadores das redações, tensionando que, embora afirmam considerar especificidades linguísticas, esses documentos permanecem ancorados em critérios normativos de escrita e em exigências formativas que pouco reconhecem a experiência com a Libras ou com a educação bilíngue de surdos. As sinopses estatísticas do Enem, referentes ao período de 2020 a 2024, são mobilizadas como práticas discursivas que produzem visibilidades e classificações sobre os participantes surdos. Ao articular esses dados à noção de textualidade diferida, a tese problematiza a centralidade da escrita alfabética normativa e desloca a leitura do “erro” para compreendê-lo como expressão de outras lógicas de organização do dizer, ancoradas na experiência visual da Libras. Observa-se que mesmo diante de tentativas de flexibilização, persistem processos de normalização que reforçam o português escrito como referência central. Assim, sustenta-se que os entraves observados nas avaliações não residem nos participantes surdos, mas no próprio sistema avaliativo, que insiste em capturar a diferença linguística a partir de parâmetros previamente instituídos.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Exame Nacional de Ensino Médio, Inclusão, Políticas Públicas. Currículo. Identidade-diferença.

ABSTRACT

This thesis is situated within the field of education, problematizing the ways in which truths are produced about deaf students seeking entry into higher education through the National High School Examination (Enem), with an emphasis on the evaluation of essay writing. Anchored in my trajectory as a bilingual teacher of deaf students and a translator-interpreter of Brazilian Sign Language (Libras), the research articulates professional experience, document analysis, and theoretical problematization to understand how accessibility policies and evaluative practices operate in the constitution of these subjects. The central object is the Enem Essay Writing Evaluation Guide for Deaf or Hearing-Impaired Participants, produced by INEP from 2020 to 2024, understood as a device that regulates ways of writing, evaluating, and recognizing linguistic difference. The research, grounded in a Foucauldian perspective, engages with authors of deaf studies from a bilingual perspective, highlighting the tensions between power, language, and subjectivation. The analysis includes the selection and training guidelines for essay evaluators, highlighting that, although they claim to consider linguistic specificities, these documents remain anchored in normative writing criteria and training requirements that give little recognition to experience with Libras (Brazilian Sign Language) or bilingual education for deaf people. The statistical synopses of the ENEM (National High School Exam), referring to the period from 2020 to 2024, are mobilized as discursive practices that produce visibilities and classifications about deaf participants. By articulating these data with the notion of deferred textuality, the thesis problematizes the centrality of normative alphabetic writing and shifts the reading of "error" to understand it as an expression of other logics of organizing discourse, anchored in the visual experience of Libras. It is observed that even in the face of attempts at flexibility, normalization processes persist that reinforce written Portuguese as the central reference. Thus, it is argued that the obstacles observed in the assessments do not reside in the deaf participants, but in the assessment system itself, which insists on capturing linguistic difference based on pre-established parameters.

Keywords: Deaf Education. National High School Examination, Inclusion, Public Policies. Curriculum. Identity-difference.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Adaptação: Capa – Parte 1.....	27
Figura 2 – Adaptação: Capa – Parte 2.....	27
Figura 3 – Adaptação: Capa – Parte 3.....	29
Figura 4 – Adaptação: Capa – Parte 4.....	30
Figura 5 – Enem 2024 - Inscritos por necessidades Especial e Região	90
Figura 6 –Fluência Escrita por Região.....	103
Figura 7 –Constituições tensões	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cartilhas do Participante do ENEM (2012–2024) e recursos voltados à acessibilidade	55
--	----

LISTA DE MAPAS CONCEITUAIS

Mapa Conceitual 1 – Resumo	9
Mapa Conceitual 2 – Introdução	17
Mapa Conceitual 3 – Problema da Tese	32
Mapa Conceitual 4 – Entre Sinopses e Experiências: Caminhos da Metodologia	33
Mapa Conceitual 5 – Entre Documentos e Práticas: A Cartilha “A Redação do Enem”	49
Mapa Conceitual 6 – Quando os Números Falam: Notas, Verdades e Diferenças no Enem	76
Mapa Conceitual 7 – Acessibilidade, Escrita e Diferença: Tensões Pertinentes	128
Mapa Conceitual 8 – Constituições Possíveis: Tensões que Permanecem	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Inscritos surdos no Enem por Região (2020–2024)	79
Gráfico 2 – Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.7, 2020)	81
Gráfico 3 – Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.7, 2021)	81
Gráfico 4 – Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.7, 2022)	82
Gráfico 5 – Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.7, 2023)	82
Gráfico 6 – Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.7, 2024)	83
Gráfico 7 – Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.8, 2020)	87
Gráfico 8 – Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.8, 2021)	88
Gráfico 9 – Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.8, 2022)	88
Gráfico 10 – Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.8, 2023)	89
Gráfico 11 – Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.8, 2024)	89
Gráfico 12 – Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2020)	95
Gráfico 13 – Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2020)	96
Gráfico 14 – Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2020)	98
Gráfico 15 – Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2021)	104
Gráfico 16 – Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2021)	106
Gráfico 17 – Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2021)	108
Gráfico 18 – Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2022)	112
Gráfico 19 – Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2023)	112
Gráfico 20 – Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2022)	114
Gráfico 21 – Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2023)	114
Gráfico 22 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2022)	115
Gráfico 23 – Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2023)	116
Gráfico 24 – Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2024)	120
Gráfico 25 – Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2024)	121
Gráfico 26 – Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2024)	122

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEJUSC – Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania

COVID-19 – Doença do Coronavírus 2019

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IA – Inteligência Artificial

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LB – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LLM – Large Language Models (Modelos de Linguagem de Grande Porte)

MEC – Ministério da Educação

PAQ-A – Programa Anual de Qualificação de Avaliadores

PDF – Portable Document Format

PROSUC – Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior

RS – Rio Grande do Sul

SECOM – Secretaria de Comunicação

SEDUC – Secretaria da Educação

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TILS – Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

TVE-RS – Televisão Educativa do Rio Grande do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1. TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS: A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA	18
2. ENTRE SINOPSES E EXPERIÊNCIAS: CAMINHOS DA METODOLOGIA	34
2.1 Perspectivas a partir das referências e dos dados do MEC e do INEP	39
2.2 Recorte Temporal da Pesquisa e Caracterização	41
2.3 Organização do material constituído	43
2.4 Caminhos outros de constituição da tese	46
3. ENTRE DOCUMENTOS E PRÁTICAS: A CARTILHA “A REDAÇÃO DO ENEM” E A CONSTITUIÇÃO DOS AVALIADORES DAS REDAÇÕES DE PARTICIPANTES SURDOS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	50
3.1. Aproximações iniciais com o documento: a cartilha como dispositivo	51
3.2. A constituição histórica da cartilha	53
3.3. Proposições das formações dos corretores das redações do Enem	62
3.4. Relações de poder-saber e modos de governo produzidos pela Cartilha de Avaliação e pelo Edital de Seleção dos Avaliadores	67
4. QUANDO OS NÚMEROS FALAM: NOTAS, VERDADES E DIFERENÇAS NO ENEM	77
4.1. Mapeamentos e números: quem são os participantes do Enem	78
4.2. Produzindo Verdades pela Nota: A Redação do Enem e Seus Atravessamentos	93
4.2.1. A Inauguração do Manual e as Primeiras Verdades Produzidas pelas Notas em 2020.	94
4.2.2. A Cartografia de 2021: Entre Modos de Acesso e Modos de Existência no Enem	103
4.2.3. Deslocamentos produzidos em 2022 e 2023, sobre a avaliação da redação do Enem	110
4.2.4 Reconfigurações do dispositivo avaliativo em 2024: governamentalidade, experiência com surdos e produção dos discursos possíveis	119
5. ACESSIBILIDADE, ESCRITA E DIFERENÇA: TENSÕES PERTINENTES	128
5.1. Textualidade diferida e produção da escrita surda	129
5.2. A avaliação como tecnologia de governo do dizer	132
5.3. Aquilo que a acessibilidade possibilita e aquilo que ainda falta ser reconhecido	135
5.4. A escrita como fronteira onde a diferença é simultaneamente visibilizada e normalizada	138
6. CONSTITUIÇÕES POSSÍVEIS, TENSÕES QUE PERMANECEM	143
REFERÊNCIAS	148



Mapa Conceitual 2 - INTRODUÇÃO - Fonte: A autora



CAPÍTULO 1

https://drive.google.com/file/d/1kad_VHnImSLew_nh1HgiDsNduCFfpZw/view?usp=sharing

1. TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS: A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

“Ser professora de matemática um sonho, ser educadora para estudantes surdos, um desafio enorme.”

Início a escrita desta tese a partir da minha trajetória como professora de matemática bilíngue de surdos e, também, como Tradutora Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS). Para tanto, apresento um relato sobre experiências vividas desde o início de minha vida profissional na área educacional, quando exercia minhas funções em uma escola estadual reconhecida como referência na educação bilíngue de surdos.

Essa caminhada iniciou no ano de 2010, momento em que tive a oportunidade de atuar como professora em uma escola da rede estadual, situada na cidade de Santa Cruz do Sul, que é referência na Educação Bilíngue de Surdos no Vale do Rio Pardo, sendo uma das poucas existentes no estado do Rio Grande do Sul nesse formato. Nessa instituição, atuei como professora de Matemática nas turmas de ensino fundamental e no ensino médio em turmas ditas regulares com estudantes surdos incluídos e com a presença de um TILS.

Nessa mesma instituição também existem as classes bilíngues de surdos no ensino fundamental. A instituição conta com as aulas ministradas por professores bilíngues, majoritariamente atravessados por uma perspectiva bilíngue de surdos, especialmente no que se refere a pensar e fazer inclusão com surdos e para surdos.

No ano de 2014, nessa mesma instituição de ensino, me foi possibilitado atuar como professora para turmas de 8º e 9º ano, em classes bilíngues de surdos, ministrando aulas nos componentes curriculares de Matemática e Ciências em Libras (Língua Brasileira de Sinais). Essa experiência me estimulou a aprofundar meus estudos sobre a Libras, as diferenças linguísticas, culturais e a constituição do sujeito surdo e suas subjetividades, produzidas nos e pelos contextos familiares e educacionais.

Ao vivenciar essa experiência profissional que também atravessava minha trajetória pessoal, tive a oportunidade e o desafio de conhecer, experienciar e aprender muito com esses estudantes. Eles vêm de diferentes contextos, alguns

estudantes são de famílias de surdos, mas a maioria de famílias de ouvintes, que, muitas vezes, demoravam a perceber ou a aceitar a diferença linguística de seus filhos, por não conseguir ouvir, ou ouvir com dificuldades, e acabam estudando em escolas regulares próximas às suas residências, conforme são as orientações governamentais instituídas.

Muitos desses estudantes chegavam na escola referência em educação bilíngue de surdos, quando os profissionais da educação e as famílias percebiam que seu processo de aprendizagem não estava se desenvolvendo ou a sua comunicação era precária, causando muitos conflitos, devido a essa falta de comunicação. Alguns destes estudantes quando começavam a se comunicar em Libras relataram que a escola era muito boa, demonstravam estar mais calmos por serem compreendidos e por vezes a família vinha até a escola, para pedir ajuda e conseguir se comunicar com os seus filhos, através de nós os professores bilíngues, que fazíamos a interpretação, proporcionando uma comunicação de forma clara e compreensível.

Nessas múltiplas vivências na instituição de ensino, posso dizer que elas acrescentaram e me auxiliaram na minha constituição, inicialmente como professora bilíngue de surdos, assim como no decorrer da minha caminhada profissional e acadêmica, nesse percurso fiz o curso de Tradutora Intérprete de Libras e a minha pesquisa de mestrado também desenvolvi na área da educação bilíngue com estudantes surdos do mesmo instituição.

Durante minha trajetória do mestrado, fiz pesquisa com e para os surdos, na qual construímos coletivamente atividades e conhecimentos que impactaram todos os sujeitos envolvidos. Esse movimento teórico-metodológico pode ser compreendido como a trajetividade¹ de uma educadora-pesquisadora, que se constitui no próprio contexto educacional em que atua.

Esse estar em movimento, não parar, estar questionando, tensionando e aprendendo, para mim, é essencial. A cada leitura aprendo muito, me constituo e me

¹ Pela trajetividade, o pesquisador produz e vai produzindo-se pelo que se passa no meio, no entre de uma existência-docência. Vai constituindo-se sujeito da experiência, tomo emprestado esse conceito usado por OSBEL, Letícia Dell'; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Trajetividades: modos outros de pesquisar, pensar e estar na educação de surdos. **Acta Educ.**, Maringá, v. 46, n. 1, e65631, 2024. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012024000100435&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 jun. 2025. Epub 01-Dez-2024. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.65631>. (Acesso em 19 junho de 2025).

desconstituo o que, por vezes, é um processo de sofrimento, e outros de alegria, entusiasmo, satisfação por estar sempre nesse processo de vida. Entendo que pesquisar é isso: estar envolvida nos contextos da educação, na escola, no meio educacional; é estar sempre em movimento, cercada de pessoas, jovens e crianças. Pessoas são vidas e isso é extremamente importante, por isso considero ser fundamental ter muito cuidado com minhas ações.

Percebo o pesquisar, como algo muito significativo na minha vida profissional, pensando em educação e ao pensar educação bilíngue de surdos, ainda mais, que ela está sempre permeada por movimentos de resistência. Na busca de garantir seus direitos, à inclusão colocados em lei, na constituição de conhecimentos, na construção e aprendizado de uma língua considerada nova, aqui no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais.

Como ouvinte que vive intensamente o mundo dos sinais, sinto-me atravessada pela comunidade surda. Esse atravessamento, se dá por ser Tradutora Intérprete de Libras, na busca constante por garantir acessibilidade aos sujeitos surdos usuários da língua de sinais, uma língua de natureza gestual-visual. Ser TILS, esse fato, é mais um motivador para o meu pesquisar, que tem como exigência, ser uma profissional com fluência na língua de sinais, para mediar a comunicação entre pessoas surdas que utilizam a Libras e pessoas ouvintes que não a compreendem. Proporciona a comunicação entre surdos e ouvintes, transformando os sinais em Língua Portuguesa de forma oral e da Língua Portuguesa para os sinais em Libras, perpassando as duas línguas e suas especificidades.

Nessa profissão de Tradutora Intérprete da Língua de Sinais é imprescindível manter a ética profissional, ter consciência da importância desse papel, por ser responsável na comunicação fluente em uma diversidade de contextos, incluindo educação, saúde, trabalho, eventos públicos e muitos outros, possibilitando a acessibilidade na comunicação.

Ser professora bilíngue de surdos, profissão na qual me constituí e continuo a ser atravessada na minha trajetória profissional. Ser essa profissional exige muita responsabilidade por envolver o educar de estudantes surdos em um ambiente que valoriza tanto a língua de sinais, quanto a língua majoritária do país, o português, no caso do Brasil, na forma escrita. Assim, como em todos os processos de educação

que propõe a constituição de cidadãos e sujeitos com autonomia para viver em sociedade, na educação bilíngue de surdos, é preciso acrescentar o conhecimento de uma língua usada por uma minoria linguística e que precisa ser respeitada, e informado aos estudantes surdos que têm o direito a inclusão de forma acessível, e se for de sua escolha, na sua língua materna, a Libras.

No processo de constituir-se como professora bilíngue de surdos, é necessário estar em busca constante por novos vocabulários da língua de sinais, assim como metodologias que propiciem contextualizar, conceituar e ensinar uma variedade de componentes curriculares, como matemática, ciências, história, geografia e outros que compõem o currículo, para tanto, são usadas metodologias para atender às necessidades linguísticas e de aprendizado dos estudantes surdos. A adaptação de materiais e recursos educacionais que possibilitem e atendam às necessidades singulares dos estudantes surdos, acrescentando estratégias visuais e utilizando a língua de sinais como viés de instrução, nesse contexto é baseado em estudos e pesquisas que permeiam a perspectiva bilíngue, metodologia proposta e utilizada pela instituição de ensino, que é referência na educação de surdos do Vale do Rio Pardo.

Ao longo dos anos, aprofundi meus estudos sobre Libras, educação bilíngue de surdos e cultura surda, enfrentando desafios e buscando constantemente aprimorar minhas práticas como educadora e como TILS. Nesse percurso, compreendo a língua de sinais como elemento fundamental no ambiente educacional bilíngue, utilizada de forma fluente e natural tanto para a instrução quanto para a comunicação nos diferentes contextos vivenciados pelos estudantes surdos, promovendo o desenvolvimento linguístico e cultural desses sujeitos.

Nesse processo, especialmente no ensino fundamental e nas classes bilíngues de surdos, torna-se central o desenvolvimento da aquisição da língua de sinais como primeira língua, pois é a partir dela que se constituem as bases linguísticas e cognitivas necessárias para a aprendizagem de outras línguas e para a construção de sentidos no contexto escolar. Nessa direção, Quadros (2006) destaca que:

Os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente, daquelas relacionadas ao letramento na primeira língua. Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua. No entanto, deve ser considerada a inexistência de letramento na primeira língua. Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao

ser mediada por uma língua que haja significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais. (QUADROS, 2006, p. 33)

Além do ensino acadêmico, a compreensão de territorialização² e constituição da cultura surda, de conhecer e problematizar a diversidade linguística, tensionamentos estes são propostos para e na sala de aula. Junto a isso, o respeito pela subjetividade surda constituindo possibilidades de um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes, considerando suas individualidades e desterritorializando³ algumas metanarrativas que são constituídas como sendo padrão na aprendizagem.

Ao mobilizar as noções de território, desterritorialização e reterritorialização, inspiradas em Deleuze e Guattari (2001) e em Guattari e Rolnik (1986), compreendo que os territórios não se restringem a espaços físicos, mas também se constituem como territórios discursivos, nos quais se organizam saberes, normas e práticas que orientam modos de ver, avaliar e governar os sujeitos. No contexto desta tese, tomo a Cartilha de Avaliação da Redação do Enem para Participantes Surdos ou com Deficiência Auditiva, bem como os documentos e dados que compõem o exame, como parte de um território no qual se produzem verdades sobre os estudantes surdos e sobre suas formas de escrever.

Entretanto, esse território não é estático; ele é atravessado por movimentos de desterritorialização que tensionam as normas instituídas, abrindo fissuras nos modos tradicionais de compreender a escrita, a diferença linguística e a acessibilidade. Ao acompanhar esses deslocamentos, assumo a cartografia como um modo de

² A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 1986).

³ (...) as formas, tanto de conteúdo quanto de expressão, tanto de expressão quanto de conteúdo, não são separáveis de um movimento de desterritorialização que as arrebatam. Expressão e conteúdo, cada um deles é mais ou menos desterritorializado, relativamente desterritorializado segundo o estado de sua forma. A esse respeito, não se pode postular um primado da expressão sobre o conteúdo, ou o inverso. Os componentes semióticos são mais desterritorializados que os componentes materiais, mas o contrário também ocorre. Por exemplo, um complexo matemático de signos pode ser mais desterritorializado do que um conjunto de partículas; mas as partículas podem, inversamente, ter efeitos experimentais que desterritorializam o sistema semiótico. (DELEUZE e GUATTARI, 1995b)

pesquisa que busca seguir os rastros das forças em jogo, problematizando como determinados discursos se estabilizam, enquanto outros emergem, disputam sentidos e produzem diferentes modos de subjetivação dos participantes surdos que almejam o ingresso no ensino superior.

Como professora bilíngue de surdos, é imprescindível, se manter pesquisando e buscando a atualização com as práticas possibilitadas e constituídas na e com a educação bilíngue e educação de surdos, participando de workshops, conferências e programas de desenvolvimento profissional. Além disso, é importante estar em constante troca de experiências com outros profissionais na área da educação bilíngue de surdos, preferencialmente que tenha sujeitos surdos adultos que estejam inseridos nos movimentos de pesquisa, ensino e aprendizagem.

Ser professora bilíngue de surdos, assim como atuar como TILS, constitui uma experiência profissional que se entrelaça e se complementa. São campos de atuação atravessados por desafios, mas também por potentes possibilidades formativas e pedagógicas, que exigem a articulação entre habilidades linguísticas, conhecimentos pedagógicos e compreensão da cultura surda. Nesse contexto, essas práticas profissionais orientam-se pelo compromisso de criar condições para que os estudantes surdos ampliem suas possibilidades de aprendizagem e possam desenvolver seu potencial acadêmico e pessoal.

Foi nesse percurso de formação e atuação que, durante a pandemia de Covid-19⁴, no ano de 2020, que ampliei minha constituição pessoal e profissional ao participar, como tradutora intérprete de Libras, de um projeto educacional voltado à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, denominado Pré-Enem Seduc RS. A iniciativa buscava oferecer acessibilidade aos estudantes do Rio Grande do Sul, incluindo estudantes surdos usuários da Língua de sinais, por meio da mediação linguística em Libras nos conteúdos preparatórios para o exame. Essa experiência aproximou-me ainda mais das discussões sobre acessibilidade, avaliação e inclusão no Enem, aspectos que posteriormente passaram a tensionar e atravessar as problematizações desenvolvidas nesta pesquisa.

⁴ [...] a covid-19 envolveu um número expressivo de casos e mortes e, também, a sobreposição de enfermidades resultantes de macroprocessos econômicos e políticos, com interações não apenas entre doenças (em nível individual), mas também entre epidemias (em nível populacional), diante do contexto de desigualdades sociais, raciais, ambientais, políticas e econômicas vigentes, em especial no Brasil. [...] (LERNER, Kátia; AISENGART, Rachel. *Covid-19 e tempos de crise: entre o risco e o cuidado*. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 33, n. 3, 2024, p. 2.)

Por ser uma dessas profissionais TILS e ter atuado no Projeto Pré-Enem Seduc RS, no ano de 2020, em plena pandemia, que propiciou o meu desacomodar, baseado em medos, anseios, desafios, aprendizado e essas vivências me estimularam a retomar o pesquisar, para tanto vou apresentar um recorte para situar o leitor dessa caminhada experienciada. Fundamentando, o projeto Pré-Enem Seduc RS são aulas dos componentes curriculares do ensino médio, que foram desenvolvidas no estúdio da TVE-RS em Porto Alegre e apresentavam aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O projeto iniciou no dia 18 de maio e encerrou no dia 16 de novembro de 2020, em seu primeiro ano, uma iniciativa do governo do Estado, promovida pela Secretaria da Educação (SEDUC) em parceria com a Secretaria de Comunicação (SECOM).

As aulas foram ao ar, diariamente, de segunda a sexta-feira, na TVE-RS, cerca de 20 horas/aula semanais. Esse projeto foi pensado para alunos do 3º ano do ensino médio, de escolas públicas ou não, que quisessem fazer Enem, vestibular, ou complementar seus conhecimentos, considerando que estávamos vivendo em plena pandemia e que o isolamento em suas casas era necessário, para evitar a doença temida da covid-19.

Essa trajetória vivenciada através e no projeto foi o que me moveu a chegar até aqui querendo ampliar conhecimentos, pesquisar de forma aprofundada e elencar a importância de levar acessibilidade, aqui focada na educação bilíngue de surdos e no acesso deles ao universo acadêmico. Aceitei fazer parte do projeto, para levar acessibilidade aos estudantes surdos da minha escola, na época, que é referência em Educação Bilíngue de Surdos, no Vale do Rio Pardo e de todos os outros surdos do Estado do RS, e por ser uma boa oportunidade de aprendizado profissional, sabia que participar desse desafio, desse desacomodar, era fazer parte da história da educação do estado.

Essa decisão exigiu muita reflexão, pois minhas escolhas estavam carregadas de angústias e medos, pois estávamos em um período de pandemia, algo que nunca tinha experienciado. Todos os órgãos de saúde orientavam para que ficássemos em casa, as mídias reforçavam a mesma orientação. Porém, preferi acreditar na possibilidade de que as coisas dariam certo, pois seguiria todos os protocolos sanitários, que também era o proposto pelo projeto.

Como TILS ressalto a relevância da interpretação tradução em tempo real entre

a Libras e a língua oral, no caso do Brasil a Língua Portuguesa, visando garantir uma comunicação eficaz entre surdos e ouvintes. Acrescento e enfatizo a necessidade de respeitar a confidencialidade, manter-se atualizada e promover a inclusão para a comunidade surda.

Interpretar todos os componentes curriculares do Ensino Médio, fazia parte da realidade e necessidade do projeto, que perpassando todas as áreas de conhecimento, me deixava preocupada, com muito trabalho, eu e as outras colegas TILS. Tal preocupação ocorre porque, interpretar traduzir para a língua de sinais, é um processo que exige muito do profissional intérprete, especialmente por uma ser língua oral (Português) e a outra (Libras) uma língua gestual/visual.

Foram meses de muito aprendizado, desafios, angústias e incertezas, mas que ao final do projeto deram certo, recebemos vários retornos positivos de estudantes que acompanharam o projeto e conseguiram aprovação no Enem. Esse fato foi muito gratificante para nós, tradutoras intérpretes de Libras, por conseguirmos levar a acessibilidade através das mãos, saliento também a visibilidade e importância do projeto Pré-Enem Seduc - RS, para a educação do estado do RS, que promoveu acesso ao conhecimento a milhares de estudantes brasileiros.

Essa experiência me provocou em muitos aspectos, instigando a repensar minhas práticas enquanto professora e posso dizer que acrescentou muito nos conhecimentos como TILS. Muitos questionamentos transcorreram e assim, me propus a tensionar e a buscar uma compreensão mais profunda das possibilidades de garantias e do processo de inclusão na perspectiva da educação bilíngue de surdos e se as políticas públicas de acessibilidade estão realmente proporcionando esse direito aos sujeitos surdos, que optam pelo uso da Libras.

Esses tensionamentos me fizeram problematizar e destacar através das minhas escritas a complexidade do trabalho de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais, que vai além do aspecto linguístico, exigindo também compreensão cultural e ética. Esse compromisso se assume ao pensar pelo viés da educação bilíngue nesse contexto é considerada conceito chave para a constituição dos sujeitos surdos, reconhecendo a Libras como uma língua fundamental para sua subjetividade e comunicação.

Ao longo da narrativa, são discutidos os percursos e desafios enfrentados pelos surdos no acesso à educação de qualidade pela falta de comunicação clara,

as propostas das políticas públicas de inclusão e a garantia de acessibilidade. Além disso, são discutidos a necessidade de professores capacitados em educação bilíngue para surdos e a presença de tradutores intérpretes de Libras em todos os ambientes que possibilitem a garantia de inclusão na perspectiva da educação bilíngue, produzindo aprendizado, o desenvolvimento e constituição dos estudantes surdos.

No ano de 2020, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) produziu uma Cartilha de Avaliação da Redação para Surdos e Deficientes Auditivos, o que propõe representar um marco na busca pela equidade nas avaliações educacionais através do Enem. Com base nesse objeto de estudo a Cartilha e a perspectiva de equidade de direitos, a pesquisa pretende tensionar os modos como essa política configura-se como uma estratégia biopolítica que estrutura a inclusão de surdos no Ensino Superior ao mesmo tempo em que subjetiva surdos e ouvintes sobre "ser surdo e o respeito à diferença linguística".

No decorrer dessa trajetória de pesquisa em constituição que estou vivenciando, considero significativo apresentar algumas curiosidades que me atravessaram e continuam, desafiam e me produzem sujeito que tensiona as relações de poder e as implicações nas experiências vividas. Uma curiosidade é sobre o início desse projeto, a capa artística, que foi pensada para provocar, problematizar o tema desenvolvido na pesquisa.

A pesquisa é focada na inclusão, pensando a educação de e com surdos pela perspectiva bilíngue, o que justifica um dos espaços em formato retangular com duas mãos, uma das mãos tem em sua parte externa um rosto com uma boca que fala, representando a fala dos sujeitos surdos usuários da língua de sinais, a outra mão com um ouvido representando a escuta desses sujeitos, ou seja, a sua comunicação por meio das mãos. Em um outro espaço, também retangular, apresenta uma árvore formada por diversas mãos, de diferentes cores, provocando a pensar sobre a diversidade e a diferença linguística, difundida pela comunidade surda.



Figura 1. Adaptação: Capa parte 1. A Autora



Figura 2. Adaptação: Capa parte 2. A Autora.

Os outros espaços retangulares, representam as cartilhas de avaliação da redação do Enem, desde sua criação, ao centro, tem uma cartilha especial criada no ano de 2020, que propõe critérios de avaliação da redação do Enem, dos participantes surdos ou deficientes auditivos e a partir dessa cartilha que serão realizados os tensionamentos sobre as relações de poder e verdade produzidos. Um dos questionamentos é se as verdades produzidas garantem a inclusão, para o acesso à universidade, através do Enem para esses participantes.

Ao retomar a imagem presente no retângulo da capa da Cartilha de 2020 - as duas mãos em movimento, remetendo à Libras, acompanhadas dos sinais de interrogação e exclamação - não a compreendo como uma simples representação da língua de sinais. O intuito é problematizar os efeitos que ela produz. Partindo da perspectiva de que tudo é produzido e opera efeitos, volto meu olhar para aquilo que

essa imagem faz quando é acionada no interior de dispositivos como o Enem, a Cartilha e a própria Redação. Questiono: que modos de inclusão são ali enunciados? Que acessos são prometidos? Que verdades sobre os sujeitos surdos passam a circular como legítimas? Ao integrar esse dispositivo, a imagem não apenas torna visível a diferença linguística, mas participa de sua gestão, produzindo regimes de verdade, organizando formas de reconhecimento e contribuindo para a constituição de determinadas subjetividades surdas no espaço do ensino superior. É nesse jogo entre visibilidade, saber e poder que situo meus tensionamentos.



Figura 3. Adaptação: Capa parte 3. A Autora

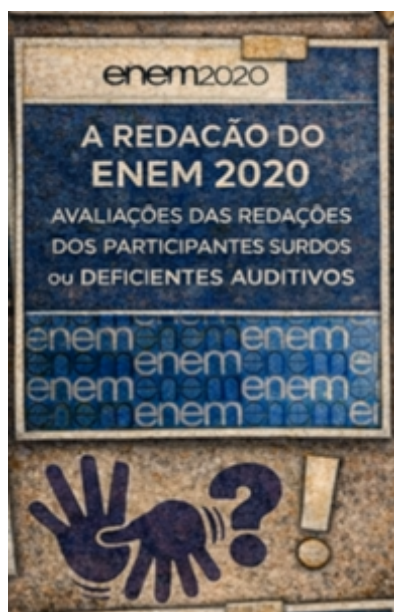


Figura 4. Adaptação: Capa parte 4. A Autora

Outra curiosidade é sobre as provocações e inquietações acerca do objeto dessa pesquisa: as avaliações das redações do Enem, produzidas pelos sujeitos surdos. É possibilitada a oportunidade, a eles, de acesso à universidade através do Enem? No decorrer do meu trabalho como professora em uma escola referência em educação bilíngue de surdos, já tinha algumas inquietações, mas foi em 2020, como tradutora intérprete de Libras, no Projeto do Pré-Enem Seduc RS, que realmente fui provocada a pensar os critérios utilizados para fazer a avaliação da redação do exame.

Ao estudar e traduzir para a língua de sinais as aulas de redação de um excelente professor de redação, à medida em que ele falava durante as aulas e expunha através das telas, os descritores elencados no manual de redação, para serem produzidas redações nota 1000. Assim, comecei a pensar mais profundamente sobre os participantes surdos, como eles são avaliados, considerando que tudo que era explicado e pensado era por e para a língua portuguesa, que usa termos em sua maioria que não são usados na língua de sinais, mesmo que tudo era apresentado com clareza e leveza por aquele profissional incrível, que hoje não está mais nesse plano conosco, deixou muitas saudades... Dessa forma estou aqui para pesquisar, me constituir e desconstituir como educadora com vivências na educação bilíngue de surdos, tensionando verdades, relações de poder e me constituindo pesquisadora.

Nessa trajetória de pesquisadora e como sujeito sou afetada por experiências de vida, além do acadêmico, pois somos humanos e temos sujeitos que nos apoiam e nos fortalecem, foi assim que iniciei a minha jornada acadêmica no doutorado, porém no início do segundo ano de curso, fui atravessada por algo muito inesperado, um sério problema de saúde do meu esposo, o diagnóstico de um câncer de intestino com metástase no fígado, em estágio bem avançado. E agora, o que fazer? Desistir do doutorado? Para onde correr, o que fazer? São fatos que desestabilizam, fazem perder o chão e produzem questionamentos diversos... Foram muitas coisas acontecendo: médicos, exames, biópsias e os resultados cada vez mais carregados de verdades produzidas sobre o diagnóstico de câncer ser algo extremamente difícil de encontrar o caminho de remissão. Assim, começou uma luta pela vida, momento de resistir e se constituir de outras formas...

Um dos primeiros impactos que me abalaram profundamente, foi ouvir da médica oncologista “vamos tentar uma sobrevida”. Outra fala médica impactante e sofrida foi do médico cirurgião de nosso plano de saúde, quando disse que pelo plano precisava 21 dias para aprovação e após realização da cirurgia, para implante do portocart (implante para fazer as quimioterapias), que meu esposo não teria esse tempo de vida... nesse momento as lágrimas rolaram.

Mas nos demos as mãos e definimos que faríamos de tudo para iniciar o tratamento mais breve possível, que iríamos vencer a cada dia. Confesso que estou aqui escrevendo e chorando novamente, são sentimentos, vida e fatos que nos atravessam de um modo inexplicável. Claro que nesse momento meu objetivo principal foi o tratamento dele, até mesmo porque não tinha saúde mental para pensar em outras relações de vida, como a pesquisa. Senti que naquele momento ele precisava muito de mim e eu queria estar perto para poder fazer tudo que fosse do meu alcance.

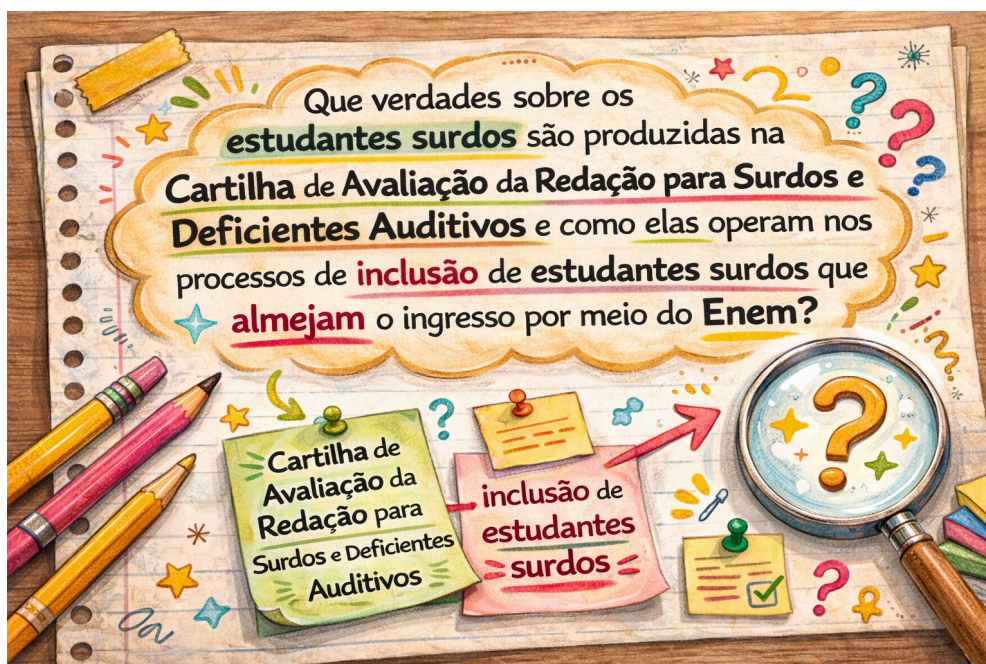
Optei em deixar esse parágrafo escrito e com as marcas do sentimento no período que consegui fazer o meu projeto de pesquisa para conseguir me qualificar. Para resumir um pouco essa caminhada de idas e vindas ao hospital, com internações para tratamento com medicações, cirurgias, quimioterapias, hoje, após um ano e cinco meses, ainda com quimioterapia, mas na fase de remissão total, já consigo fazer leituras e retomar o apreço pela pesquisa e pelo estudo que estava

adormecido. Ou, posso dizer, que estava no processo de resistência em razão da vida, da pessoa que escolhi para estar ao meu lado há mais de 25 anos.

Agora já passado 2 anos e alguns meses, já posso dizer que sim, tivemos alguns episódios de instabilidade, em que exames apresentaram em um primeiro momento o retorno de células indesejadas e a necessidade de novas cirurgias, mas graças aos avanços da ciência e da pesquisa, foram feitos exames mais específicos e não foi necessário, finalmente a caminhada agora é fazer acompanhamento trimestral, pois a esperada e desejada remissão chegou. Entendo ser importante apresentar essa narrativa de vida que me atravessou de forma profunda e ainda me atravessa, mas agora já consegui me reorganizar e retomar as outras coisas que também amo ser e fazer, no meu processo de ser humana.

* * *

Para tanto, a investigação será norteadada pelo seguinte problema de pesquisa:
Que verdades sobre os estudantes surdos são produzidas na Cartilha de Avaliação da Redação para Surdos e Deficientes Auditivos e como elas operam nos processos de inclusão de estudantes surdos que almejam o ingresso no ensino superior por meio do Enem?



Mapa Conceitual 3 - PROBLEMA DA TESE- Fonte: A Autora



Mapa Conceitual 4 - ENTRE SINOPSES E EXPERIÊNCIAS - Fonte: A Autora



CAPÍTULO 2

https://drive.google.com/file/d/1wdvL_NlbYy1NXpr5lxAFEjvsNQPj7i5/view?usp=sharing

2. ENTRE SINOPSES E EXPERIÊNCIAS: CAMINHOS DA METODOLOGIA

A presente escrita de tese se ancora em uma perspectiva metodológica que articula experiência pessoal, vivência profissional e a problematização documental de dados estatísticos e teóricos. Desde o início da pesquisa, emergiu a necessidade de tensionar e também conhecer, de modo científico e com aprofundamento, as formas pelas quais os sujeitos surdos são percebidos, representados e subjetivados nos processos avaliativos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Nesta tese, conforme já mencionado, problematizo as relações de poder e de verdade presentes nos modos pelos quais se produzem práticas educativas voltadas a garantir o direito de acesso às universidades federais, por meio do Enem, a sujeitos surdos usuários da Libras ou a pessoas com deficiência auditiva. Mais especificamente, dirijo minha atenção às *Cartilhas de Avaliação da Redação do Enem* elaboradas e intituladas para os participantes surdos ou com deficiência auditiva, as quais se propõem a atender esse público e a orientar, por meio de descritores próprios, os critérios de correção da redação, de modo a assegurar o reconhecimento do direito linguístico.

A partir desse viés, tensiono como se articulam os atravessamentos entre inclusão e educação de surdos, interrogando os discursos de acessibilidade que se produzem nesse processo. Essas cartilhas podem ser consideradas dispositivos que operam enquanto estratégias biopolíticas, na medida em que regulam, normatizam e produzem modos de ser e de se expressar, constituindo sujeitos e delimitando as possibilidades de participação e de reconhecimento na esfera educacional e social (Foucault, 1979; 2008).

Ao pensar a acessibilidade como prática discursiva e de governo da vida, compreendo que essas normativas não apenas garantem direitos, mas também operam como mecanismos de produção de verdades e de controle da diferença. Me inspirando e dialogando com Lunardi e Hermes (2015) e Hillesheim e Cappellari (2019) ao problematizar a educação inclusiva como estratégia de normalização e governo da diferença e como tais políticas e práticas discursivas operam na constituição de sujeitos e na regulação da vida escolar e acadêmica.

É nesse movimento que assumo, nesta tese, a cartografia como um viés teórico-metodológico que atravessa todo o percurso investigativo. Apoiada na

análise documental, aprofundo o olhar e as problematizações sobre os documentos produzidos, como a cartilha, os editais de seleção dos avaliadores e as sinopses produzidas pelo Inep, desde o capítulo inicial. A cartografia aqui mobilizada não se constitui como um método de representação ou de descrição de um objeto previamente dado, mas como um modo de acompanhar processos de produção de verdades, subjetividades e diferenças. Inspirada em perspectivas foucaultianas e deleuzianas, oriento-me pela cartografia na leitura dos documentos, dos dados estatísticos, das políticas de acessibilidade e das práticas avaliativas do Enem, atentando para as linhas de continuidade, ruptura e deslocamento que atravessam esses materiais.

Cartografar, nesse sentido, implica habitar o entre - discursos, números, normativas e experiências - como espaço privilegiado de problematização, recusando a pretensão de totalidade e evitando soluções universais. Trata-se de um movimento ético-político que sustenta as tensões que atravessam a escrita, especialmente quando esta se constitui a partir da experiência surda, da Libras e da textualidade diferida, afirmando que não organizo esta tese para responder o que são o sujeito surdo ou a escrita, mas para acompanhar como esses se produzem, se regulam e se tornam passíveis de reconhecimento no interior dos dispositivos avaliativos que governam o acesso ao ensino superior.

No percurso desta investigação, a análise documental assume um lugar potente na constituição desta tese. Ao tomar como material de análise a *Cartilha de Avaliação da Redação do Enem para Participantes Surdos ou com Deficiência Auditiva*, os editais de seleção dos avaliadores responsáveis pela correção das redações e as Sinopses Estatísticas do Enem produzidas pelo Inep, busco acompanhar como esses documentos operam na produção de determinadas verdades sobre os sujeitos surdos, suas formas de escrita e seus modos de participação no exame. Mais do que fontes informativas, compreendo esses documentos como materialidades discursivas que produzem efeitos de verdade, organizam práticas, instituem critérios, regulam modos de avaliar e produzem efeitos concretos nos processos de acesso ao ensino superior.

A análise documental, portanto, não se limita a um levantamento descritivo dos materiais, mas se constitui como um exercício de problematização que dialoga com o movimento cartográfico assumido nesta tese. Ao colocar em relação aos

documentos institucionais, os dados estatísticos e as experiências que atravessam minha trajetória como professora bilíngue e tradutora-intérprete de Libras, procuro acompanhar as linhas que se desenham entre políticas públicas, práticas avaliativas e modos de reconhecimento da diferença linguística. É nesse entrelaçamento entre documentos, números e experiências que a cartografia se torna um modo de leitura e de escrita da pesquisa, permitindo tensionar as verdades que se produzem sobre os estudantes surdos que almejam o ingresso no ensino superior por meio do Enem.

Nessa perspectiva, a própria noção de inclusão se apresenta como um campo de disputa, no qual a Libras assume papel de duplicidade: de um lado, como instrumento de resistência, ao afirmar a diferença linguística e cultural da comunidade surda; de outro, como um dispositivo de captura, ao ser incorporada por políticas públicas que visam normalizar e regular sujeitos. Essa ambivalência reforça as problematizações de Souza (2024), para quem os regimes de verdade que atravessam as políticas públicas não apenas reconhecem direitos, mas também produzem modos específicos de existência, configurando estratégias de governo da vida. Os discursos oficiais instituem o que deve ser entendido como “inclusão”, e, nesse movimento, tanto a língua quanto a diferença são atravessadas por relações de poder que marcam e produzem indícios dos diferentes modos de ser surdo.

É nesse cenário que as discussões sobre linguagem e escrita ganham centralidade na minha pesquisa. A leitura da tese de Nichols (2025), produzida por um professor surdo, ampliou profundamente meu entendimento sobre a relação entre experiência, língua e produção textual. Quando afirma que:

“[...] a comunidade surda usa a sua própria língua, sendo que o autor sinalizante produz a experiência de ser surdo, apontando suas dificuldades, barreiras, lutas do dia a dia. A Literatura Surda produz nos leitores um encontro, uma vez que permite a compreensão da vida do surdo, ou seja, através da literatura se apresenta o que é ‘ser surdo’ “. (Nichols, 2025, pág. 57).

O autor desloca o olhar para a escrita como prática situada, constituída a partir da visualidade da Libras, da experiência surda e de suas formas próprias de significar o mundo. Nesse sentido, a textualidade diferida⁵ não se apresenta como falta, mas como inscrição dessas experiências na materialidade da escrita em

⁵ Textualidade diferida é um conceito que, “o vídeo-registros como textualidade diferida em língua de sinais uruguay – LSU possibilita a ideia de que textos escritos em língua orais podem ser traduzidos em textos gravados em vídeo em língua de sinais e vice-versa”. (Peluso, 2024, p.218).

português, uma escrita que carrega outras temporalidades, outras lógicas discursivas e a memória da língua de sinais. Essa compreensão transformou o modo como passei a olhar para a textualidade⁶ exigida pelo Enem, pois a Cartilha demanda linearidade, continuidade e normatividade alfabética, ignorando justamente essas marcas que expressam o encontro entre línguas e culturas. Assim, ao me aproximar da textualidade diferida, reconheci que aquilo que aparece como “erro” na régua da norma pode ser, uma forma de expressão legítima de um outro modo de organizar, narrar e produzir sentido, profundamente enraizado na experiência de ser surdo.

Para aprofundar esses conhecimentos e tensionamentos na pesquisa, utilizo das problematizações apresentadas por Peluso (2024), cuja análise sobre textualidade diferida e crítica ao escritocentrismo ampliou minha capacidade de tensionar os dispositivos avaliativos que operam sobre a escrita de estudantes surdos. Embora seu estudo se desenvolva no contexto da LSU⁷ e não trate da textualidade diferida a partir da experiência subjetiva do ser surdo, como faz Nichols, Peluso demonstra que as tecnologias que produzem textos permanentes e objetivados geram modos específicos de leitura, interpretação e regulação das práticas discursivas. Ao romper com a ideia de que apenas textos escritos podem ser considerados legítimos ou pertencentes à cultura letrada, o autor evidencia que todo texto diferido - seja escrito ou videogravado - é atravessado por normas, expectativas e relações de poder que definem o que pode ou não ser reconhecido como texto.

Quando Peluso (2024) afirma que a posição escritocêntrica⁸ sustenta que “um texto é apenas aquela produção linguística que esteja escrita, deixando as produções orais fora da noção de texto”, ele me oferece uma chave potente para pensar como a Cartilha do Enem opera exatamente nesse registro: ao privilegiar a

⁶O conceito de textualidade refere-se à característica que permite que uma sequência linguística seja reconhecida como texto quando é percebida pelos interlocutores como um todo articulado e significativo na situação comunicativa (VAL, Maria da Graça Costa. **Textualidade**. Glossário CEALE – UFMG. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textualidade>. Acesso em: 16 mar. 2026)

⁷ LSU - Língua de Sinais Urugua. (Peluso, 2024, p.218).

⁸ A posição escritocêntrica, então, é aquela que identifica a escrita como a única forma possível de realizar práticas letradas. Em sua versão mais forte, o escritocentrismo chega a sustentar que um texto é apenas aquela produção linguística que esteja escrita, deixando as produções orais fora da noção de texto. (Peluso, 2024; p. 209)

escrita alfabética linear como forma legítima de textualidade, reforça um modelo único de produção textual e deslegitima outras materialidades possíveis da língua. Assim, se Nichols me apresenta a complexidade e a legitimidade da escrita produzida a partir da experiência surda, Peluso (2024) me oferece ferramentas conceituais para problematizar o dispositivo avaliativo que normatiza essa escrita, revelando como os critérios da Cartilha se sustentam em uma lógica escritocêntrica que desconsidera outras textualidades possíveis, especialmente aquelas que emergem da visualidade e da diferença linguística.

Ao articular Nichols (2025), Peluso (2024) e Foucault (2008), compreendi que a textualidade diferida se torna um ponto de tensão fundamental nesta tese. Se os discursos constituem objetos e sujeitos, como afirma Foucault, então os critérios da Cartilha não apenas descrevem o texto: eles performam uma verdade sobre quem o sujeito surdo pode ser como escritor. Essa articulação teórica me levou a entender a escrita não como produto mensurável, mas como prática de subjetivação atravessada por relações de poder.

Nesse sentido, os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) forneceram uma nova perspectiva de argumentação teórica e metodológica para serem problematizados e refletidos. As sinopses estatísticas publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) configuraram-se como fontes relevantes, uma vez que reúnem informações quantitativas de todos os participantes do Enem. É importante ressaltar que esses dados não serão analisados de forma quantitativa, mas tensionados para pensar as necessidades e as políticas públicas de inclusão que são produzidas, para os participantes surdos.

Com a chave da textualidade diferida, passei a olhar para esses dados de outra forma: não como números neutros, mas como dispositivos que produzem visibilidades e classificações sobre quem são os participantes surdos e como eles se inscrevem nesse exame. Assim, as estatísticas não apenas informam, mas compõem redes discursivas que atuam na normalização, na organização das diferenças e na constituição dos sujeitos avaliados. A partir disso, textualidade diferida e dados estatísticos se entrelaçam na minha análise, permitindo compreender como o Enem governa, regula e produz modos de existência possíveis para esses participantes.

Assim, o percurso metodológico se constrói na interface entre leituras e dados oficiais, na tentativa de compreender e constituir perspectivas, a partir das estatísticas e dos marcos normativos, as possibilidades de in/exclusão escolar e social assegurada aos estudantes surdos.

2.1 Perspectivas a partir das referências e dos dados do MEC e do INEP

Através de minhas inquietações, lendo um artigo específico, focado no mesmo objeto da minha pesquisa, que encontrei referências que me levaram a encontrar os dados da sinopse do INEP. Entendo que esses dados estão me permitindo tensionar, de maneira mais clara e coesa, as questões que me atravessam sobre o processo de inclusão dos estudantes surdos. Com base nas leituras de artigos, autores e documentos oficiais, os pensamentos foram se constituindo e a escrita, gradualmente, foi se configurando como embasamento para a argumentação desenvolvida nesta tese.

Nesse percurso, destacaram-se os dados produzidos pelo INEP, disponíveis nas sinopses estatísticas do Enem. Tais sinopses, elaboradas a partir do universo de participantes inscritos, possibilitaram um olhar mais aprofundado que, seguindo a perspectiva da produção de sujeitos, levou-me a adormecer as lentes da análise própria de uma professora de Matemática e aflorar novas. Esse foi o primeiro movimento de despertar da pesquisa, que, entretanto, foi sendo desconstituído a cada gráfico organizado e ao refletir sobre os sujeitos ali representados, bem como sobre os processos de in/exclusão que atravessam os candidatos surdos, objeto central desta problematização de pesquisa.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Hall (1997, p. 13) ao afirmar que “as identidades não são fixas, mas estão sempre em processo, sendo formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Tal perspectiva entende que a identidade não é uma essência imutável, mas uma construção discursiva situada em contextos históricos e sociais específicos, o que reforça a necessidade de compreender os sujeitos sempre em movimento e atravessados por relações de poder e representação.

Do mesmo modo, Foucault (2008, p. 54) ressalta a necessidade de “não mais tratar os discursos como conjuntos de signos [...], mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Tal formulação permite compreender

que os discursos, ao constituírem objetos, também participam da constituição dos sujeitos em determinados contextos históricos e sociais. Por esse viés, até mesmo os dados estatísticos não podem ser considerados neutros, pois se inserem em redes de enunciados que produzem verdades sobre quem são os participantes e sobre as condições de sua inclusão ou exclusão.

No contexto brasileiro, Veiga-Neto (2005) destaca que a escola é atravessada por mecanismos de normalização que regulam os modos de ser e de aprender, enquanto Lopes (2009) problematiza os discursos de inclusão como práticas que, ao mesmo tempo em que ampliam acessos, produzem novos limites e exclusões. Lunardi-Lazzarin (2011) reforça essa discussão ao tensionar como os discursos pedagógicos constroem lugares de pertencimento e não pertencimento.

Nessa mesma perspectiva, Souza et al. (2012; 2016; 2021) problematizam como as políticas educacionais e as práticas discursivas em torno do ser surdo e da língua de sinais operam como regimes de verdade no sentido foucaultiano, configurando formas particulares de subjetivação: seja ao relacionar o desencaixe de sujeitos surdos e deficientes auditivos em espaços escolares e acadêmicos (Cecilio; Souza 2012), seja ao discutir os deslocamentos provocados pelas políticas públicas de ensino e pela centralidade da Libras (Darsie et al., 2016), seja, ainda, ao tensionar como a norma ouvinte marca e regula as narrativas de professores surdos na produção acadêmica (Kist; Kipper; Darsie, 2021).

Ao articular essas reflexões com a presente problematização da pesquisa, compreende-se que as estatísticas e sinopses do Enem não se limitam a números neutros, mas integram o próprio campo de produção de verdades que Souza et al. (2012; 2016; 2021) tensionam. Os registros de participantes por região e estado, bem como as informações sobre necessidades específicas, faixas etárias e condição de conclusão do ensino médio, operam como dispositivos de visibilidade e classificação que possibilitam governar a diferença, no caso, a surdez e a experiência bilíngue. Assim, os dados que serão apresentados não apenas quantificam, mas também expressam relações de poder e estratégias de normalização, evidenciando como a política de avaliação nacional participa da constituição de sujeitos e da definição de quem é reconhecido, ou não, como plenamente incluído.

Para exemplificar os dados encontrados nessas tabelas e sinopses, é possível elencar, primeiramente, o número de participantes inscritos por região do Brasil e, dentro de cada região, a quantidade de inscritos por estado. Dentre esses critérios, também se destacam as informações referentes às necessidades especiais declaradas, organizadas por regiões e pela respectiva distribuição nos estados, as faixas etárias, concluintes ou não do ensino médio, dentre vários outros dados dos participantes do Enem em cada edição.

Outra informação relevante, e que me possibilitou tensionar esta discussão, refere-se às notas obtidas pelos participantes em geral, quantificadas por região e estado, associadas às necessidades especiais declaradas, bem como as formações dos profissionais responsáveis pelo atendimento educacional especializado no momento do certame. Esse suporte através das políticas públicas existentes, visa garantir que os participantes possam acessar plenamente a avaliação do ENEM, em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o art. 28 dispõe:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015, art. 28).

Essa prerrogativa legal, é a que temos para reforçar que a participação dos candidatos surdos e ou com deficiência auditiva no Enem não deve ser concebida como concessão, mas como direito assegurado. No caso dos surdos, os direitos garantidos são os tradutores intérpretes de Libras, os vídeos em Libras e o tradutor intérprete de Libras Tátil, que nos transcorrer dos tensionamentos serão identificadas as formas de atuação no Enem, de acordo com a regulamentação do INEP.

2.2 Recorte Temporal da Pesquisa e Caracterização

Para fins desta tese, o recorte temporal que optei corresponde ao período de 2020 a 2024, considerando os últimos cinco anos de aplicação do Enem. A escolha do ano de 2020 como ponto de partida está relacionada à minha participação no projeto Pré-Enem, promovido pela SEDUC-RS, 2020.

Esse projeto constitui-se como marco significativo no processo de desacomodação e inquietação pessoal e acadêmica, estimulando a busca por pesquisas, respostas a essas inquietações e aprofundamento sobre a inclusão dos estudantes surdos e sobre os modos como são avaliados no exame, em especial nas redações, considerando as diferenças linguísticas dos usuários da língua de sinais como língua de instrução⁹ e comunicação. A vivência nesse projeto constituiu-se, portanto, como parte fundamental da construção metodológica, na medida em que uniu experiência prática e reflexão acadêmica sobre os processos de inclusão dos estudantes surdos.

A partir desse recorte, passo a organizar e apresentar alguns gráficos com o intuito de tensionar os dados produzidos, problematizando as verdades que se constituem em torno da inclusão dos participantes surdos e de seu acesso às universidades federais. Considerando que o Enem se configura como uma das principais políticas públicas de acesso ao ensino superior, torna-se imprescindível lançar sobre ele lentes discursivas, buscando compreender de que maneira a produção da redação - componente determinante no processo seletivo - opera na constituição desses sujeitos e quais efeitos produz sobre aqueles que almejam o ingresso no mundo acadêmico. Nesse sentido, o aprofundamento do olhar sobre as avaliações das redações de participantes surdos e com deficiência auditiva revela-se fundamental para problematizar se as políticas públicas em vigência oferecem, de fato, condições que assegurem o acesso, e modos específicos de inclusão no ensino superior.

A organização metodológica da pesquisa levou em consideração os dados disponibilizados pelo INEP, e selecionou critérios que configuram condições de possibilidade para o acesso e inclusão de participantes surdos ou deficientes auditivos, os dados são tomados emprestados para uma proposta de olhar diferenciado, sendo eles:

- Número de participantes inscritos por região e estado, com necessidades especiais;

⁹1. Ato ou efeito de instruir. 2. Conjunto de conhecimentos adquiridos na escola. 3. Conhecimentos de uma pessoa. PRIBERAM INFORMÁTICA S.A. **Instrução**. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/instru%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 6 set. 2025.

- Distribuição dos candidatos com necessidades especiais declaradas, identificando surdos e deficientes auditivos;
- Recursos de acessibilidade disponibilizados (Libras, Guia-intérprete, Videolibras, entre outros);
- Profissionais de apoio educacional envolvidos no atendimento;
- Notas obtidas em redação e provas objetivas, organizadas por região, estado e tipo de atendimento solicitado.

Esses critérios permitem dimensionar os dados sob diferentes perspectivas, possibilitando compreender tanto a dimensão quantitativa da participação dos surdos quanto às condições de acessibilidade asseguradas.

2.3 Organização do material constituído

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário, em um primeiro momento, conhecer detalhadamente o material disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2021)¹⁰. Esse material consiste em planilhas no formato *Excel*, organizadas ano a ano, das quais foi selecionado o período de 2020 a 2024 para análises e tensionamentos.

A *Sinopse Estatística do Enem 2020* apresenta uma estrutura composta por diferentes seções e critérios, distribuídos em abas específicas: Resumo, Equipe técnica, Como citar, Sumário e Inscritos, esta última subdividida em doze subitens que detalham aspectos diversos da participação. Além desses, constam as categorias Egressos, Concluintes, Cursistas e Não concluintes e não egressos, cada qual igualmente acompanhada de subitens que qualificam a distribuição dos participantes. A sinopse inclui ainda a seção Fatores de contexto, na qual se reúnem informações sobre o perfil socioeconômico dos inscritos, e uma seção de Desempenho, subdividida pelas áreas de conhecimento avaliadas no exame - Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Matemática e Redação - cada uma acompanhada de quadros analíticos numerados.

¹⁰ **BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** *Sinopse estatística do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2020*. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem> Acesso em: 6 de junho de 2025.

Essa organização permite a observação de dados como número de inscritos por região e unidade federativa, indicadores de faixa etária, condição de egresso ou concluinte do ensino médio, fatores contextuais e resultados obtidos nas diferentes áreas da prova. Tais informações são tomadas como base empírica para um olhar analítico diferenciado, que considera a complexidade dos processos de acesso e inclusão, em especial de participantes surdos ou com deficiência auditiva. Esses são os dados disponibilizados entre todos os anos selecionados, para esse contexto de desenvolvimento e problematizações da tese.

Após a familiarização com o material produzido pelo INEP (Brasil, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025)¹¹, procedeu-se à definição dos dados a serem problematizados, com o objetivo de visualizar e investigar as avaliações das redações do Enem, em especial no que se refere aos estudantes surdos e às formas de atendimento especializado oferecido.

Para a construção dos gráficos e tensionamentos, foram selecionados, a partir das planilhas da *Sinopse Estatística do Enem no período de 2020 até 2024*, os dados referentes ao total de inscritos por região e por unidade da federação, bem como a quantidade de participantes que declararam necessidades específicas, como Intérprete de Libras, Videoprova em Libras, Guia-intérprete, assim como os resultados obtidos na prova de Redação por estes participantes.

Esses conjuntos de informações, extraídos das seções *Inscritos*, *Fatores de contexto* e *Desempenho - Redação*, constituíram a base para a elaboração dos gráficos apresentados na pesquisa, possibilitando visualizar a distribuição dos participantes surdos e com deficiência auditiva e ponderar de que modo os diferentes recursos de acessibilidade ofertados impactam ou atravessam sua participação e desempenho no exame.

Tal problematização torna-se especialmente relevante quando se considera que a prova de Redação é realizada em língua portuguesa, e não na língua de sinais, a língua materna da comunidade surda, o que suscita reflexões sobre os efeitos dessas condições na avaliação e sobre as relações de poder e de produção de verdades que configuram os critérios de correção do Enem (Brasil, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025).

¹¹Os dados baseiam-se nas *Sinopses estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM* publicadas pelo INEP nos anos de 2021 a 2025.

Considerando que todos esses dados são disponibilizados em formato de tabelas, entendo que, para melhor compreensão e visualização - sobretudo tendo em vista leitores surdos que possam acessar esta produção - a apresentação em gráficos oferece maior clareza e representatividade. Por esse motivo, selecionei os dados elencados nas planilhas da *Sinopse Estatística do Enem* e, com o apoio da IA generativa Chat GPT¹², como ferramenta para construir os gráficos, organizei as informações de modo que os critérios figurassem nas colunas e nas linhas de maneira sistemática, possibilitando a construção de gráficos homogêneos para os cinco anos selecionados para problematização. Mantive também as mesmas cores por região do Brasil, conforme a codificação previamente definida nas tabelas oficiais, assegurando consistência visual e facilitando a leitura comparativa ao longo das edições do exame. Nessa estruturação dos gráficos, complementei meu trabalho ao verificar todas as tabelas e comparar os dados com aqueles representados nos gráficos.

A temática da formação dos avaliadores também será problematizada a partir dos editais de seleção das bancas avaliadores, considerando que as exigências de formação, capacitação e critérios específicos, ou a ausência deles em determinados períodos, podem constituir um fator que impacta diretamente as avaliações das redações, sobretudo no que se refere às produções de participantes surdos e com deficiência auditiva.

Todas essas problemáticas serão desenvolvidas nos capítulos seguintes, com o propósito de problematizar e discutir as avaliações das redações do Enem e os critérios propostos para participantes surdos e com deficiência auditiva, conforme estabelecido nas *Cartilhas de Avaliação da Redação*, já referidas. Serão explorados os atravessamentos que tais dispositivos produzem e as relações de verdade que instituem, tanto no que se refere ao acesso desses sujeitos às universidades quanto aos modos de reconhecimento de suas particularidades linguísticas.

Além disso, será discutida a formação dos profissionais responsáveis pela correção das redações, tomando como base os editais de seleção e capacitação dos

¹²O Chat GPT é um sistema de **inteligência artificial conversacional** baseado em modelos de linguagem de grande porte (*Large Language Models – LLM*), desenvolvido pela **OpenAI**, capaz de compreender e gerar textos em linguagem natural a partir de perguntas, dados ou comandos fornecidos pelo usuário. OPENAI. *Introducing ChatGPT*. 2022. Disponível em: <https://openai.com/blog/chatgpt>. Acesso em: 27 set. 2025.

avaliadores, com vistas a tensionar como esses processos também operam na produção de sujeitos e na normalização das práticas avaliativas.

2.4 Caminhos outros de constituição da tese

Compreendendo que a Língua Brasileira de Sinais é, por natureza, gestual-visual, a própria organização desta tese busca se aproximar dessa lógica discursiva. Assim, a seção inicial de cada capítulo é antecedida por uma página de caráter visual, na qual se destacam, em tópicos claros e diagramados, os principais eixos a serem desenvolvidos. Essa escolha metodológica não se reduz a um recurso estético: ela traduz uma opção política e epistêmica, pois afirma que o conhecimento também se constitui por meio do olhar, do gesto e da espacialidade, tensionando a tradição exclusivamente textual das pesquisas acadêmicas.

Ao assumir a Libras¹³ como referência para pensar a forma da escrita acadêmica, esta tese desloca a língua de sinais de um lugar historicamente atribuído à acessibilidade ou à tradução e a reconhece como língua de produção de conhecimento. A Libras, enquanto língua natural de modalidade espaço-gesto-visual, organiza o pensamento por meio da simultaneidade, da visualidade e da expressividade corporal, produzindo formas próprias de enunciação, argumentação e conceituação. Nesse sentido, pensar a pesquisa a partir da Libras implica reconhecer que o saber não se constitui apenas pela linearidade do texto escrito, mas também pela cena enunciativa que se constrói no espaço, pelo corpo em movimento e pelas relações visuais que produzem sentido.

Nesse movimento de aproximar a escrita da lógica gestual-visual da Libras, reconheço também que as práticas comunicativas contemporâneas dos sujeitos surdos refletem modos híbridos e múltiplos de linguagem. Como aponta Silva (2020), as tecnologias digitais transformaram tanto a forma de escrever em português quanto a própria circulação da Libras, que passa a ser utilizada a distância por meio do compartilhamento constante de vídeos, além de possibilitar registros escritos e visuais dessa língua. Essas práticas ampliam os modos de interação, pois os surdos enviam vídeos em Libras acompanhados de mensagens

¹³ Neste trabalho, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não é compreendida como um recurso de acessibilidade ou como mera estratégia de tradução do conteúdo produzido em língua portuguesa. Ao contrário, é tomada como língua de pensamento, de enunciação e de produção epistemológica, a partir da qual se constroem análises, escolhas metodológicas e modos de organização da própria escrita acadêmica.

textuais, professores surdos ministram palestras e aulas em Libras com apoio de slides em português, construindo um bilinguismo dinâmico que articula interações face a face e interações mediadas por tecnologias.

A coexistência dessas materialidades como gesto, corpo, visualidade, escrita e vídeo, não constitui uma soma de linguagens, mas um campo de tensão produtiva que exige outras formas de narrar, analisar e apresentar o conhecimento. Inspirada pela simultaneidade que caracteriza a Libras, esta tese busca afastar-se da progressão linear tradicional da escrita acadêmica, incorporando camadas discursivas que operam concomitantemente. Texto, imagem e movimento sugerido não se organizam em uma relação hierárquica, mas coexistem como modos legítimos de produção de sentido.

Ao privilegiar uma arquitetura que combina texto, imagem e visualidade expandida, esses “caminhos outros” reconhecem e acolhem modos de produção de sentido próprios da experiência surda, fazendo da visualidade um operador metodológico que acompanha a escrita. Nesse movimento, a visualidade deixa de ocupar um lugar ilustrativo ou complementar e passa a funcionar como um dispositivo analítico, alinhado à perspectiva foucaultiana de problematizar os regimes de verdade que historicamente legitimaram a escrita alfabética como forma central e universal de produção do saber, ao mesmo tempo em que marginalizaram outras materialidades discursivas.

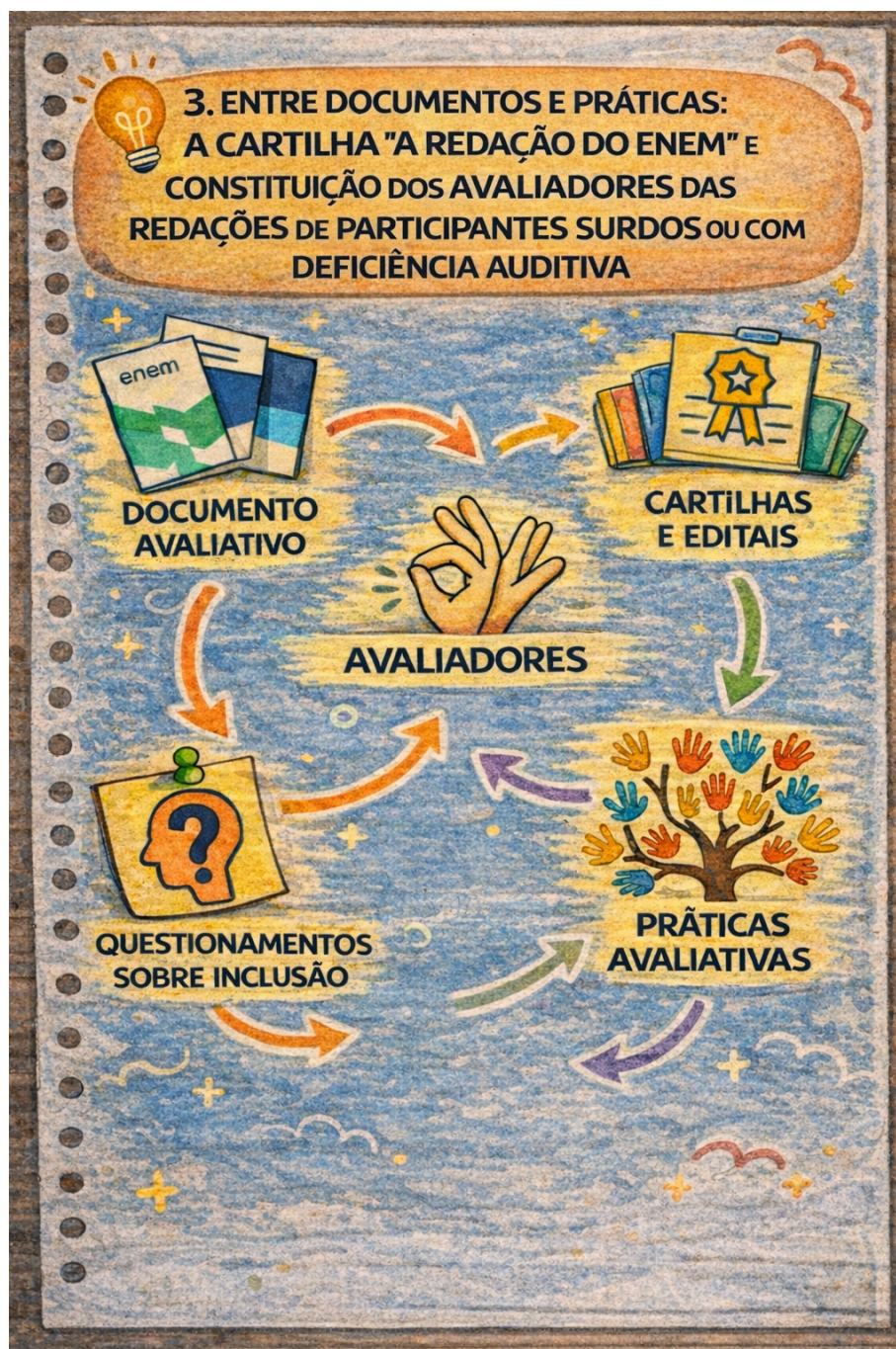
A organização visual da tese, portanto, não se configura como adaptação posterior a um modelo já dado, mas como um deslocamento das próprias normas que governam a escrita acadêmica. Ao tensionar a centralidade do texto linear, esta pesquisa questiona os modos pelos quais a linguagem é governada, hierarquizada e normalizada no campo científico, abrindo espaço para formas de dizer que emergem de experiências linguísticas historicamente silenciadas.

Em consonância com essa proposta, antes de cada capítulo será disponibilizado um resumo em vídeo sinalizado em Libras, elaborado para apresentar de forma sintética os pontos centrais a serem discutidos. Essa decisão não se limita a ampliar o acesso ao conteúdo, mas afirma a Libras como língua legítima de circulação do conhecimento acadêmico, possibilitando que sujeitos surdos possam apropriar-se da pesquisa em sua língua materna. Ao mesmo tempo, esse movimento reforça o compromisso ético e político desta tese com práticas de

inclusão que ultrapassam a transcrição escrita e incorporam a materialidade gestual-visual própria da Libras, reconhecendo-a como língua de pensamento, de análise e de produção de verdades.

Encerrando este percurso metodológico, em que foram explicitados os caminhos de constituição da tese, as escolhas visuais e gestuais inspiradas na Língua Brasileira de Sinais, bem como a forma de organização e tratamento dos dados provenientes das *Sinopses Estatísticas do Enem*, alinha-se ao movimento que sustenta toda a escrita: problematizar as práticas discursivas que atravessam a avaliação das redações do Enem e a inclusão de participantes surdos e ou com deficiência auditiva.

A partir desse trajeto descrito, torna-se possível avançar para o próximo capítulo, que se volta especificamente à formação dos profissionais responsáveis pela correção das redações, examinando como os editais de seleção, os processos de capacitação e as exigências de qualificação configuram regimes de verdade, produzem sujeitos e impactam as práticas avaliativas que definem o acesso ao ensino superior.



Mapa Conceitual 5 - ENTRE DOCUMENTOS E PRÁTICAS: A CARTILHA - Fonte: A Autora



CAPÍTULO 3

<https://drive.google.com/file/d/1PIVis20PzPz5bclB4Pun02OgC7wCd-s0/view?usp=sharing>

3. ENTRE DOCUMENTOS E PRÁTICAS: A CARTILHA “A REDAÇÃO DO ENEM” E A CONSTITUIÇÃO DOS AVALIADORES DAS REDAÇÕES DE PARTICIPANTES SURDOS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Neste capítulo, busco pensar a Cartilha “A Redação do Enem - Avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva” não apenas como um documento que orienta práticas avaliativas, mas como um dispositivo discursivo que atua na produção de verdades sobre a inclusão e sobre o próprio sujeito surdo. Ao me aproximar dessa cartilha, procuro compreender como ela opera, quais discursos a sustentam e de que modo ela produz efeitos de verdade tanto sobre quem escreve quanto sobre quem avalia.

Ao longo desse percurso, percebo que a cartilha não se limita a apresentar critérios técnicos; ela enuncia modos de ser, de escrever e de avaliar, compondo uma rede de sentidos que atravessa as políticas públicas de educação e os regimes de normalização da diferença. Assim, me interessa as entre linhas no que está escrito, e o que se faz possível a partir do que é dito.

Nessa direção, passei também a olhar para a constituição dos avaliadores das redações, entendendo que esses sujeitos não são neutros, mas se produzem a partir dos discursos que os nomeiam e os orientam. As formações, os regulamentos e os critérios que os definem como “aptos” a avaliar estudantes surdos ou com deficiência auditiva participam de um mesmo jogo de poder-saber que atravessa a cartilha.

Ao problematizar esses movimentos, procuro perceber como se tece o discurso da inclusão no interior das práticas avaliativas e como ele se articula àquilo que Foucault (1978) nomeia como governo das condutas - uma forma de conduzir os modos de ser e de aprender. Essa problematização me faz pensar que a inclusão, tal como é produzida nesses documentos, não se dá fora da lógica da normalização, mas é atravessada por ela, operando entre o reconhecimento da diferença e a tentativa de fazê-la caber em parâmetros já instituídos.

Assim, este capítulo é também um exercício de implicação: ao ler, problematizar, questionar as versões da cartilha e os regulamentos de formação dos avaliadores, me vejo atravessada por essas práticas e discursos, percebendo o quanto também sou constituída por eles. A partir das contribuições de Foucault

(1978) e autores alinhados a essa perspectiva, busquei cartografar os modos de funcionamento desse dispositivo, questionando o que nele se torna visível, dizível e verdadeiro sobre o sujeito surdo e sobre quem o avalia.

3.1. Aproximações iniciais com o documento: a cartilha como dispositivo

No início deste movimento de leitura, procurei me aproximar da cartilha “A Redação do Enem” não como um simples manual explicativo, mas como um documento que produz práticas e subjetividades. Ao percorrer suas páginas, percebo que ela atua como um dispositivo de poder-saber, ao mesmo tempo normativo e pedagógico, que orienta modos de ler, escrever e avaliar. Essa compreensão se aproxima da definição de dispositivo desenvolvida por Prado Filho e Teti (2013) ao destacarem que a produção de subjetividade constitui o núcleo de funcionamento dessas engrenagens contemporâneas de saber e poder:

A produção de subjetividade talvez seja a principal ‘função’ de um dispositivo, o objetivo central das suas ações e práticas, envolvendo jogos de objetivação e subjetivação dos sujeitos. A objetivação refere-se à colocação dos corpos e subjetividades dos indivíduos como objetos para o saber e o poder modernos, implicando toda uma diversidade de sujeições e controles, envolvendo a produção de corpos e de indivíduos concretos, presos a identidades visíveis. A subjetivação implica um movimento do sujeito em relação a si mesmo no sentido de reconhecer-se como sujeito de um enunciado, de um preceito, de uma norma, fazendo com que estes operem no seu próprio corpo, o que envolve um conjunto de trabalhos e práticas de si visando estetizar-se e produzir-se conforme enunciado pelo preceito ou pela norma. (Prado Filho e Teti, 2013. pág. 50)

Nesse percurso, busco observar o que se diz, o que se repete e o que se silencia sobre os participantes surdos e com deficiência auditiva. O exercício de leitura, nesse sentido, não se limita à interpretação, mas se constitui como um gesto cartográfico: sigo as linhas do discurso, acompanhando os modos pelos quais certos enunciados ganham força e se tornam verdades sobre o que significa “incluir”.

O Exame Nacional do Ensino Médio teve sua primeira edição em 1998, criado pelo Ministério da Educação do Brasil, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica e servir como instrumento de acesso ao ensino superior. Inicialmente, o Enem buscava medir a qualidade do ensino médio no país e oferecer uma referência para a autoavaliação dos estudantes. Com o passar dos anos, seu papel foi se ampliando, tornando-se a principal porta de entrada para universidades públicas e privadas por meio do Sistema de Seleção

Unificada (SISU), além de ser utilizado como critério para a concessão de bolsas no Programa Universidade para Todos (ProUni) e no financiamento estudantil (FIES).

Com a consolidação do exame e o aumento de sua relevância como ferramenta de acesso ao ensino superior, tornou-se necessário estabelecer critérios mais específicos de seleção, especialmente no que diz respeito à redação, componente que desempenha um papel crucial no resultado final dos candidatos, podendo ser o fator decisivo em suas classificações.

A partir de 2012, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) passou a publicar cartilhas que apresentavam exemplos de redações produzidas por participantes, acompanhadas das justificativas para as notas atribuídas. Com o tempo, esses materiais foram sendo aprimorados, incorporando orientações sobre as competências exigidas para alcançar a nota máxima.

Nessa mesma direção, em 2018, foi elaborada a cartilha intitulada “*A Redação no Enem 2018 - Cartilha do Participante*”, que apresentava a metodologia de avaliação, os critérios utilizados e as competências esperadas em cada texto. Cabe destacar que, ao longo das edições, começaram a surgir iniciativas voltadas à acessibilidade em Língua de Sinais, como vídeos sinalizados com explicações sobre partes da cartilha, inicialmente, de forma limitada.

Somente em 2020 o Inep criou uma versão específica: “A redação no Enem - Avaliação das redações dos participantes surdos ou deficientes auditivos” proposta com uma abordagem diferenciada para a avaliação das redações do Enem dos participantes surdos ou com deficiência auditiva, reconhecendo a necessidade de considerar a diversidade linguística e cultural dessa comunidade, cartilha essa que será o marco inicial do objeto de estudo desta pesquisa, e que será tensionado a partir dos critérios elencados por ela.

Para tensionar a cartilha enquanto produção discursiva da inclusão de surdos no sistema educacional brasileiro, propus problematizar as relações de poder e os regimes de verdade que atravessaram seus enunciados, compreendendo a biopolítica como dispositivo central nesse processo. Para tanto, selecionei documentos oficiais, legislações, portarias, normativas e editais, disponíveis nos sítios virtuais dos órgãos governamentais brasileiros, em especial do Inep, responsável pela criação e operacionalização do Exame e da cartilha. Considerei,

ainda, artigos e produções acadêmicas publicadas entre 2020 e 2024, localizadas por meio das palavras-chave “*Cartilha de Avaliação da Redação para Surdos*”. Esses materiais foram organizados e analisados, a partir de leituras aprofundadas, nas quais busquei perceber os discursos e as narrativas produzidas sobre a inclusão e a constituição do sujeito surdo no contexto do Enem.

3.2. A constituição histórica da cartilha

Ao compreender a cartilha como um dispositivo de poder-saber, busquei, neste momento da pesquisa, situar sua constituição histórica, reconhecendo que ela não emerge de forma isolada, mas é produzida em meio a uma rede de discursos e práticas que atravessam o campo educacional e os modos de governar a escrita e o sujeito participante/estudante. Assim, acompanhar sua trajetória ao longo dos anos permitiu-me perceber como determinados enunciados se estabilizaram e passaram a operar como verdades sobre o que significa escrever “bem” e, mais recentemente, sobre o que significa “incluir”.

Ao pensar o que significa escrever “bem”, compreendo que essa noção não é neutra, mas produzida por narrativas que se instituem nas notas atribuídas às redações do Enem. Essas notas operam como efeitos de um regime de verdade Foucault (2014), sustentado por práticas avaliativas que delimitam o que pode ser reconhecido como escrita legítima, coerente ou adequada. Assim, o ato de avaliar não se restringe à técnica: ele funciona como um dispositivo que produz modos de ser e de dizer, regulando as formas de linguagem e instaurando fronteiras entre o que é considerado normal e o que se torna desvio.

Nessa perspectiva, entendo que o “escrever bem” é uma das estratégias de normalização dos corpos e das linguagens Foucault (1987; 2008). Ao estabelecer padrões de correção e de clareza, a avaliação escolar e, de modo mais amplo, as políticas de exame nacional, como o Enem, participam de uma economia biopolítica que busca gerir as diferenças, enquadrando-as em critérios de desempenho e produtividade. O discurso da inclusão, ao mesmo tempo em que propõe o acesso, também fabrica modos de pertencimento que exigem a adequação às normas linguísticas e cognitivas que sustentam a ideia de sujeito universal.

É nesse campo de tensões que volto meu olhar para os sujeitos surdos e para as suas formas de expressão. A escrita, quando atravessada pela experiência visual

e pela língua de sinais, desestabiliza as expectativas de linearidade e de coerência impostas pelo modelo hegemônico da língua. Dialogando com Lunardi-Lazzarin (2011), compreendo que a escola opera como uma tecnologia de subjetivação que regula o que pode ser dito e o modo como se deve dizer. Pensar o “escrever bem”, portanto, é pensar também os processos de inclusão que se constroem na fronteira entre a normalização e a constituição dos sujeitos, entre a docilização das diferenças e a emergência de outras formas de dizer.

Já com Veiga-Neto (2007), compreendo que toda prática pedagógica é, antes de tudo, uma prática política, pois produz sujeitos e saberes. E, a partir das leituras de Lopes (2011), entendo que os discursos sobre inclusão se articulam a dispositivos de poder que buscam capturar a diferença dentro de uma lógica de gestão e controle. Ao interrogar as condições que tornam possível o “escrever bem”, busco deslocar a discussão da ideia de deficiência para o campo das práticas discursivas e dos regimes de verdade que constituem o sujeito surdo como alguém a ser incluído e, ao mesmo tempo, como alguém aparentemente incluído.

Considero importante, portanto, apresentar o contexto histórico de constituição e os processos que envolveram a criação da *Cartilha do Participante do Enem*, produzida pelo Inep e publicada anualmente desde 2012. Essa cartilha teve como propósito orientar os participantes sobre o exame e tornar mais clara a metodologia de avaliação, especialmente no que se refere à redação, incluindo também as expectativas em relação ao desempenho e às competências avaliadas em cada participante.

Cada edição apresenta especificidades e temas próprios, definidos conforme as diretrizes estabelecidas para o respectivo ano. Ao longo desse percurso, foi possível acompanhar deslocamentos nos modos de dizer sobre o estudante e sobre a escrita, bem como perceber a incorporação de novas linguagens e estratégias de acessibilidade. Com o intuito de seguir esses movimentos históricos, foram reunidas, por meio de uma tabela, informações consideradas significativas sobre as cartilhas, as quais contribuíram para colocar em relação os enunciados que atravessam a produção da inclusão de surdos no contexto do ENEM e da educação brasileira contemporânea.

Tabela 1 – Cartilhas do Participante do ENEM (2012–2024) e recursos voltados à acessibilidade

Cartilhas do Participante do ENEM (2012–2024) – panorama histórico e acessibilidade

Ano	Título	Informação Relevante	Avaliação para Surdos
2012	A redação no ENEM 2012: Guia do Participante	Primeira cartilha dedicada à redação; apresenta critérios e exemplos de textos nota 1000.	Sem foco específico em acessibilidade para surdos.
2013	A redação no ENEM 2013: Guia do Participante	Amplia explicações sobre critérios e inclui exemplos (incluindo não aprovados).	Sem indicação oficial de versão específica; acessibilidade geral.
2014	A redação no ENEM 2014: Guia do Participante	Ênfase na competência relativa aos direitos humanos.	Registros de acessibilidade não específicos no PDF principal.
2015	A redação no ENEM 2015: Guia do Participante	Consolidação das cinco competências e orientações de correção.	Sem cartilha específica localizada para surdos nesse ano.

2016	A redação no ENEM 2016: Cartilha do Participante	Detalhamento da Competência 5 (proposta de intervenção) e exemplos.	Sem cartilha específica para surdos localizada.
2017	A redação no ENEM 2017: Cartilha do Participante	Atualizações no manual e reforço das cinco competências.	Sem cartilha específica para surdos localizada.
2018	A redação no ENEM 2018: Cartilha do Participante	Novos exemplos de nota 1000 e de zeradas; reforço da proposta de intervenção.	Acessibilidade em expansão no portal, sem cartilha específica para surdos.
2019	A redação no ENEM 2019: Cartilha do Participante	Diretrizes atualizadas e menção a avaliação para dislexia; reforço de procedimentos.	Menciona mecanismos coerentes com L2 para surdos (Decreto 5.626/2005).
2020	A redação no ENEM 2020: Cartilha do Participante	Orienta sobre o contexto da pandemia; inclui tópicos para surdos, dislexia e TEA.	Indica documentos específicos para públicos: surdos, dislexia.

2020	A redação no ENEM 2020 – Avaliação das Redações dos Participantes Surdos ou com Deficiência Auditiva	Documento específico com critérios e orientações; apoio à formação de avaliadores.	Abordagem diferenciada, com orientações e exemplos; foco em Libras como L1.
2020	A redação no ENEM 2020 – Avaliação das Redações dos Participantes com Dislexia	Documento específico com critérios e exemplos.	Critérios adaptados considerando características linguísticas da dislexia.
2021	A redação no ENEM 2021: Cartilha do Participante	Ênfase em diversidade de temas e argumentação.	Mantém diretrizes de atendimento; sem versão específica localizada.
2022	A redação no ENEM 2022: Cartilha do Participante	Atualiza matriz e orientações; mantém seções para dislexia e TEA.	Registra banca especializada para TEA; menciona documento específico para dislexia.

2023	A redação no ENEM 2023: Cartilha do Participante	Atualiza diretrizes e anuncia documentos específicos (TEA, dislexia e surdez).	Inédita a cartilha para TEA; reforça documentos para dislexia e surdez.
2023	Cartilha do Participante com Surdez/Deficiência Auditiva (ENEM)	Diretrizes específicas considerando Libras como L1 e Português como L2.	Critérios e exemplos voltados a participantes surdos; vídeos e orientações.
2023	Cartilha do Participante com Dislexia (ENEM)	Diretrizes e exemplos específicos.	Orientações para avaliadores e participantes; materiais acessíveis.
2023	Cartilha do Participante com TEA (ENEM)	Diretrizes e exemplos específicos para TEA.	Primeira edição específica para TEA; materiais explicativos.
2024	A redação no ENEM 2024: Cartilha do Participante	Matriz de referência, critérios e exemplos atualizados.	Informa existência de documentos específicos (surdos, dislexia, TEA).

2024	Cartilha do Participante com Surdez ou Deficiência Auditiva (ENEM)	Atualiza orientações específicas para textos de participantes surdos.	Avaliação diferenciada respeitando Libras como L1.
2024	Cartilha do Participante com Dislexia (ENEM)	Atualiza orientações para dislexia e critérios para avaliadores.	Avaliação adaptada considerando características da dislexia.
2024	Cartilha do Participante com TEA (ENEM)	Atualiza orientações e exemplos para TEA.	Materiais e exemplos com foco nas especificidades do TEA.

Fonte: Elaboração a autora a partir de documentos oficiais do Inep (2012–2024).

As informações apresentadas mostraram o percurso de constituição das cartilhas e os movimentos que expressaram o compromisso do Inep como proposta voltada à garantia e à promoção dos direitos previstos em lei, buscando ampliar as possibilidades de acessibilidade a todos os participantes deste exame, de reconhecida importância para a educação e para o acesso às universidades.

Ao me aproximar do objeto desta pesquisa, a cartilha da redação do Enem destinada a estudantes surdos ou com deficiência auditiva, criada pelo Inep em 2020, acompanhei os movimentos de produção que tomaram como referência o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial e colocou em curso transformações significativas na educação de surdos no Brasil. Esse decreto atravessou práticas escolares, currículos e políticas públicas, produzindo efeitos nas salas de aula bilíngues, nas salas de recursos e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado no contraturno escolar. Um de seus desdobramentos mais expressivos foi o crescimento das escolas bilíngues para surdos, em que professores bilíngues

passaram a adotar metodologias visuais e estratégias pedagógicas voltadas às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Ao incluir versões específicas da Cartilha do Participante voltadas a surdos e pessoas com deficiência auditiva, o Inep colocou em circulação práticas discursivas que expressam um compromisso contínuo com a acessibilidade, oferecendo orientações mais próximas à diversidade linguística dos participantes. Essa preocupação com a inclusão vem atravessando a história do Enem: desde o ano 2000, diferentes recursos de acessibilidade foram sendo incorporados, e, em 2017, a implementação da vídeo prova em Libras passou a integrar as modalidades de prova em português e em Libras, buscando garantir condições mais equitativas de participação. Outras formas de apoio também foram incluídas, como a presença de tradutores e intérpretes de Libras, a leitura labial e o tempo adicional para realização da prova.

No ano de 2020, foi produzida a primeira cartilha voltada especificamente a participantes surdos ou com deficiência auditiva, intitulada *“A Redação do Enem 2020 - Avaliação das Redações dos Participantes Surdos ou com Deficiência Auditiva”*. Nesse mesmo ano, o Inep também colocou em circulação a cartilha *“A Redação do Enem 2020 - Avaliação das Redações dos Participantes com Dislexia”*. Ambas tiveram o propósito de ampliar os modos de acesso e afirmar o direito à participação de diferentes sujeitos. Em anos anteriores, existiam iniciativas de tradução da cartilha geral do participante para Libras, por meio de vídeos sinalizados; contudo, foi somente a partir de 2020 que o Inep passou a produzir documentos específicos, propondo o reconhecimento as singularidades linguísticas e culturais dos diversos públicos que compõem o Exame.

Ao acompanhar o conjunto das cartilhas reunidas na Tabela 1, percebi que sua constituição histórica revela um movimento que se amplia em direção à inclusão, ainda que atravessado por contradições, disputas e silenciamentos. A trajetória que se delineou entre 2012 e 2024 mostrou um esforço contínuo de incorporação da acessibilidade e de reconhecimento da diversidade, especialmente a partir do momento em que surgiram as versões específicas destinadas a participantes surdos, com dislexia e com transtorno do espectro autista (TEA).

Contudo, ao seguir os enunciados que atravessaram esses documentos, compreendi que a chamada “inclusão” se constitui como um campo de forças e

tensões. Se, por um lado, há avanços no reconhecimento da Libras e na produção de materiais traduzidos, por outro, a racionalidade que orienta a redação e sua avaliação ainda se ancora em uma normatividade linguística, tomando a língua portuguesa como referência central e determinando o que significa “escrever bem” e “ser incluído”.

Essas cartilhas, portanto, não apenas informam, mas produzem modos de ver, de dizer e de avaliar o sujeito surdo. A inclusão que nelas se anuncia, em muitos momentos, parece operar dentro de uma lógica de adaptação e correção, mais do que em uma perspectiva de reconhecimento da diferença como potência.

Ao olhar para esse percurso, percebi que minha própria caminhada como professora bilíngue e pesquisadora também se inscreve nesse entre-lugar, entre o desejo de uma escola que acolha a pluralidade linguística e o reconhecimento de que ainda há um longo caminho a percorrer para que a Libras e os sujeitos surdos sejam compreendidos e respeitados em sua singularidade.

Assim, as diversas cartilhas aqui reunidas colocaram em movimento possibilidades de inclusão, mas também convocaram a necessidade de repensar as formas pelas quais compreendemos a diversidade linguística e o respeito a ela. Mais do que traduzir conteúdos, é preciso deslocar a lógica da normalização, abrindo espaço para que outras linguagens e outros modos de ser e aprender possam habitar o mesmo território educacional, não como exceção, mas como parte constitutiva da escola e das políticas públicas de avaliação e de acesso.

Nesse movimento de pensar as práticas de inclusão e os modos de governar a escrita, volto-me às implicações discursivas presentes na *Cartilha de Avaliação das Redações dos Participantes Surdos ou com Deficiência Auditiva*, buscando acompanhar os movimentos de produção de verdade e poder que atravessam esse documento e que operam na constituição dos modos de pensar, avaliar e incluir os sujeitos surdos no contexto do Enem.

Na caminhada desta pesquisa, muitos questionamentos foram se constituindo a partir da problemática inicial, e um deles diz respeito a como se dá o processo de escolha e de formação dos responsáveis pela correção e avaliação das redações do Enem quando se trata das produções de participantes surdos ou com deficiência auditiva. Tal tensionamento ganha relevância porque a *Cartilha de Avaliação da Redação* destinada a esse público, não especifica detalhadamente sobre a

necessidade ou critérios claros sobre a formação dos profissionais que farão essa correção das redações se há, ou não, preparação diferenciada para os avaliadores.

Para compreender com maior precisão como se organiza esse processo de contratação e formação, desenvolvi uma investigação documental centrada nos editais e regulamentos de seleção de avaliadores publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira no período de 2020 a 2024.

3.3 Proposições das formações dos corretores das redações do Enem

O primeiro passo consistiu na leitura integral do Regulamento do Processo de Seleção de Avaliadores de Redação – Enem 2020, documento que estabelece os requisitos de formação acadêmica, as etapas de capacitação e os critérios de avaliação inicial dos candidatos. Essa etapa deu início a um percurso que se estendeu aos anos posteriores, permitindo acompanhar as continuidades e as variações nas exigências para o exercício da função, inclusive no que se refere, ou não, à consideração das especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

No ano de 2020, o *Regulamento do Processo de Seleção de Avaliadores de Redações do Enem*, publicado pelo INEP, estabeleceu que os profissionais deveriam possuir graduação em Letras, Língua Portuguesa ou Linguística e submeter-se a um percurso formativo em etapas sucessivas: curso de capacitação a distância, com carga horária de 93 horas, seguido de capacitação presencial e de um pré-teste on-line, destinado a verificar a apropriação dos critérios de correção.

Cabe ressaltar que, apesar da existência de *Cartilhas de Avaliação da Redação* específicas para candidatos surdos e com deficiência auditiva, não havia, naquele momento, qualquer exigência diferenciada ou formação específica voltada à avaliação de textos produzidos por esse público. Essa ausência de critérios especializados remete a um campo de tensões e lacunas que atravessa as práticas de avaliação, ao tensionar as discussões sobre inclusão, regimes de verdade e produção de sujeitos.

Nessas problemáticas, é imprescindível salientar que, desde 2005, está em vigor a Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Ao longo dessa trajetória, diversas escolas bilíngues de surdos foram

constituídas em diferentes regiões do país, assim como classes bilíngues em escolas regulares, com a atuação de inúmeros profissionais especializados, experientes e bilíngues. Contudo, persistem entraves nas políticas públicas que dificultam a garantia da acessibilidade linguística, contrapondo a legislação vigente e as práticas efetivas de inclusão e de reconhecimento da Libras como língua de instrução e de produção de conhecimento.

A partir das políticas públicas existentes, e em contraponto ao discurso de inclusão que se propõe a garantir acessibilidade, observa-se que o *Regulamento do Processo de Seleção de Avaliadores de Redações do Enem* contém as exigências, etapas e requisitos básicos para a participação no processo seletivo para a função de avaliador. Em 2021, embora tenham sido mantidos os requisitos de graduação em Letras, Língua Portuguesa ou Linguística, o regulamento apresentou algumas alterações em relação ao processo anterior.

Devido às condições impostas pela pandemia de covid-19, a capacitação presencial foi substituída por encontros on-line síncronos, e a carga horária do curso a distância foi reduzida de 93 para 66 horas, mantendo-se, contudo, o pré-teste on-line como etapa obrigatória. Outra mudança significativa foi a autorização excepcional para aceitação do certificado de conclusão do curso superior, o que possibilitou a participação de candidatos que ainda aguardavam a emissão do diploma.

Ao revisitar essas alterações, percebo que, embora se tenha buscado adaptar o processo formativo às novas circunstâncias, certas estruturas discursivas permaneceram inalteradas. Assim como em 2020, não houve a inclusão de critérios específicos pensados para à correção de redações de participantes surdos ou com deficiência auditiva, mantendo os discursos de uma lógica de normalização e com a perspectiva de igualdade, tende a invisibilizar as diferenças linguísticas e culturais desses sujeitos. Essa permanência discursiva reforça o modo como determinados regimes de verdade seguem produzindo o que se entende como “participação” e “inclusão” no Enem, ao mesmo tempo em que delimitam quem pode ser plenamente reconhecido nesse espaço de avaliação.

No ano de 2022, manteve-se a exigência de graduação em Letras, Língua Portuguesa ou Linguística para a atuação dos avaliadores, bem como a realização de curso de capacitação a distância e avaliações on-line, sem, contudo, qualquer

acréscimo de critérios específicos voltados à correção de redações de participantes surdos ou com deficiência auditiva, repetindo, assim, a lógica dos anos anteriores. Essa continuidade indica o modo como determinados discursos de normalização permanecem atravessando os processos avaliativos, sustentando a ideia de que a língua portuguesa escrita é o único parâmetro legítimo para a produção textual no Enem, o que inviabiliza as singularidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

Em 2023, os mesmos critérios de formação foram mantidos, com a obrigatoriedade de graduação em Letras, Língua Portuguesa ou Linguística. O curso online (EAD), com carga horária de 120 horas, foi organizado em cinco módulos e seguido de uma prova objetiva de 100 pontos, que avaliava os objetos de conhecimento definidos na Matriz de Referência para Redação do Enem. Para a etapa final do processo seletivo, previa-se ainda uma prova discursiva.

Nesse movimento, percebo que, até esse momento, não havia qualquer exigência ou formação específica voltada à correção das redações produzidas por participantes surdos ou com deficiência auditiva. A ausência de tais critérios não é um simples descuido técnico, mas o indício de um modo de funcionamento discursivo que reafirma as verdades instituídas sobre a linguagem e sobre o sujeito surdo. Mantém-se, portanto, a mesma lógica de normalização que atravessou os anos anteriores e que, produz efeitos nos regimes de verdade e nas práticas discursivas que configuram o processo de avaliação da redação.

Diante desse quadro, em que avanços legais convivem com lacunas de efetivação, torna-se fundamental compreender como essas tensões se manifestam nas políticas avaliativas de grande alcance, como o Enem, particularmente no que se refere à produção e à correção das redações de participantes surdos ou com deficiência auditiva. É nesse contexto que se insere a discussão sobre os processos de seleção e formação dos avaliadores das redações, compreendidos aqui não apenas como etapas técnicas, mas como práticas que participam da produção de verdades e da constituição de modos de ser, saber e aprender.

No edital de 2024, observo uma mudança importante no processo de seleção dos avaliadores de redação do Enem, especialmente no que se refere à atenção às especificidades linguísticas de determinados grupos de participantes. Mantém-se a exigência de graduação na área de Letras, Língua Portuguesa ou Linguística, porém são introduzidos critérios adicionais voltados à correção de redações de

participantes com TEA, dislexia, surdez ou deficiência auditiva. Nesses casos, o avaliador deve comprovar experiência prévia na avaliação desse tipo de redação, ter atuado com a produção escrita de falantes de Libras, de disléxicos ou de autistas, ou ainda possuir pós-graduação na área correspondente. Além disso, o edital prevê a possibilidade de atuação dos avaliadores tanto na correção regular quanto na correção das redações desses grupos específicos.

Nesse sentido, a exigência apresentada no edital do Enem de 2024, ao requerer que o avaliador que atuará com redações de participantes surdos, disléxicos ou autistas comprove experiência prévia com esse público ou formação específica na área, pode ser compreendida ao aproximar - se das discussões de

Gabe e Mathias (2020)¹⁴ sobre a constituição de espaços bilíngues para surdos. As autoras mostram, por meio de suas narrativas, que a presença da Libras e das práticas culturais surdas reorganiza o cotidiano escolar e convoca profissionais a compreender esse contexto, de modo que a diferença não seja tratada como ausência ou erro.

Ao considerar a experiência como critério de seleção, o edital não apenas reconhece a existência das especificidades e da diversidade linguística, mas também participa da produção de um certo tipo de avaliador - aquele autorizado a dizer o que conta como escrita do sujeito surdo. Nessa direção, percebo que tais definições operam conhecendo algumas das possibilidades de subjetivação desses participantes surdos, que são atravessados por essas práticas avaliativas, e articulam-se aos regimes de verdade e aos mecanismos de normalização que sustentam as políticas de inclusão.

Essa nova configuração normativa pode ser compreendida como um movimento discursivo que, ao mesmo tempo em que reconhece a diferença, busca enquadrá-la em parâmetros de governo e controle. Ao estabelecer requisitos diferenciados, o Inep parece responder às problematizações sobre a ausência de

¹⁴ A leitura de Gabe e Mathias (2020) é fundamental para compreender que a atuação com sujeitos surdos exige mais do que domínio técnico da língua portuguesa - requer sensibilidade e experiência com os modos de significação que emergem da Libras e da cultura surda. As autoras demonstram que o cotidiano das escolas bilíngues é atravessado por práticas, saberes e relações que produzem novas formas de ensinar e aprender, deslocando o olhar da deficiência para a diferença. Nesse sentido, ao exigir experiência prévia de avaliadores que atuarão com participantes surdos, o edital de 2024 pode ser problematizado como um efeito discursivo dessa compreensão: reconhece-se a diferença, mas também a governa, enquadrando-a nos limites do que o exame considera uma "competência avaliativa" legítima - movimento que se articula ao regime de verdade sobre língua e inclusão que atravessa as políticas públicas de avaliação.

critérios específicos em anos anteriores; contudo, mantém-se operando dentro de um regime de verdade que define o que é considerado competência e validado para avaliar e o que é tomado como diferença, a serem aceitos na avaliação da redação do Enem, a partir dos descritores elaborados na Cartilha da Redação do Enem, já mencionada. Assim, o que se apresenta como avanço em termos de reconhecimento da diversidade pode também ser lido como atualização de um dispositivo de normalização que, sob o discurso da inclusão, continua a delimitar quem pode falar, escrever e ser avaliado, e os modos.

Nesse percurso diferentes estratégias biopolíticas foram criadas ao longo dos anos para aprimorar os processos de avaliação, observa-se que essas ações continuam fortemente vinculadas às cartilhas e matrizes que centralizam a língua portuguesa como parâmetro de normalização. No edital de 2024, por exemplo, o Cebraspe descreve as funções do avaliador de redações de forma a garantir o alinhamento aos critérios previamente definidos:

“Avaliar redações de forma alinhada aos critérios estabelecidos nas capacitações e em observância à Grade Específica de Correção do Enem; participar de todas as fases da qualificação para o exercício da função de avaliador (cursos, capacitações, testes, exceto àqueles que estejam dispensados nos termos do presente regulamento); manter a segurança e o sigilo das informações relativas à avaliação das redações do Enem; e realizar as demais atribuições a serem definidas pelo Cebraspe durante o processo de avaliação das redações do Enem 2024.” (Brasil, 2024, p. 2).

Ao problematizar essa descrição, percebo como a função do avaliador é cerceada por um conjunto de práticas que não apenas regulam o modo de avaliar, mas também produzem formas específicas de pensar e de agir sobre a escrita dos participantes. Trata-se de um dispositivo de poder-saber que, ao operar sob o discurso da padronização e da competência técnica, reitera regimes de verdade que hierarquizam os modos de expressão e produzem silenciamentos em relação às

¹⁵ Nesta tese, os excertos retirados da *Cartilha de Avaliação da Redação do Enem para Participantes Surdos ou com Deficiência Auditiva e dos Editais de Seleção dos Avaliadores das Redações do Enem*, são apresentados em *itálico e negrito*, como forma de demarcar visualmente os trechos que compõem o corpus documental analisado. Tal opção busca evidenciar, no decorrer do texto, os fragmentos discursivos mobilizados na pesquisa, permitindo destacar os enunciados que operam na produção das problematizações desenvolvidas ao longo desta investigação.

diferenças linguísticas, especialmente quando a língua portuguesa se mantém como referência única de correção e legitimidade discursiva.

Ao tensionar as verdades que atravessam esses dois documentos - o edital de seleção dos avaliadores e a Cartilha de Avaliação da Redação, compreendo que as práticas avaliativas do Enem, ainda que se apresentem sob o discurso da inclusão, seguem delimitando os territórios de acesso dos participante do exame. No caso dos sujeitos surdos, essas normativas acabam por impor barreiras que vão além da escrita, tratam-se de mecanismos que podem restringir o acesso à universidade pública, uma vez que o Enem é a principal porta de entrada para o ensino superior no país. Nesse cenário, torna-se necessário olhar para as relações de poder-saber que se produzem a partir desses documentos e que sustentam modos específicos de ver, avaliar e governar os sujeitos surdos no campo educacional.

3.4. Relações de poder-saber e modos de governo produzidos pela Cartilha de Avaliação e pelo Edital de Seleção dos Avaliadores

Ao colocar em relação a Cartilha de Avaliação das Redações dos Participantes Surdos ou com Deficiência Auditiva de 2024 e o Edital de Seleção dos Avaliadores do Enem 2024, é possível perceber como ambos os documentos se entrelaçam na constituição de práticas que governam os modos de ser, de escrever e de aprender. Cada um, à sua maneira, opera como um dispositivo que atravessa as políticas de inclusão e as práticas avaliativas, produzindo discursos que definem o que é considerado escrita formal e quais sujeitos podem ser reconhecidos como participantes adequados ao exame.

Esses textos institucionais, ao mesmo tempo em que anunciam o compromisso com a acessibilidade e a diversidade, mobilizam estratégias de controle que configuram os limites do que pode ser dito e do que pode ser reconhecido como saber. Nessa articulação entre poder e saber, as verdades produzidas nesses documentos não apenas orientam a avaliação, mas também delineiam o campo possível da inclusão dos sujeitos surdos nas políticas de acesso ao ensino superior.

Nas discussões sobre a proposta da *Cartilha de Avaliação da Redação do Enem*, intitulada “A redação do Enem 2020 – Avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva”, observo que já em seu próprio título emerge um primeiro contraponto a ser tensionado: a utilização dos termos

surdos e *deficiência auditiva* como se fossem complementares. Sob o viés do bilinguismo e dentro da cultura surda, compreendo que o sujeito surdo é reconhecido a partir de uma diferença linguística e cultural, enquanto a expressão *deficiência auditiva* está associada a uma perspectiva médica e corretiva, que a define como ausência ou perda.

É importante reconhecer esses contrapontos, pois os regimes de verdade que os atravessam produzem modos específicos de nomear e de reconhecer os sujeitos surdos nas políticas públicas e nas práticas avaliativas. São esses modos que fazem operar discursos de inclusão que, muitas vezes, acabam sustentando formas sutis de exclusão, sobretudo quando o parâmetro de normalidade permanece atrelado à língua portuguesa e ao modelo de escrita ouvinte.

Essa compreensão pode ser aprofundada a partir de autoras e autores que têm se dedicado à educação de surdos. Quadros (1997), por exemplo, apresenta uma perspectiva que se contrapõe à visão tradicional da *deficiência auditiva*, ao defender os sujeitos surdos são constituídos a partir de uma diferença linguística e cultural. A autora problematiza a concepção que entende a deficiência auditiva apenas como um déficit sensorial a ser corrigido, denunciando os efeitos de uma lógica de normalização sustentada por tecnologias como aparelhos auditivos e implantes cocleares, que visam “corrigir” o corpo surdo e ajustá-lo ao modelo ouvinte.

Na mesma direção, Quadros e Karnopp (2004) reiteram as discussões ao apontar que a perspectiva reabilitadora, ao priorizar a fala e a audição, frequentemente negligência o reconhecimento da língua de sinais como eixo estruturante da educação de surdos. Tal visão reforça práticas de integração e adaptação, e não de inclusão, mantendo o sujeito surdo sob a narrativa de um discurso médico e normalizador.

Já Skliar (1998) amplia essa discussão ao propor uma compreensão socioantropológica da pessoa surda, concebendo-a como uma diferença linguística e cultural significativa. O autor sustenta que os surdos constituem uma comunidade cultural distinta, com sua própria língua, as línguas de sinais, essencial na constituição das identidades e das relações de pertencimento. Ao defender o bilinguismo como princípio educativo, ele enfatiza a importância de uma escola que acolha as singularidades linguísticas e culturais dos surdos, deslocando o olhar da falta para a diferença.

Para avançar nessa discussão, apresento um recorte da cartilha que convoca questionamentos importantes acerca das formas pelas quais a inclusão é discursivamente sustentada. O excerto destaca as dificuldades atribuídas aos estudantes surdos no processo de leitura em língua portuguesa, compreendida como segunda língua, e justifica, a partir disso, determinadas práticas de suporte e mediação durante a realização das provas. Segundo o documento:

“O fato de a língua portuguesa ser a segunda língua de muitos surdos ou deficientes auditivos faz com que eles também possam apresentar dificuldades relacionadas à leitura, habilidade importante para compreensão do tema solicitado na proposta de redação e dos textos que a compõem. Assim, um dos aspectos importantes a serem considerados para a produção da redação do Enem pelos participantes surdos e deficientes auditivos é a leitura em uma segunda língua. Por isso, muitas vezes, há a necessidade de ter intérpretes na realização das provas, de modo a esclarecer dúvidas dos usuários de Libras na leitura de palavras, expressões e orações escritas em língua portuguesa.” (BRASIL, INEP, 2020, p. 12).

Ao trazer essa justificativa, a cartilha não apenas orienta práticas, mas também produz discursos sobre quem são esses sujeitos, quais dificuldades se espera que apresentem e quais dispositivos precisam ser acionados para normatizar sua participação. É nesse entrelaçamento entre documento, práticas e produção de verdades que esta pesquisa se insere, buscando problematizar como esses enunciados operam e quais efeitos produzem no campo da educação bilíngue de surdos e nas políticas avaliativas do Enem.

Essas reflexões, quando colocadas em diálogo com a *Cartilha de Avaliação da Redação do Enem*, permitem compreender como determinadas concepções de surdez e de linguagem continuam a orientar os discursos e as práticas avaliativas, atravessadas por uma lógica que ora promete inclusão, ora reafirma processos sutis de exclusão e normalização.

Nesse sentido, as contribuições de Karnopp e Quadros (2004) ajudam a tensionar tais discursos, ao defenderem a educação bilíngue para surdos, na qual a Libras é reconhecida como língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua na modalidade escrita. Essa perspectiva aponta para modos de inclusão, que se concretizam quando as pessoas surdas podem desenvolver suas

habilidades em ambientes que reconheçam e respeitem suas diferenças linguísticas e culturais, favorecendo a constituição de identidades e subjetividades surdas. Assim, ao contrastar as orientações da cartilha com os fundamentos do bilinguismo, torna-se possível problematizar como determinadas práticas avaliativas podem, paradoxalmente, limitar justamente aquilo que afirmam promover: o direito à participação plena e linguística no Enem.

A partir desses aportes teóricos, é possível propor uma primeira provocação em relação ao nome dessa cartilha: estaria ele realmente adequado aos atravessamentos que possibilitam uma inclusão dos participantes surdos e/ou deficientes auditivos, considerando suas especificidades linguísticas, culturais e as condições de acessibilidade necessárias, bem como a garantia dos direitos previstos em lei?

Dando continuidade a esse tensionamento, torna-se importante observar a funcionalidade apresentada pelo Inep por meio da *Cartilha de Avaliação da Redação do Enem*, que tem como propósito divulgar informações gerais sobre a escrita de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, bem como aspectos específicos voltados à correção de suas redações. A forma como esses objetivos são descritos já indica os modos pelos quais se pretende governar as práticas de escrita e de correção, mostrando os discursos que sustentam o modo de ver, de dizer e de avaliar o sujeito surdo no contexto do exame.

Já nas leituras da *Cartilha de Avaliação da Redação do Enem 2024*, é possível perceber que ela se apresenta como um documento pedagógico e normativo, cujo discurso institui modos específicos de compreender e de nomear os sujeitos surdos e os sujeitos com deficiência auditiva. Logo em sua introdução, o Inep afirma:

“Nesta Cartilha, apresentaremos informações importantes sobre a produção escrita de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, as características de seus textos escritos bem como os aspectos específicos relacionados à avaliação de suas redações. [...] Desde a promulgação do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial, a educação de pessoas surdas no Brasil tem evoluído significativamente.” (BRASIL, 2024, p. 2).

Ao colocar lado a lado as expressões *peças surdas* e *peças com deficiência auditiva*, a Cartilha reforça uma tensão já apontada pelas autoras como Quadros (1997) e Karnopp (2004): a coexistência de dois modos de dizer e de produzir o sujeito, um ancorado na diferença linguística e cultural, e outro sustentado pela perspectiva médica da deficiência. Sob o discurso da acessibilidade e do desenvolvimento educacional, o documento opera como um dispositivo de poder-saber que naturaliza essa dualidade, constituindo verdades sobre o que é ser surdo e sobre o que é ser deficiente auditivo no contexto das políticas públicas e das avaliações nacionais. Assim, o que se anuncia como reconhecimento da diversidade linguística acaba funcionando como uma estratégia de governo da diferença, regulando os modos de participação e os lugares possíveis dos participantes surdos no Enem e, conseqüentemente, no acesso ao ensino superior.

Ao observar o funcionamento da *Cartilha de Avaliação*, percebo que os discursos nela mobilizados não atuam de forma isolada, mas se estendem para outros documentos e práticas que compõem o dispositivo avaliativo do Enem. O *Edital de Seleção dos Avaliadores de 2024*, ao estabelecer critérios de formação, qualificação e desempenho, opera como uma continuidade desse mesmo regime discursivo, reafirmando quem pode corrigir, o que pode ser considerado “erro” e quais expressões são tomadas como formais. Ambos os textos - Cartilha e Edital - se atravessam na produção de verdades sobre a escrita e sobre o sujeito avaliável, configurando modos específicos de conduzir as condutas e de governar as diferenças.

Com esses movimentos de leitura, e a partir das reflexões de Michel Foucault sobre a produção de verdades e os modos pelos quais as práticas sociais conduzem condutas e organizam a vida das populações, passo a olhar para as políticas de inclusão não apenas como instrumentos de garantia de acesso, mas como práticas que também participam da constituição de subjetividades. Ao deslocar esse olhar para o contexto do Enem, percebo que a inclusão, tal como aparece nos discursos oficiais do exame, assume contornos biopolíticos: ao mesmo tempo em que cria condições de participação e visibilidade para determinados grupos, também estabelece limites e fronteiras que definem quais formas de diferença podem ser reconhecidas e legitimadas nos processos avaliativos.

Nesse movimento, compreendo que a inclusão não se reduz a um gesto de acolhimento da diversidade, mas opera como uma estratégia que produz modos específicos de ser sujeito no interior das políticas educacionais, regulando expectativas, organizando condutas e delineando as formas pelas quais os participantes passam a existir e a ser reconhecidos nesses espaços institucionais.

No trecho da *Cartilha de Avaliação da Redação do Enem 2024*, o Inep descreve uma estrutura que, à primeira vista, parece representar um avanço em relação às edições anteriores. O documento anuncia uma **“avaliação de redação especializada”**, conduzida por avaliadores com experiência na escrita de participantes surdos ou com deficiência auditiva e formação voltada ao ensino do português como segunda língua. Afirma-se que esse procedimento **“consolida os direitos humanos, amplia a acessibilidade e obedece ao princípio geral do direito, que declara que todos são iguais de acordo com a lei”** (Brasil, 2024, p. 4).

Entretanto, ao observar essa configuração, percebo que o discurso da especialização reafirma, sob novas formas, as mesmas estratégias de normalização já tensionadas nesse percurso de escrita. A experiência com a escrita de participantes surdos é tomada como critério técnico, mas permanece subordinada à lógica da língua portuguesa como medida de adequação e legitimidade. Assim, ainda que o documento pareça reconhecer a diferença linguística, o faz dentro de um regime de verdade que mantém o sujeito surdo governado pela norma do português e pela expectativa de uma escrita “aproximada” da ouvinte. Tal movimento expressa o que Lunardi-Lazzarin (2014) denomina “governo da diferença”, no qual o reconhecimento da diversidade serve também para reforçar práticas de controle e de ajuste ao que é socialmente aceitável.

A seção intitulada **“Diferentes olhares sobre a pessoa surda e a pessoa com deficiência auditiva”** traz um importante deslocamento discursivo dentro da *Cartilha de Avaliação da Redação do Enem 2024*. O Inep reconhece que **“os(as) surdos não formam um grupo homogêneo” e que há diferentes modos de comunicação e de relação com a língua, desde o uso exclusivo da Libras até práticas orais e misturas entre fala e sinalização** (Brasil, 2024, p. 5). Ao descrever essa diversidade, o documento apresenta discursos em que a pessoa

surda não pode ser reduzida à ausência de audição, mas envolve experiências singulares e múltiplas formas de subjetivação.

Compreendo que esse discurso, ainda que se encaminhe ao reconhecer a pluralidade das vivências surdas, também mobiliza um discurso de estruturamento, na medida em que classifica e distribui as formas de comunicação em graus de proximidade com o português. Assim, sob a perspectiva de contemplar as diferenças, a Cartilha constitui a pessoa surda a partir de um regime de verdade que organiza as identidades segundo o quanto elas se ajustam à norma linguística do ouvinte. Essa ambiguidade revela, mais uma vez, como as políticas de inclusão se movem entre o reconhecimento da diversidade e a produção de fronteiras que definem quem pode ser incluído e de que modo essa inclusão deve ocorrer.

A seção intitulada **“Sobre a educação de pessoas surdas, o bilinguismo Libras - Língua portuguesa e as especificidades da avaliação dos textos escritos”** apresenta um discurso que, à primeira vista, parece sustentar uma perspectiva inclusiva e bilíngue. O documento reconhece que **“o domínio limitado que as pessoas surdas têm das convenções da língua portuguesa escrita é parte dos processos típicos de aprendizes de segunda língua”** e que **“as divergências devem ser avaliadas pelo contraste entre as estruturas que diferenciam as duas línguas”** (Brasil, 2024, p. 6).

Contudo, ao nomear essas diferenças como *divergências*, o texto reescreve a escrita da pessoa surda em um campo de comparação hierárquico, no qual o português continua sendo a medida de correção e legitimidade. Mesmo ao afirmar que **“o processo de avaliação mais justo é aquele que adota um modelo alinhado ao aprendizado escolar da segunda língua, com atenção à singularidade linguística dos(as) participantes surdos(as)”** (Brasil, 2024, p. 7), a Cartilha reafirma uma lógica de normalização que subordina o bilinguismo à língua majoritária.

Compreendo que esse movimento expressa um regime de verdade no qual a diferença é acolhida apenas enquanto diferença controlada, aquela que pode ser traduzida, medida e avaliada dentro dos parâmetros da língua portuguesa. Assim, o que se anuncia como reconhecimento das singularidades bilíngues torna-se também uma estratégia de governo da escrita e de regulação das formas possíveis de ser e de se expressar como sujeito surdo no Enem.

Ao empregar o termo *divergência*, a Cartilha transforma a diferença linguística em um dado técnico, deslocando-a do campo da cultura e da experiência para o domínio da correção e da medição. Essa escolha lexical produz efeitos de verdade que fazem a surdez caber em uma lógica de avaliação, onde o desvio é tolerado apenas enquanto exceção controlada. Desse modo, compreendo que o vocabulário institucional do Enem não apenas descreve, mas fabrica modos de pensar e de governar os sujeitos surdos, tornando o discurso da inclusão parte de um mesmo dispositivo de normalização.

As formas pelas quais a Cartilha descreve, nomeia e orienta a avaliação das redações de participantes surdos ou com deficiência auditiva encontram ressonância no *Edital de Seleção dos Avaliadores do Enem 2024*. Se na Cartilha o foco recai sobre o participante e suas formas de escrita, no Edital a atenção se desloca para o avaliador, que passa a ser produzido como sujeito de saber e autoridade.

O documento estabelece que **“os avaliadores poderão atuar na correção regular e na correção de redações de autistas, disléxicos e surdos/deficientes auditivos”** e que suas funções envolvem **“avaliar redações de forma alinhada aos critérios estabelecidos nas capacitações e em observância à Grade Específica de Correção do Enem; participar de todas as fases da qualificação [...] e realizar as demais atribuições a serem definidas pelo Cebbraspe durante o processo de avaliação das redações do Enem 2024”** (Brasil, 2024, p. 2). Esse enunciado apresenta como o Inep regula os corpos e as condutas por meio de normas e qualificações que produzem tanto o avaliador quanto o avaliado dentro de um mesmo regime de verdade. Sob o discurso da inclusão, opera-se um controle das práticas, das linguagens e dos modos de ser surdo, produzindo uma acessibilidade que, ao invés de romper com a normalização, a refina e a torna mais eficiente.

Ao acompanhar o movimento discursivo que atravessa a *Cartilha de Avaliação da Redação do Enem 2024* e o *Edital de Seleção dos Avaliadores*, percebo que as práticas de correção e de qualificação dos avaliadores não se limitam à formação de sujeitos técnicos, mas produzem efeitos que se materializam em números, notas e índices de desempenho. O que se apresenta como resultado objetivo - as notas das redações - é, na verdade, o desdobramento de regimes de verdade que orientam o que deve ser valorizado, corrigido e legitimado como escrita adequada. Assim,

torna-se possível caminhar para o conhecimento das produções de dados que emergem das avaliações do Enem, entrelaçando essas práticas avaliativas às tensões que se fazem visíveis na *Cartilha de 2024*, a mais recente até o momento.

A leitura das notas atribuídas aos participantes surdos desde o ano de 2020 até 2024 revela não apenas diferenças estatísticas, mas modos de governar a inclusão e de produzir sujeitos a partir dos critérios de correção. É nesse movimento que se insere o próximo capítulo, no qual busco problematizar os gráficos e suas narrativas, compreendendo-os como parte das estratégias de poder-saber que atravessam o exame e configuram o lugar possível do participante surdo nas políticas de avaliação e acesso ao ensino superior.



Mapa Conceitual 6--QUANDO OS NÚMEROS FALAM - Fonte: A autora



CAPÍTULO 4

<https://drive.google.com/file/d/1cqWbLtcDqggB1NZbb0J53DeGwcTOasI5/view?usp=sharing>

4. QUANDO OS NÚMEROS FALAM: NOTAS, VERDADES E DIFERENÇAS NO ENEM

Neste capítulo, volto o olhar para os números e os gráficos produzidos a partir das avaliações do Enem, buscando problematizar o que eles dizem sobre os sujeitos e as formas de inclusão que produzem. Os dados, muitas vezes tomados como indicadores neutros, também são atravessados por discursos e por relações de poder que definem o que pode ser reconhecido como desempenho, competência ou sucesso. Assim, as notas e os percentuais passam a ser compreendidos como enunciados que narram a diferença, traduzem as políticas de normalização e revelam os modos pelos quais a pessoa surda é medida, comparada e governada no contexto das avaliações nacionais.

Com o objetivo de esclarecer as propostas de atuação envolvidas em cada especialidade de atendimento, torna-se importante descrever como se organiza o processo de produção textual para participantes que utilizem o apoio de guia-intérprete. Embora o Manual de Redação não apresente esse percurso de forma detalhada, ele está consolidado nos materiais de aplicação e nas práticas já instituídas no exame.

Nessa dinâmica, o guia-intérprete inicia transmitindo o tema e os textos motivadores por meio de recursos táteis, garantindo que o participante tenha acesso integral às informações, sem qualquer tipo de explicação adicional ou interferência no conteúdo. Depois disso, oferece apoio na orientação física do espaço e dos materiais, indicando a posição da mesa, da folha de redação ou dos equipamentos necessários, de modo a possibilitar que o estudante escreva de forma autônoma e segura. A redação pode ser elaborada manualmente, em Braille, no computador com leitor de tela ou, em situações específicas, por ditado a um transcritor. Caso o participante deseje conferir o que escreveu, o guia-intérprete pode reler o texto por meio de recursos táteis, sempre sem apresentar sugestões ou correções. Dessa forma, a atuação se configura como mediação comunicacional e de acessibilidade, sem substituir ou alterar a autoria da escrita.

Ao situar esses modos de participação e as materialidades que tornam possível a escrita de cada candidato, percebo que essa diversidade de recursos e de trajetórias produz também modos distintos de inserção no próprio exame. Por isso,

antes de seguir para o tensionamentos sobre as notas e de seus efeitos, considero necessário compreender quem são esses sujeitos que chegam ao Enem, como se distribuem pelo país e de que forma se inscrevem dentro das categorias disponíveis. Esse movimento inicial permite criar um terreno comum para as problematizações posteriores, pois revela que as diferenças na escrita não começam na prova, mas muito antes, nos modos de acesso, nas especialidades solicitadas e nas condições que tornam possível ou limite a participação. É a partir dessa cartografia preliminar que se abre o próximo percurso, dedicado aos mapeamentos e números que compõem o universo dos inscritos.

4.1. Mapeamentos e números: quem são os participantes do Enem

Antes de acompanhar o percurso das notas e das avaliações, entendo ser necessário visualizar os dados que compõem o universo dos participantes inscritos no Enem. Esses números, organizados por regiões do país e distinguidos por diferentes cores nos gráficos, permitem visualizar a amplitude e a distribuição da participação dos sujeitos ao longo dos anos. Mais do que simples informações quantitativas, esses registros revelam movimentos, desigualdades e presenças que atravessam o território brasileiro, tornando visível onde e como a inclusão se manifesta, e também onde se silencia. Compreendo que cada cor, cada linha e cada número configuram um mapa discursivo que fala das condições de acesso, das políticas públicas e das possibilidades de pertencimento que o exame produz para os sujeitos surdos e para aqueles que dele participam.

Ao me aproximar das produções de dados e dos resultados das avaliações do Enem, compreendo que os gráficos e as estatísticas não apenas informam, mas também produzem realidades. Cada número carrega em si um discurso, um modo de ver e de organizar o mundo. Os resultados atribuídos às redações dos participantes surdos, especialmente entre os anos de 2020 e 2024, expressam as implicações das práticas avaliativas instituídas pelos documentos oficiais, a Cartilha e o Edital, e materializam as verdades que neles são narradas.

A partir dessa perspectiva, as notas deixam de ser apenas registros quantitativos e passam a ser tomadas como enunciados que revelam os modos de governo da inclusão e da diferença. Observar os gráficos é, portanto, percorrer as tramas de poder-saber que definem o que pode ser reconhecido como

aprendizagem, desempenho e competência no campo da escrita dos sujeitos surdos. Ao tensionar esses dados, busco compreender de que maneira os discursos da equidade e da acessibilidade se traduzem em classificações, comparações e hierarquias que atravessam a experiência educativa e o próprio direito de acesso ao ensino superior.

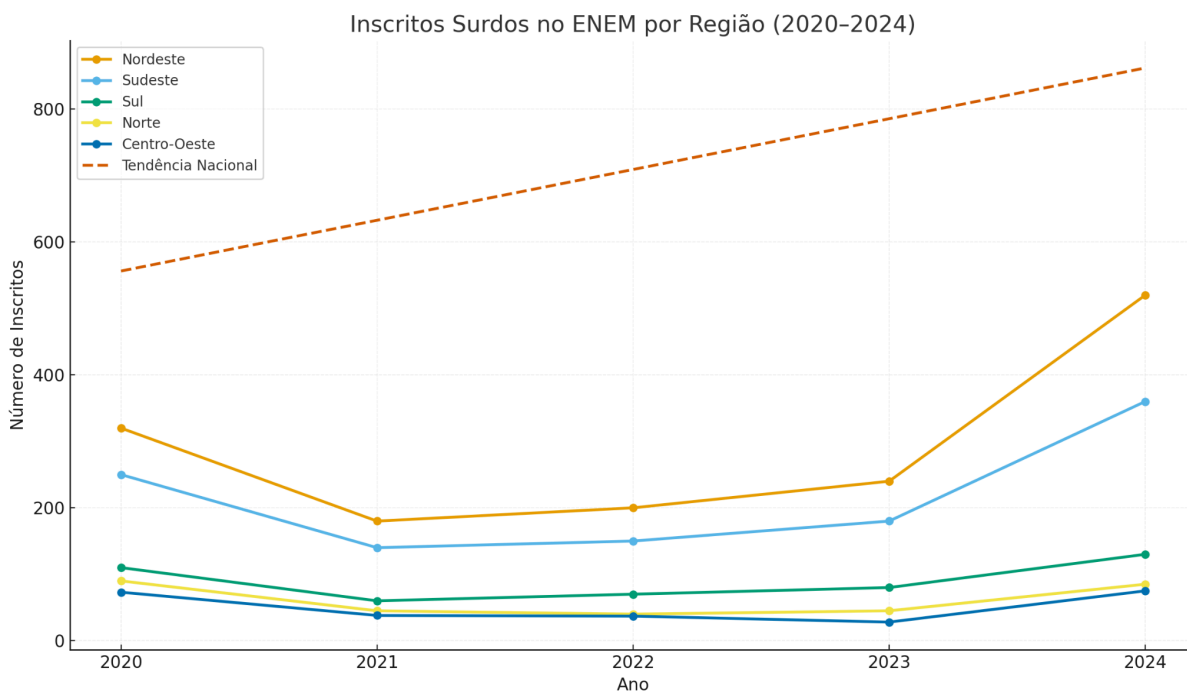


Gráfico 1 - Inscritos surdos no Enem por Região (2020 - 2024)

O primeiro gráfico que apresento tem a intenção de oferecer uma visão geral dos inscritos que se declararam surdos no Enem, no período de 2020 a 2024. Ao acompanhar as linhas que compõem o gráfico, observo como cada região se movimenta de modo singular e, ao mesmo tempo, participa de um percurso que deixa ver o crescimento desses sujeitos no exame. Esses deslocamentos numéricos, que aparecem ano após ano, fazem surgir modos pelos quais os participantes vão sendo inscritos, nomeados e reconhecidos a partir de suas próprias declarações.

Os gráficos apresentados nesta tese foram elaborados a partir dos dados disponíveis nas sinopses estatísticas do Enem, considerando o recorte temporal delimitado pela pesquisa. A utilização desse recurso visual não tem como finalidade apenas expor números ou organizar quantitativamente as informações, mas produzir visualidade sobre os diferentes critérios de atendimento especializado ofertados no

exame. Ao transformar esses dados em representações gráficas, proponho dar visibilidade às distribuições, presenças e ausências que, quando observadas apenas em tabelas ou em grandes volumes numéricos, tendem a permanecer pouco perceptíveis no conjunto das informações.

Nesse sentido, a elaboração dos gráficos não se orienta por uma lógica estritamente proporcional ou por uma escala direta entre o número total de participantes em cada critério de atendimento especializado. Caso essa proporção fosse mantida de forma rígida, muitas das situações analisadas nesta investigação seriam praticamente invisíveis, dificultando a problematização das discrepâncias que emergem no material examinado. Assim, os gráficos são mobilizados como estratégia analítica e metodológica para tensionar os dados, permitindo que determinadas diferenças e desigualdades ganhem maior legibilidade no interior da análise desenvolvida.

Desse modo, não se trata de olhar o dado pelo dado, tampouco de estabelecer comparações de desempenho entre participantes surdos e ouvintes nas notas da redação do Enem. O objetivo, antes, é problematizar as condições em que esses sujeitos participam do exame e refletir sobre as possibilidades que lhes são frequentemente negadas, especialmente quando a avaliação se ancora na norma da escrita padrão da língua portuguesa. Ao tornar visíveis certos arranjos e distribuições presentes nos dados das sinopses, os gráficos contribuem para tensionar as políticas de acessibilidade e os modos pelos quais a diferença linguística dos participantes surdos é reconhecida e ou produzida, nos processos avaliativos que regulam o acesso ao ensino superior.

Como afirma Foucault (2002, p. 185), os processos de subjetivação dizem respeito às formas pelas quais os indivíduos passam a se constituir como sujeitos dentro de determinados jogos de saber e poder. Assim, ao olhar para esses movimentos, percebo que a proposta de inclusão anunciada pelos documentos do Inep se entrelaça às maneiras pelas quais os próprios participantes produzem suas presenças no interior do dispositivo do Enem, fazendo aparecer outras formas de existir e participar. A seguir, aprofundo esse olhar nos gráficos apresentados e tensiono as diversas subjetividades que emergem nesse processo.

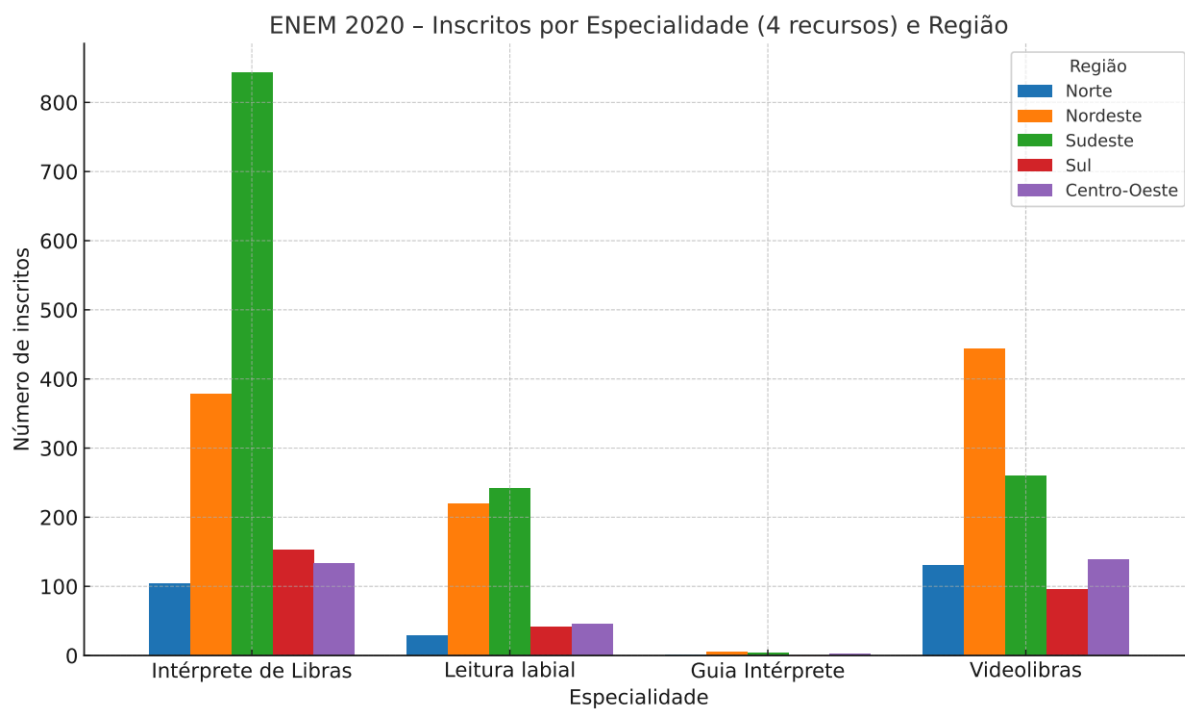


Gráfico 2 –Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.7, 2020)

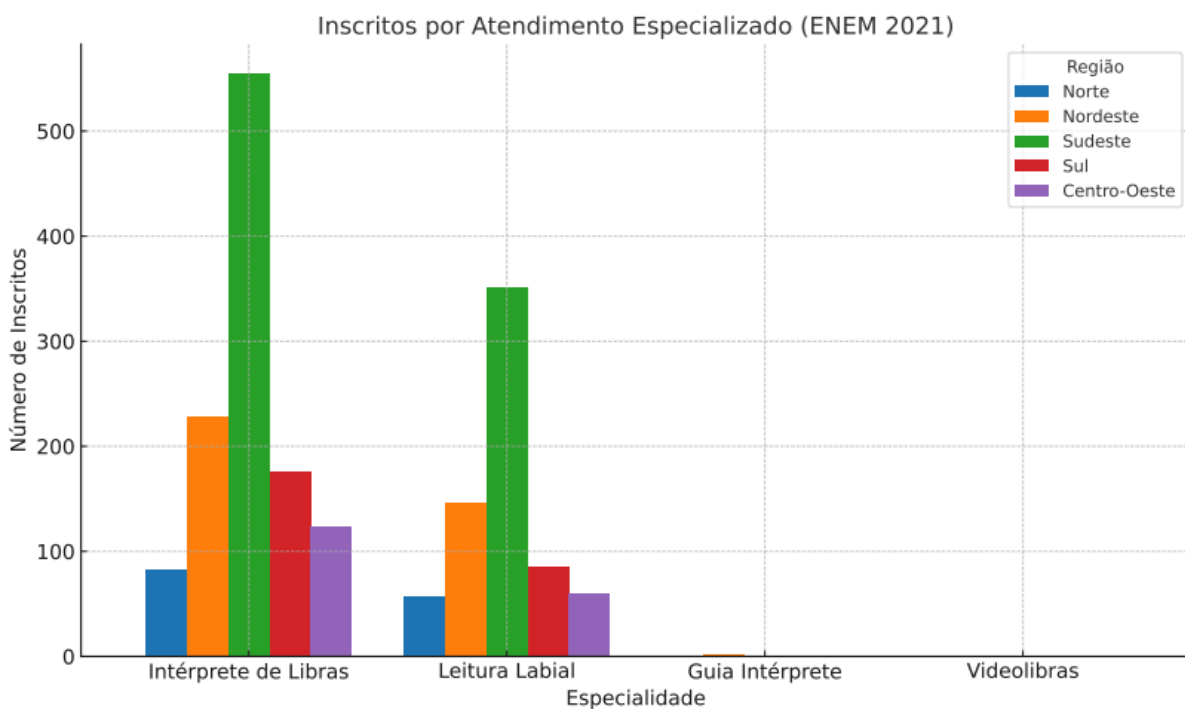


Gráfico 3 - Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.7, 2021)

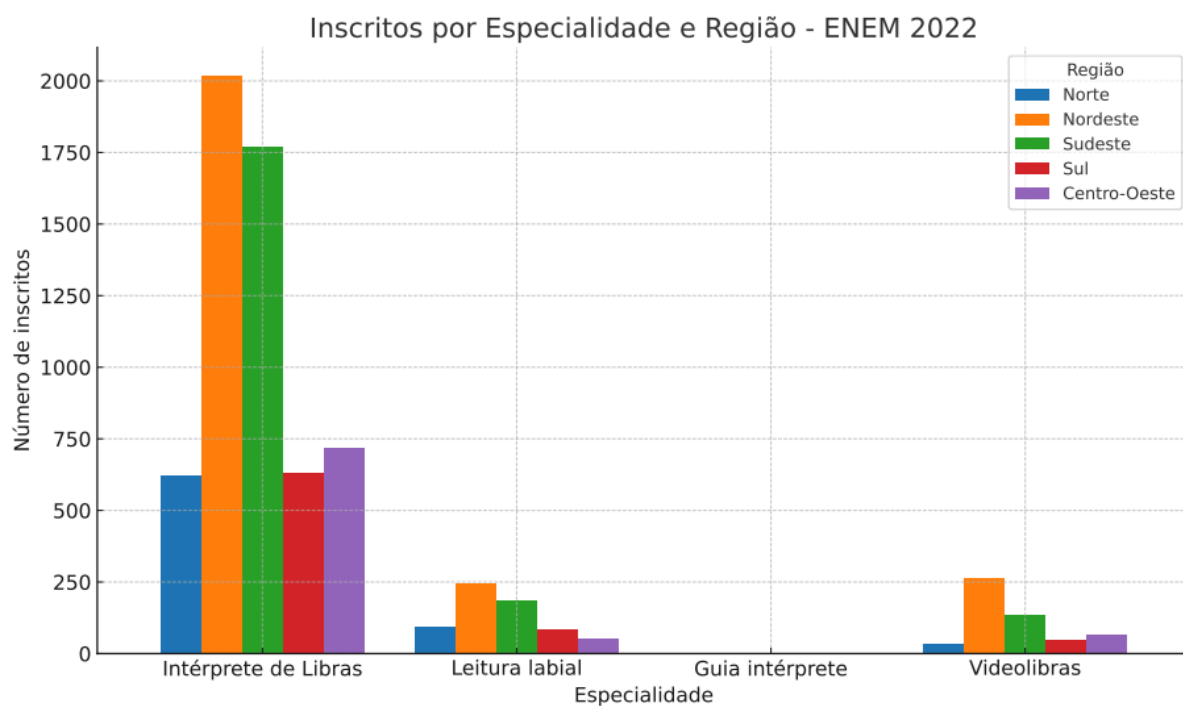


Gráfico 4 - Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.7, 2022)

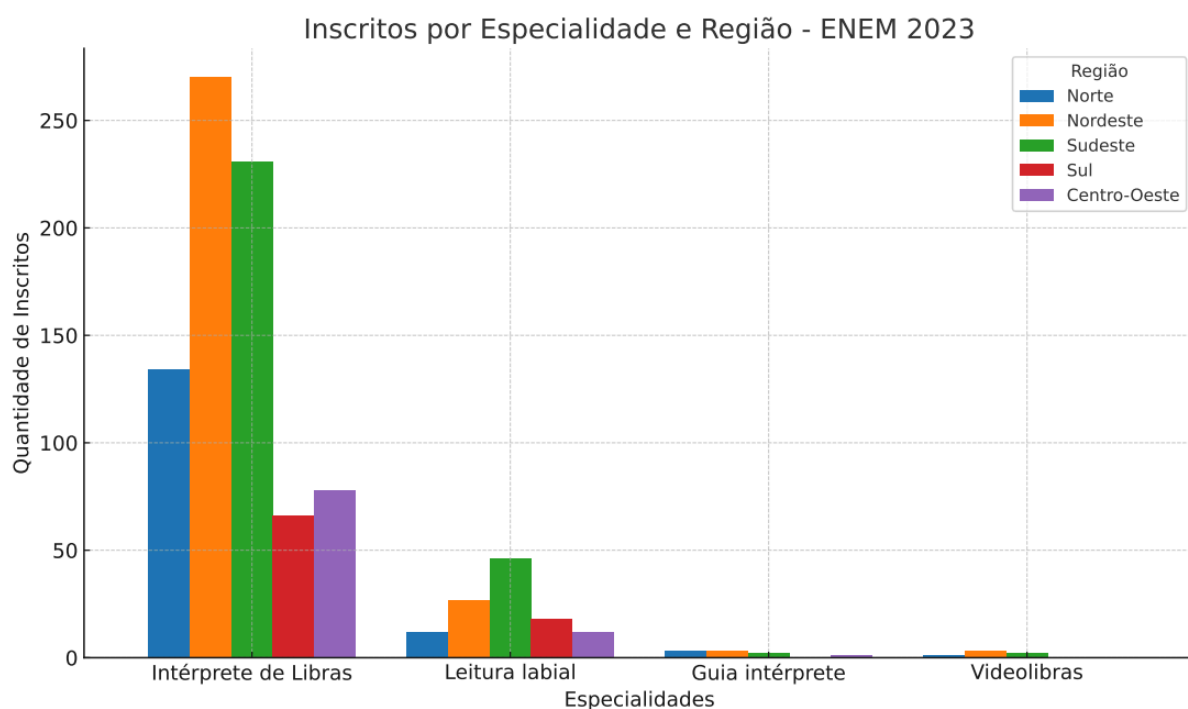


Gráfico 5 - Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.7, 2023)

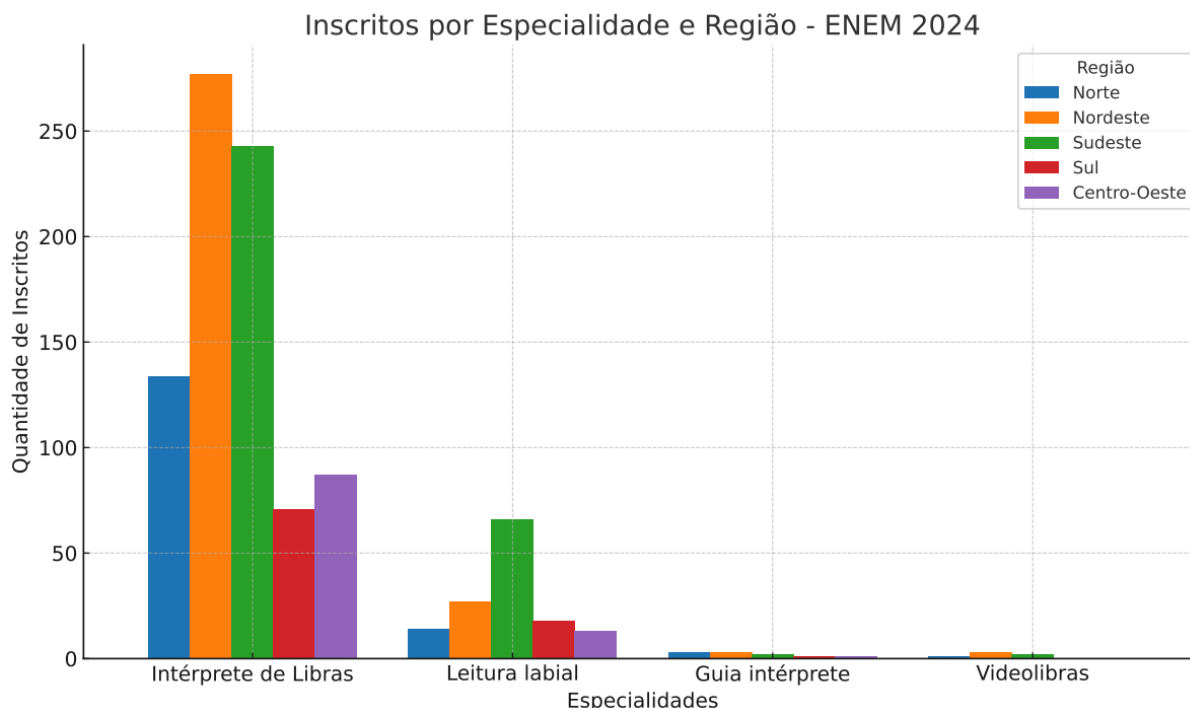


Gráfico 6 - Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.7, 2024)

Ao acompanhar os gráficos referentes aos anos de 2020 a 2024, percebo um movimento constante que atravessa todas as regiões do país: o recurso de Tradutor (a) Intérprete de Libras permanece, de forma reiterada, como a principal solicitação dos participantes surdos. Para tensionar essa discussão e clarear o caminho da problematização que desenvolvo nesta tese, considero importante apresentar brevemente as características de cada necessidade especial, conforme definido pela Sinopse Estatística do Inep e pela Cartilha de Avaliação das Redações do Enem.

Início pelo recurso Tradutor-Intérprete de Libras, cuja função, no contexto do Enem, está diretamente relacionada à tradução das orientações gerais do exame. De acordo com a Cartilha do(a) participante surdo(a) ou com deficiência auditiva, segue que:

“Tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) é o profissional capacitado(a) para utilizar a Libras na tradução das orientações gerais do Exame, atendendo a dúvidas específicas de compreensão da língua portuguesa escrita, sem fazer a tradução integral da prova.” (Brasil, 2024, p. 7)

Assim, o intérprete atua nas comunicações realizadas pelos aplicadores, como regras, horários e procedimentos e também na mediação inversa, caso o participante precise dirigir algum questionamento ao aplicador. Entretanto, o

profissional não pode auxiliar na tradução das questões da prova, mesmo que o estudante tenha dificuldades com o vocabulário do português escrito.

O mesmo ocorre em relação ao Guia-Intérprete de Libras e ao profissional responsável pela leitura labial para participantes surdos ou com deficiência auditiva. A Cartilha especifica esse recurso como **“Leitura labial: serviço disponibilizado por meio de profissional capacitado(a) na comunicação oralizada de pessoas com deficiência auditiva ou surdas que não se comunicam por Libras” (Brasil, 2024, p. 8)**. Ambos desempenham funções estritamente vinculadas à mediação linguística, sem interferir no conteúdo da prova.

Outro recurso frequentemente solicitado é a Videoprova em Libras, cujo funcionamento também precisa ser compreendido na perspectiva da inclusão anunciada pelo Inep. A Cartilha descreve esse recurso como **“prova em vídeo traduzida em Libras e executada em um computador disponibilizado pelo Inep” (Brasil, 2024, p. 7)**. Nessa modalidade, todas as questões são sinalizadas por um intérprete em vídeo. Contudo, essa tradução é produzida por profissionais de uma única região, o que pode ocasionar limitações para estudantes de outros estados, considerando que, embora a Libras seja uma língua nacional, ela apresenta variações regionais significativas. Além disso, mesmo com a Videoprova, a redação permanece sendo realizada exclusivamente em língua portuguesa escrita, mantendo-se uma tensão importante para sujeitos surdos em contextos bilíngues.

Por fim, a Cartilha também prevê outros apoios, como **“Auxílio para leitura: profissional capacitado(a) para realizar a leitura de textos”** e **“Tempo adicional: tempo adicional de 60 minutos em cada dia de aplicação do Exame” (Brasil, 2024, p. 8)**, recursos que, embora não estejam diretamente ligados à Libras, compõem o mesmo conjunto de práticas que busca regular, organizar e governar a experiência dos participantes que dependem de acessibilidade linguística no Enem.

Ao retornar aos gráficos após compreender os modos como cada recurso é definido e operacionalizado pelo Inep, esse cenário ganha outras formas de complexidade. Em 2020, tanto na distribuição regional quanto no conjunto das especialidades, o pedido pelo intérprete aparece de maneira destacada em relação a recursos como Leitura Labial, Videolibras ou Guia-intérprete, indicando que a participação no exame se constitui, de modo recorrente, pela mediação da língua de sinais.

Nos anos seguintes, esse movimento não apenas se mantém, como se intensifica, no ano de 2022, o número de solicitações cresce especialmente no Nordeste e no Sudeste; em 2023, mesmo com uma redução geral de inscritos, o TILS continua como o recurso mais acionado nas cinco regiões; e, em 2024, o salto expressivo, ultrapassando seiscentos pedidos, reafirma que grande parte dos sujeitos surdos que chegam ao Enem são usuários da Libras e dependem dessa acessibilidade para participar do exame.

Esses deslocamentos visíveis nas colunas do gráfico, dialogam com os limites e prescrições presentes na Cartilha, tensionam a promessa de inclusão anunciada pelo Inep, porém diversos recursos estão previstos, é a mediação da Libras que sustenta, de maneira central, o acesso possível. Ao mesmo tempo, as restrições impostas, como a impossibilidade de tradução integral da prova ou a padronização da Videoprova por um único dialeto, mostram que essa inclusão permanece atravessada por tensionamentos linguísticos, pedagógicos e políticas que configuram quem pode participar e de que modo essa participação se ocorre.

Ao olhar para esse conjunto, percebo que não se trata apenas de números, mas de modos de participação que vão sendo produzidos e legitimados pelo próprio exame. A Cartilha *A Redação no Enem*, dirigida aos participantes surdos ou com deficiência auditiva, opera como mecanismos de controle ao orientar avaliadores e candidatos sobre o que pode ser considerado na avaliação das redações. Esse documento sustenta a Libras como um recurso que possibilita o acesso, mas não altera a estrutura da língua portuguesa que organiza o exame.

Como afirma Foucault (2008), os dispositivos estruturam o campo possível de ação; aqui, a tradução para Libras aparece como uma condição, e não como reconhecimento pleno da língua de sinais como língua de produção discursiva. Nesse sentido, a cartilha reafirma um movimento que já conheço de minha trajetória como professora bilíngue: embora a Libras esteja presente, ela nem sempre ocupa o lugar de língua, mas sim o de ferramenta para alcançar a predominância do português escrito.

Essas reflexões e constatações sobre a recorrência do TILs nos gráficos, me faz compreender como tais pedidos são também produzidos a partir de práticas que organizam a participação de corpos surdos a partir da tradução, prática que reforça o que Foucault (1979) denomina de regimes de verdade, nos quais certos modos de

dizer e ver se tornam predominantes e, com isso, moldam os sujeitos que deles participam.

No conjunto dessa série histórica, fica visível que o Enem abre caminhos, mas também regula os modos pelos quais esses caminhos podem ser trilhados. O crescimento das solicitações de intérprete, especialmente em 2022 e 2024, opera dentro dessa trama que combina desigualdades regionais, políticas públicas de acesso e expectativas linguísticas que atravessam a formação escolar dos participantes. A tradução, nesse processo, torna-se parte da engrenagem que ajusta a participação surda às normas do exame. Como aponta Foucault (1975), o poder produz realidade e, aqui, produz também um modo específico de participação, no qual o sujeito surdo precisa ser mediado para acessar o campo de verdade da avaliação nacional.

Esses movimentos se tornam ainda mais significativos quando considero que, nesses mesmos anos, os participantes passam a declarar suas necessidades especiais no ato da inscrição, revelando um retrato mais amplo das condições de acesso e das demandas que chegam ao exame. Os gráficos referentes às declarações de necessidades, que serão apresentados a seguir, mostram que os pedidos por tradutor intérprete de Libras se inscrevem em um conjunto mais amplo de solicitações que atravessam o Enem.

Ao aproximar os dois conjuntos de dados (recursos solicitados e necessidades declaradas), é possível compreender como diferentes formas de nomear e organizar a diferença são mobilizadas no exame entre 2020 a 2024, produzindo modos específicos de inclusão e de governo dos sujeitos. Esses números, quando colocados em relação, ajudam a mapear não apenas quantos são os participantes surdos, mas sob quais condições e quais mediações eles podem participar.

A partir daqui, passo a acompanhar os gráficos relativos às necessidades especiais declaradas pelos participantes ao longo desses mesmos anos, buscando compreender como essas categorias, muitas vezes naturalizadas, participam da constituição dos perfis que o exame opera, distribui e administra.

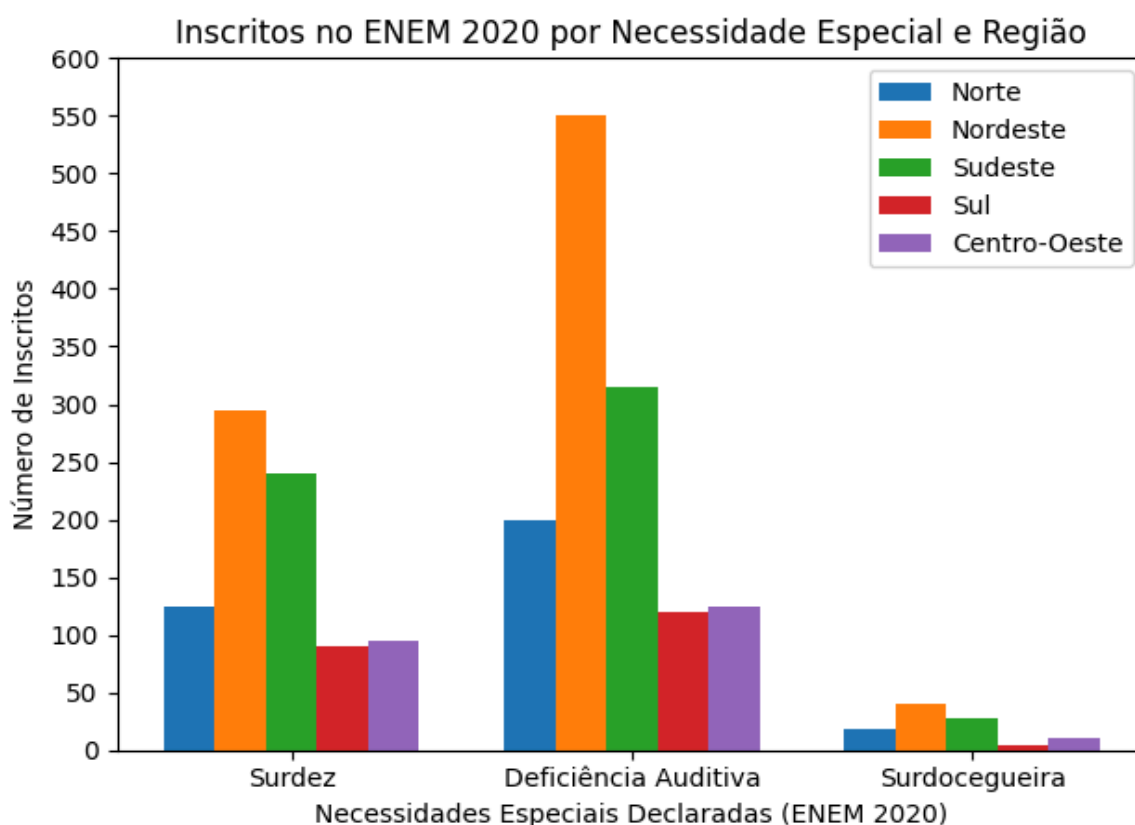


Gráfico 7 - Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.8, 2020)

Nos gráficos apresentados nesta pesquisa, utilizo a denominação *surdez* conforme aparece nas Sinopses Estatísticas do Enem, uma vez que essa é a categoria adotada pelo próprio exame para organizar os dados referentes aos participantes que solicitaram atendimento especializado. Contudo, é importante explicitar que essa nomenclatura não corresponde necessariamente à perspectiva teórica que sustenta esta tese. Inspirada nas reflexões de Nichols (2025), mobilizadas no campo dos Estudos Surdos, compreendo a surdez não como uma condição associada à deficiência auditiva, frequentemente vinculada a um olhar clínico ou biomédico, mas como uma experiência linguística e cultural que se constitui na relação com a língua de sinais e com as práticas sociais produzidas nas comunidades surdas. Assim, embora o termo surdez seja mantido nos gráficos por fidelidade às categorias estatísticas do Enem, nesta pesquisa ele é problematizado a partir da perspectiva da diversidade linguística e cultural que atravessa as experiências dos sujeitos surdos.

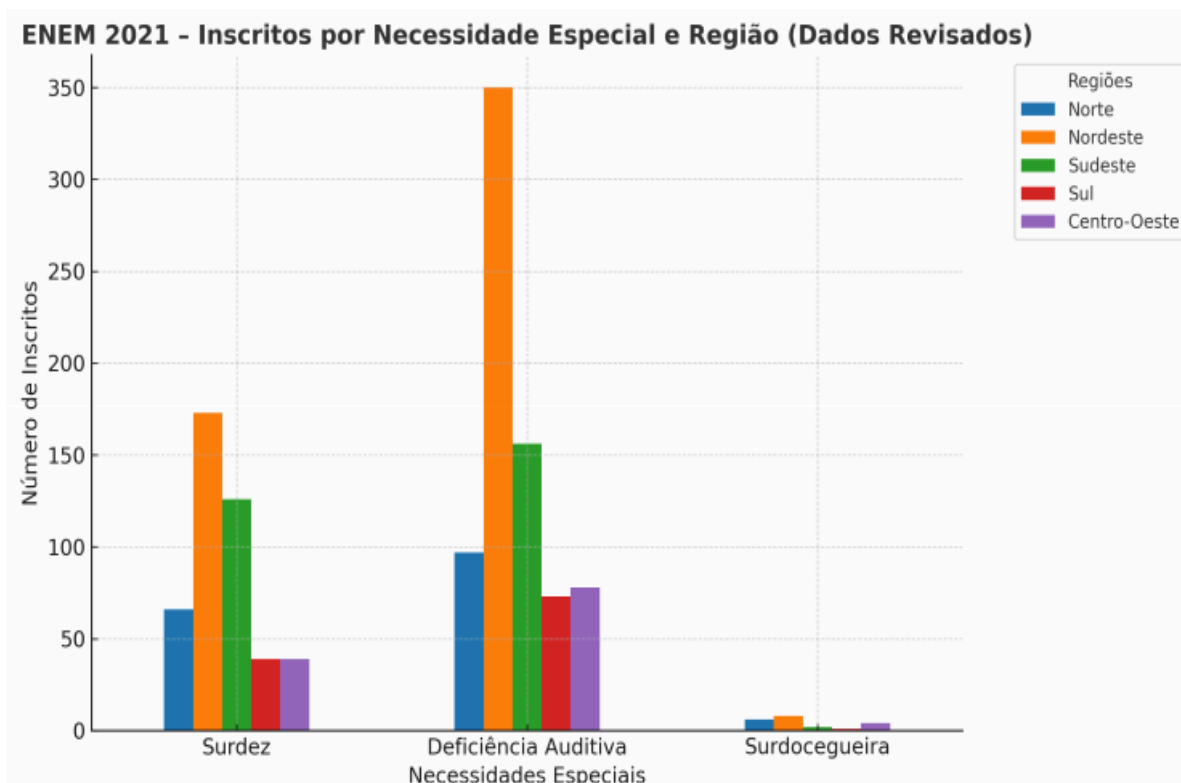


Gráfico 8 - Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.8, 2021)

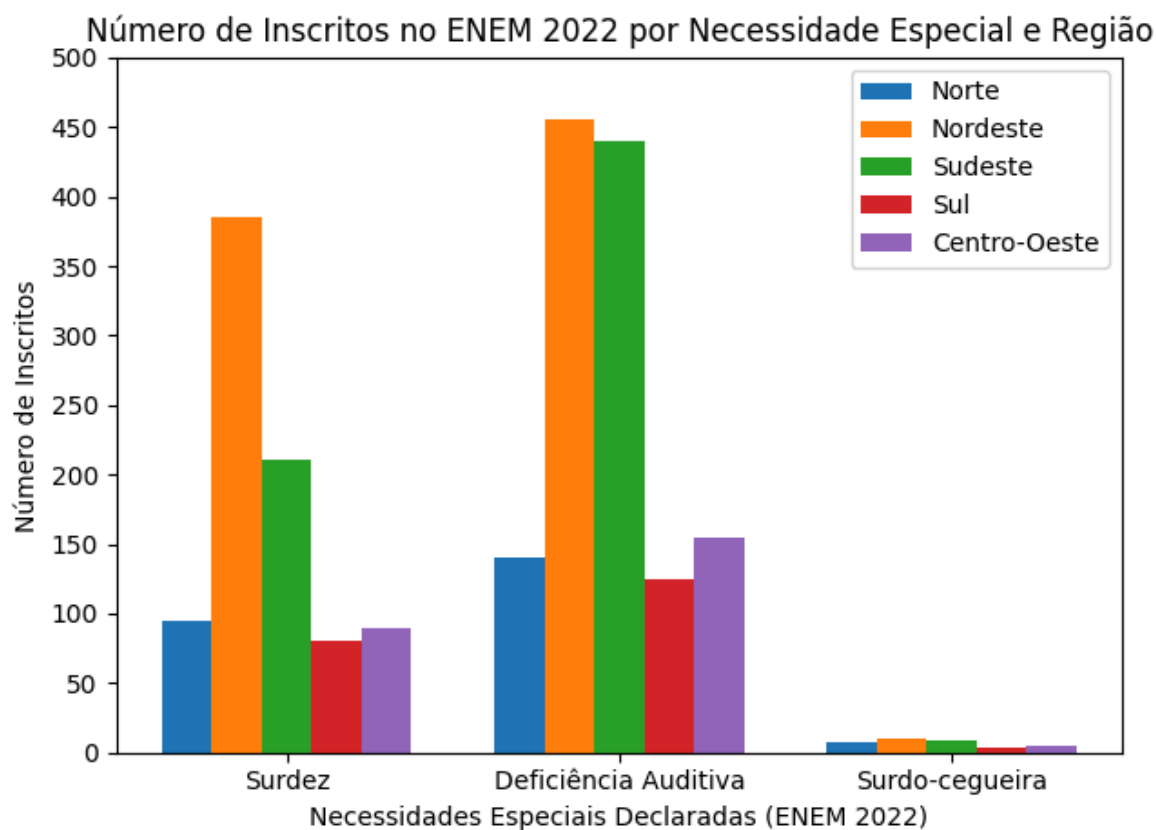


Gráfico 9 -Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.8, 2022)

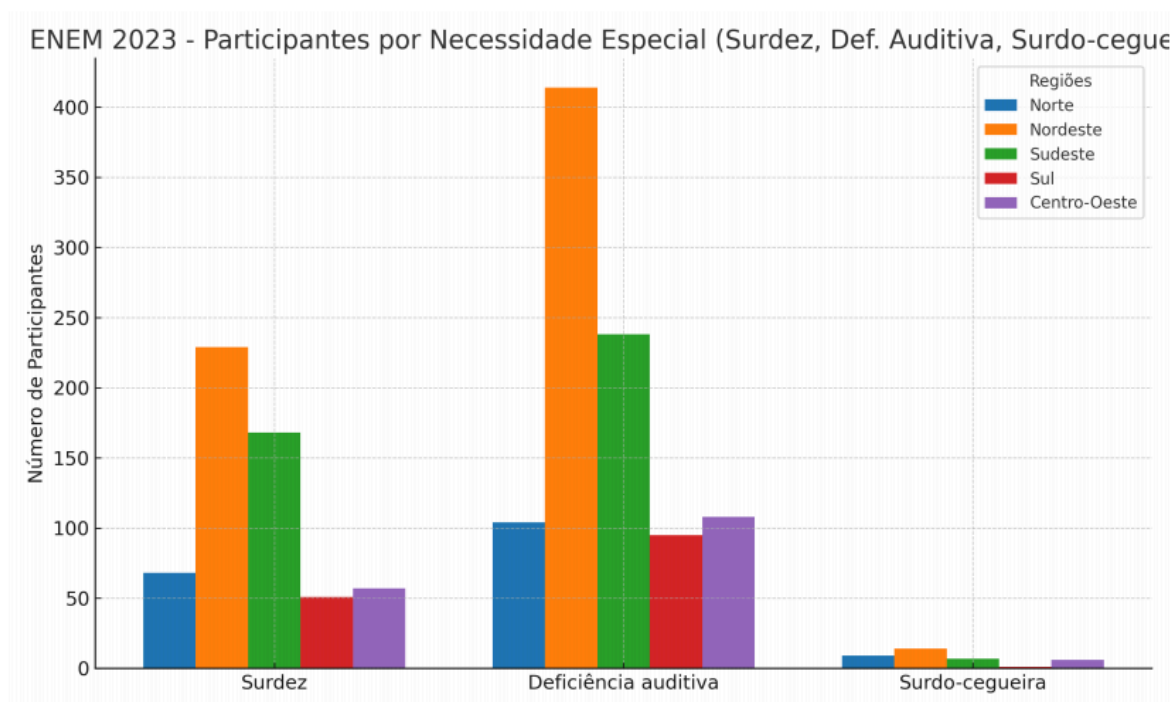


Gráfico 10 - Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.8, 2023)

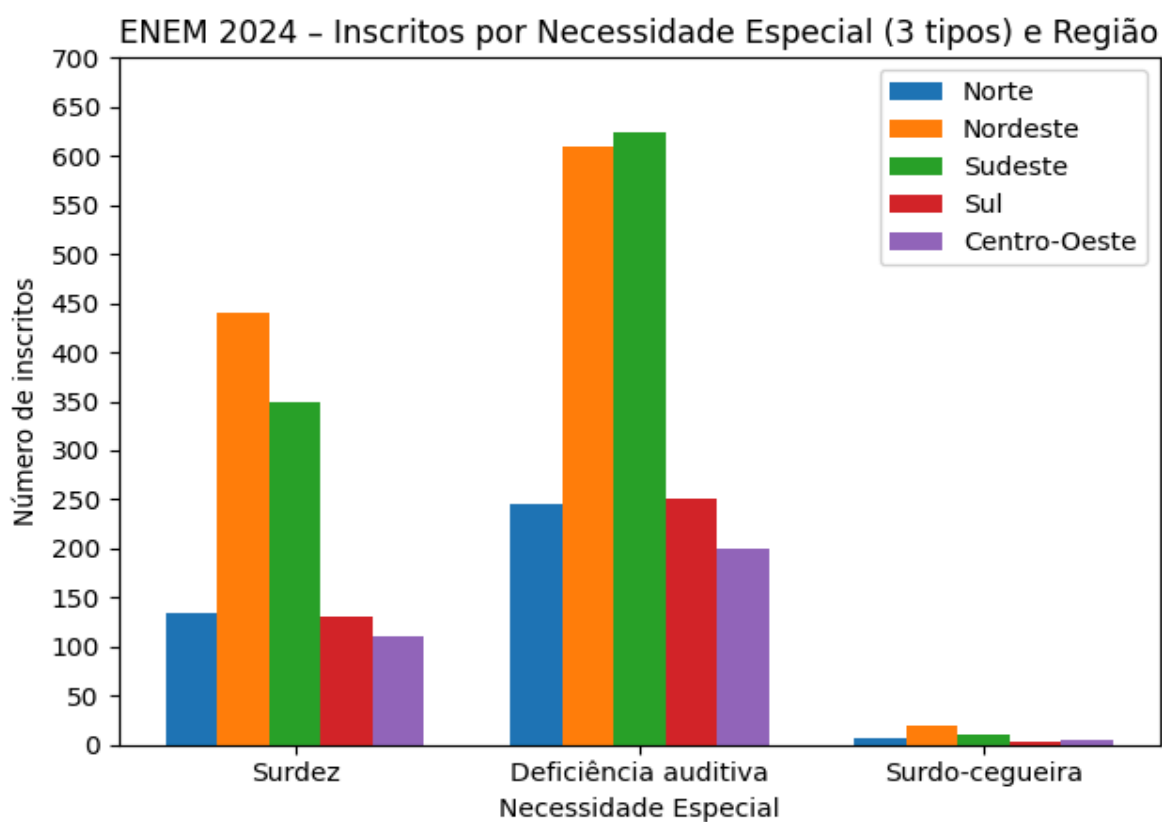


Gráfico 11 - Fonte: Inep (tabela de inscritos 1.8, 2024)

A cartilha, ao ser discutida, abre espaço para que outros elementos se tornem visíveis, especialmente aqueles que aparecem na forma de números. Se anteriormente seguia os critérios e orientações que moldam o trabalho dos avaliadores, agora passo a acompanhar como os próprios participantes se inscrevem, se nomeiam e se deixam atravessar por esses discursos.

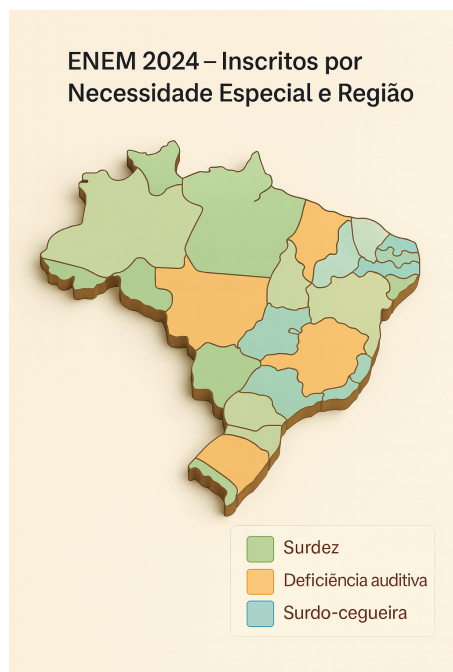


Figura 5 - Enem 2024 - Inscritos por necessidades Especial e Região - Fonte: A autora

Nessa caminhada ao me aproximar dos dados referentes às necessidades especiais declaradas pelos participantes do Enem, entre os anos de 2020 a 2024, fui sendo atravessada por inquietações que dialogam diretamente com a temática dos estudos surdos e os modos como esses sujeitos se reconhecem, ou são reconhecidos, pelos dispositivos que compõem o exame.

Os gráficos revelam que, em todos esses anos, a necessidade “deficiência auditiva” aparece de forma recorrente como a categoria com maior número de inscritos. Essa constância me provoca a pensar sobre o que está sendo operado aí: como cada participante compreende a si mesmo para realizar sua declaração? Que relações de saber e poder atravessam esse gesto aparentemente simples de marcar uma opção no ato da inscrição?

Nesse sentido, a noção de dispositivo, tal como formulada por Foucault (2014), ajuda a compreender como essas escolhas individuais estão imersas em redes mais amplas de práticas e discursos. Como afirma o autor, o dispositivo é “um conjunto

resolutamente heterogêneo, que envolve discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas” e, sobretudo, “a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (Foucault 2014, p. 244). É nessa rede que os sujeitos são produzidos, nomeados e convocados a se reconhecerem em determinadas categorias, que passam então a fazer parte dos jogos de verdade que organizam a participação no Enem. Assim, a simples escolha marcada no formulário de inscrição torna-se parte de um conjunto mais amplo de tecnologias de governo dos corpos e das subjetividades.

A partir desse movimento, percebo que essa predominância pode estar relacionada a múltiplos fatores, desde desconhecimento sobre as categorias disponíveis até a falta de discussão mais ampla sobre as diferentes compreensões do ser surdo. Skliar (1997, p. 14-16) problematiza a noção de um sujeito surdo universal, ressaltando que as experiências surdas são plurais e situadas cultural e linguisticamente. Perlin (1998, p. 53-57) também destaca que a experiência surda se constitui na diferença, e não na falta, sendo atravessada pela língua e pelos processos de pertencimento à comunidade surda. Contudo, quando a plataforma de inscrição oferece categorias rígidas, ela também produz modos específicos de nomeação. Nessa direção, Foucault (2002, p. 20-23) discute como os mecanismos institucionais de classificação integram a produção de regimes de verdade que orientam aquilo que pode ou não ser dito sobre si no interior desses dispositivos.

Assim, a escolha pela categoria “deficiência auditiva” pode estar menos relacionada ao modo como esses sujeitos se compreendem e mais vinculada às orientações e discursos que historicamente associam a surdez ao déficit, ao dano e à incapacidade. Strobel (2009, p. 34-38) discute como a surdez, entendida como diferença e como experiência cultural, pouco encontra reconhecimento em documentos oficiais que seguem uma lógica biomédica. Por outro lado, categorias como “surdez” e, sobretudo, “surdocegueira” aparecem com números significativamente menores, levando-me a questionar se haveria desconhecimento sobre essas classificações, insegurança no ato de escolher ou até receio de “errar” a categoria. Essa tensão também dialoga com o que defendem Karnopp e Quadros (2004, p. 91–97), ao enfatizarem que a identidade surda se constitui na relação com

a língua de sinais, com a cultura surda e com os espaços bilíngues, e não pela simples presença ou ausência da audição.

Nesses movimentos, percebo que as inscrições do Enem não apenas registram dados; elas exercem uma função normativa ao estabelecer os limites das identidades possíveis dentro do exame. Foucault (1996, p. 11-12) nos lembra que os discursos se materializam em práticas, e que essas práticas produzem sujeitos ao organizarem o campo do que pode ser enunciado. Assim, as próprias categorias disponibilizadas pelo sistema de inscrição já orientam os modos como os participantes podem se nomear, produzindo efeitos que atravessam suas experiências escolares, suas rotinas de atendimento clínico e até as possibilidades de se reconhecerem a si mesmos dentro do exame.

Encerro esse percurso sobre as categorias declaradas no ato da inscrição, e percebo que esses movimentos não se encerram apenas na nomeação de uma necessidade especial. Eles compõem uma perspectiva mais ampla, que se prolonga para outras etapas do Enem, inclusive para a própria produção textual. Se, de um lado, as categorias convocam modos de reconhecimento e pertencimento, de outro, elas também atravessam o que esses participantes podem ou conseguem mobilizar no momento da escrita e, especialmente, no modo como suas redações são avaliadas.

É nesse ponto que a discussão se expande para um campo ainda mais profundo, o das notas atribuídas às redações de participantes surdos, com deficiência auditiva ou surdocegos. Assim como o ato de declarar uma necessidade especial produz efeitos de verdade sobre esses sujeitos, também a avaliação das redações opera como um dispositivo que institui outros modos de dizer, de regular e de constituir estes participantes. Foucault (1996, p. 11–12) sustenta que os discursos se materializam em práticas, e aqui começo a perceber como a prática avaliativa, organizada pela cartilha, definida por critérios e orientada por regimes de verdade, se apresenta diretamente nas notas que são atribuídas aos participantes desse exame.

Complemento ainda que a cartografia, enquanto método, se torna fundamental. Como aponta Souza (2024), cartografar não é descrever, mas acompanhar processos, intensidades, forças, movimentos que se atualizam no percurso da pesquisa. Desse modo, compreendo a cartografia não como um protocolo

metodológico previamente definido, mas como uma problematização metodológica que se produz e se reconfigura continuamente, à medida que os encontros entre sujeito e objeto se dão no próprio movimento da pesquisa, isso me permite seguir esses dados como percursos, caminhos, não para encontrar um centro, mas para perceber como eles se deslocam, como reverberam e como se conectam com práticas e discursos que se espalham pelo Enem. Deleuze e Guattari (1995) afirmam que um mapa não representa; ele produz. Assim também entendo os gráficos: não como espelhos da realidade, mas como espaços onde se produzem efeitos de verdade, modos de existir e formas de participação.

Portanto, a partir daqui, abro caminho para o próximo capítulo, no qual apresento os gráficos que mostram as notas das redações desses estudantes ao longo dos últimos cinco anos. Meu movimento não é o de comparar desempenhos ou buscar explicações lineares, mas de acompanhar o que esses números colocam em funcionamento. Trata-se de seguir os efeitos que circulam entre documentos, práticas, discursos e sujeitos, tal como propõe a cartografia, permitindo que os dados falem em suas tensões e multiplicidades.

É nesse deslocamento que passo, então, ao próximo subcapítulo, que inicio a apresentação e a problematização dos gráficos das notas das redações do Enem no período de 2020-2024), buscando acompanhar como esses resultados se produzem e se articulam com os discursos e dispositivos que atravessam os modos de ser surdo, a avaliação, a inclusão no exame e a possibilidade de acesso às universidades que utilizam o Enem como método avaliativo e seletivo.

4.2. Produzindo Verdades pela Nota: A Redação do Enem e Seus Atravessamentos

Nessa caminhada, ao acompanhar a distribuição das notas das redações entre 2020 a 2024, percebo que os dados não apenas organizam desempenhos, mas participam da constituição dos modos possíveis de aparecer como sujeito surdo no

Enem. As três categorias - Libras¹⁶, Videolibras¹⁷ e Guia-intérprete¹⁸ - não funcionam apenas como recursos técnicos, mas como divisores que produzem diferentes formas de acesso ao exame e, ao mesmo tempo, diferentes expectativas de proficiência. Tal como argumenta Foucault (1996), o exame não descreve: ele normaliza; ele fabrica regularidades que passam a operar como verdades sobre quem pode mais, quem pode menos e quem quase não aparece.

Nesse movimento, observo que as curvas mais altas e as ausências persistentes dizem tanto sobre políticas linguísticas quanto sobre políticas de visibilidade, tensionando o discurso inclusivo que atravessa a Cartilha de 2020. Quando comparo essas distribuições com os fundamentos do bilinguismo defendido por Quadros e Karnopp (2004), percebo que aquilo que se apresenta como acessibilidade pode, contraditoriamente, reitera desigualdades históricas de acesso à língua, à escola bilíngue e aos modos de participação no próprio exame.

4.2.1. A Inauguração do Manual e as Primeiras Verdades Produzidas pelas Notas em 2020.

Antes de avançar para os tensionamentos específicos, apresento o gráfico a seguir, que reúne a distribuição das notas dos participantes que solicitaram o recurso Libras no ano de 2020. Trata-se do primeiro conjunto de dados produzido após a criação do Manual de Avaliação das Redações dos Participantes Surdos ou com Deficiência Auditiva, documento que inaugurou um modo particular de olhar

¹⁶ O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa como Segunda Língua, oferecido aos estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva, possui metodologias de ensino específicas, desenvolvidas por professores bilíngues, com proficiência em Libras, a qual é utilizada para comunicação, instrução e ensino. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Glossário da educação especial: Censo Escolar 2024*. Brasília, DF: Inep, 2024.

¹⁷ Dispositivo de mídia que reúne material didático em vídeo apresentando a tradução de questões de prova/avaliação para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos surdos ou com deficiência auditiva. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Glossário da educação especial: Censo Escolar 2024*. Brasília, DF: Inep, 2024.

¹⁸ Profissional especializado em técnicas de interpretação, comunicação e guia para mediar a interação e o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com surdocegueira. Esse profissional emprega modalidades de comunicação específicas (língua oral ampliada, escrita na palma da mão, alfabeto manual tátil, língua de sinais tátil, Sistema Braille tátil ou manual, língua de sinais em campo reduzido, dentre outras) para interpretar textos orais ou escritos e transmiti-los a pessoas surdocegas, e para descrever pessoas, situações e espaços, a fim de facilitar a sua mobilidade. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Glossário da educação especial: Censo Escolar 2024*. Brasília, DF: Inep, 2024.

para a fluência escrita desses estudantes. O gráfico permite acompanhar como, já nesse primeiro ano, os desempenhos começam a se agrupar em faixas que refletem três caminhos distintos de participação - Libras, Videolibras e Guia-intérprete - constituindo modos diferenciados de acessar o exame e, simultaneamente, produzindo efeitos de verdade sobre o que se entende como proficiência possível para sujeitos surdos no Enem.

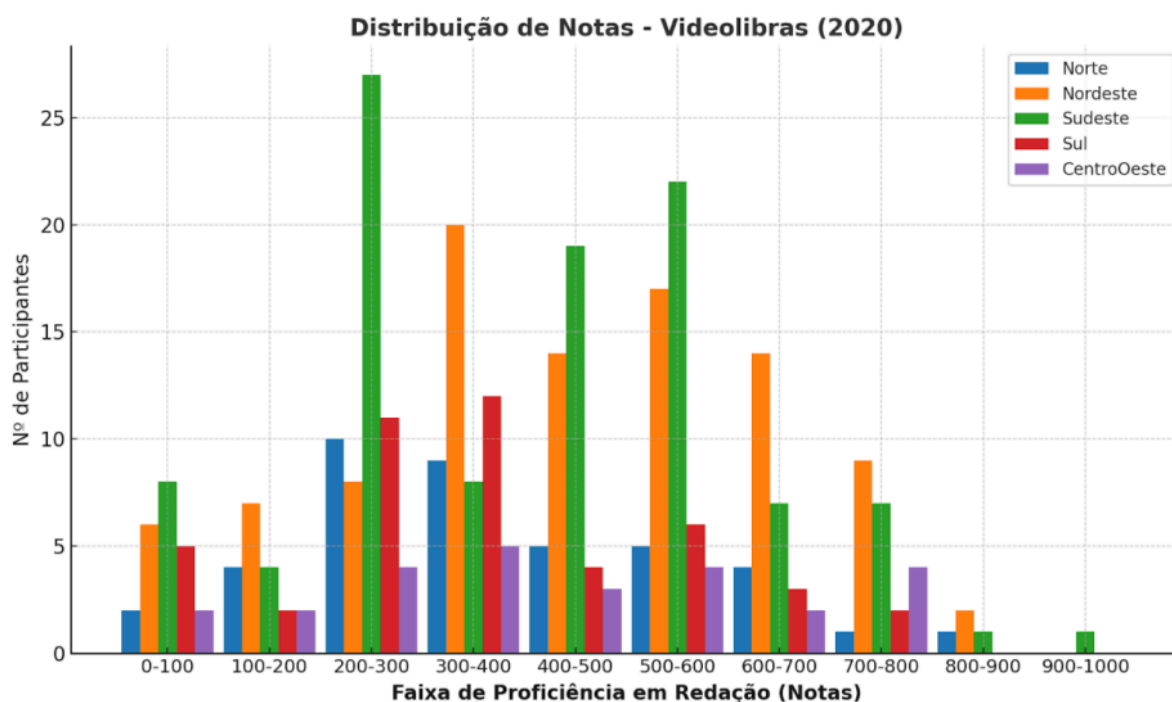


Gráfico 12 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2020)

Ao acompanhar o gráfico de distribuição das notas dos participantes que solicitaram Videolibras em 2020, percebo que o recurso, anunciado pelo Inep como mecanismo de acessibilidade, opera de modo ambíguo no interior do dispositivo. As curvas que se concentram entre 200 e 600 pontos, com dispersões distintas conforme as regiões, fazem emergir movimentos que não se restringem ao desempenho individual, mas dizem respeito aos modos pelos quais a leitura da prova é possibilitada, ou limitada, pela mediação em vídeo. Essa concentração nas faixas intermediárias, acompanhada de baixíssima presença nas notas mais altas, sugere que o Videolibras não produz as mesmas condições de circulação do texto que outras formas de apoio linguístico.

Em termos foucaultianos, o exame aqui funciona como tecnologia que distribui lugares, instaurando expectativas sobre aquilo que pode ser alcançado por esses

participantes. Quando observo que nenhuma região ultrapassa significativamente as faixas medianas, percebo a necessidade de uma regularidade que atravessa diferentes realidades do país e que se aproxima do que Skliar (2016) descreve como a produção de um sujeito surdo permanentemente ajustado às margens do currículo.

As curvas revelam, assim, menos um perfil de desempenho e mais um modo de aparecimento desses estudantes dentro do Enem: um modo que ainda se organiza a partir de uma acessibilidade mediada, distante da experiência bilíngue defendida por Quadros e Karnopp (2004), na qual a língua do sujeito é tomada como fundante do processo de escrita. Esse gráfico, portanto, não apenas mostra variações; ele coloca em movimento tensões entre o que a cartilha promete como inclusão e aquilo que, na prática, se materializa como possibilidade de proficiência.

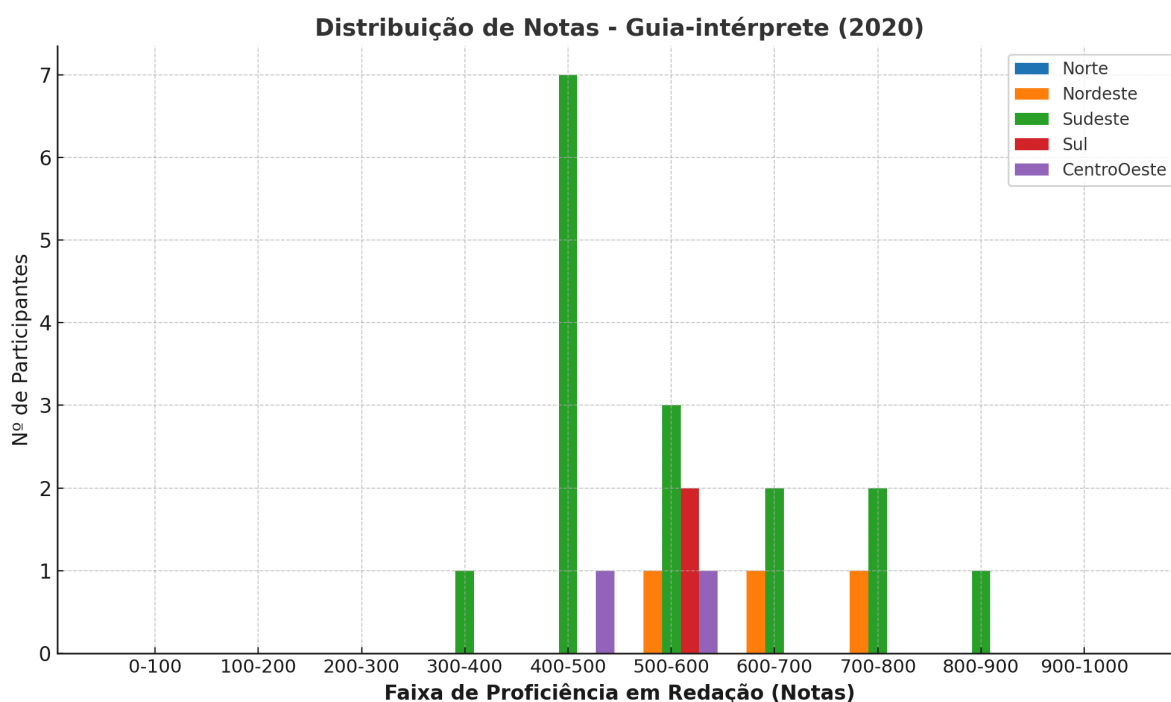


Gráfico 13 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2020)

Quando passo a olhar o gráfico referente aos participantes que solicitaram Guia-intérprete em 2020, encontro um cenário marcado não apenas pela concentração das notas nas faixas entre 400 e 700, mas sobretudo pela quase ausência de participantes distribuídos nessas colunas. Essa presença mínima não pode ser lida como dado natural ou numérico; ela emerge como efeito de um modo de governar corpos que, como indica Foucault (2014), atua reduzindo certas vidas ao limite do que pode aparecer.

As pessoas surdocegas, público que demanda o Guia-intérprete, parecem ocupar um espaço de visibilidade ínfima no Enem, como se fossem atravessadas por práticas de exclusão que se antecipam ao próprio momento da inscrição. Antes de se tornarem candidatos, já são administradas por políticas educacionais, currículos e estruturas escolares que dificultam seu acesso ao ensino médio, ao letramento em língua portuguesa e à própria ideia de participação em exames nacionais. Em diálogo com Perlin (2003) e Strobel (2008), percebo que essa pequena participação não significa inexistência, mas a produção de sujeitos que são convocados a se constituir em outros territórios, muitas vezes fora da escola ou à margem dos processos formais de certificação. Assim, o gráfico não apenas mostra poucos participantes: ele faz ver um modo de produção de invisibilidades, um regime de verdade que delimita quem pode ocupar o lugar de “avaliável” dentro do Enem, e quem permanece no campo do que não chega a ser visto como possível candidato.

Diante dessas duas distribuições - Videolibras e Guia-intérprete - percebo que o dispositivo do Enem faz emergir modos distintos de aparecer como participante surdo, cada qual atravessado por condições específicas de escolarização, de acesso linguístico e de visibilidade pública. Enquanto o Videolibras reúne um número expressivo de inscritos que se movimentam majoritariamente nas faixas intermediárias, o Guia-intérprete revela um campo quase silencioso, marcado pela diminuta participação e por vidas que dificilmente chegam a ocupar o espaço do exame. Esse contraste, porém, não encerra o modo como o dispositivo opera; ao contrário, abre passagem para outra configuração discursiva, aquela em que a Libras aparece não como mediação externa do texto, mas como língua que estrutura a experiência de muitos estudantes ao longo da escolarização.

Na medida que aproximo o olhar ao gráfico das notas dos participantes que solicitaram Libras, encontro um território no qual outras forças se articulam, produzindo curvas mais densas e movimentos que parecem dialogar diretamente com os debates sobre bilinguismo, identidade surda e reconhecimento linguístico que atravessam as pesquisas de Quadros, Karnopp e Skliar. É nesse novo campo que passo a caminhar, acompanhando como a presença da Libras reestrutura a superfície das notas e produz outras possibilidades, e ou limites, para esses sujeitos no processo do exame.

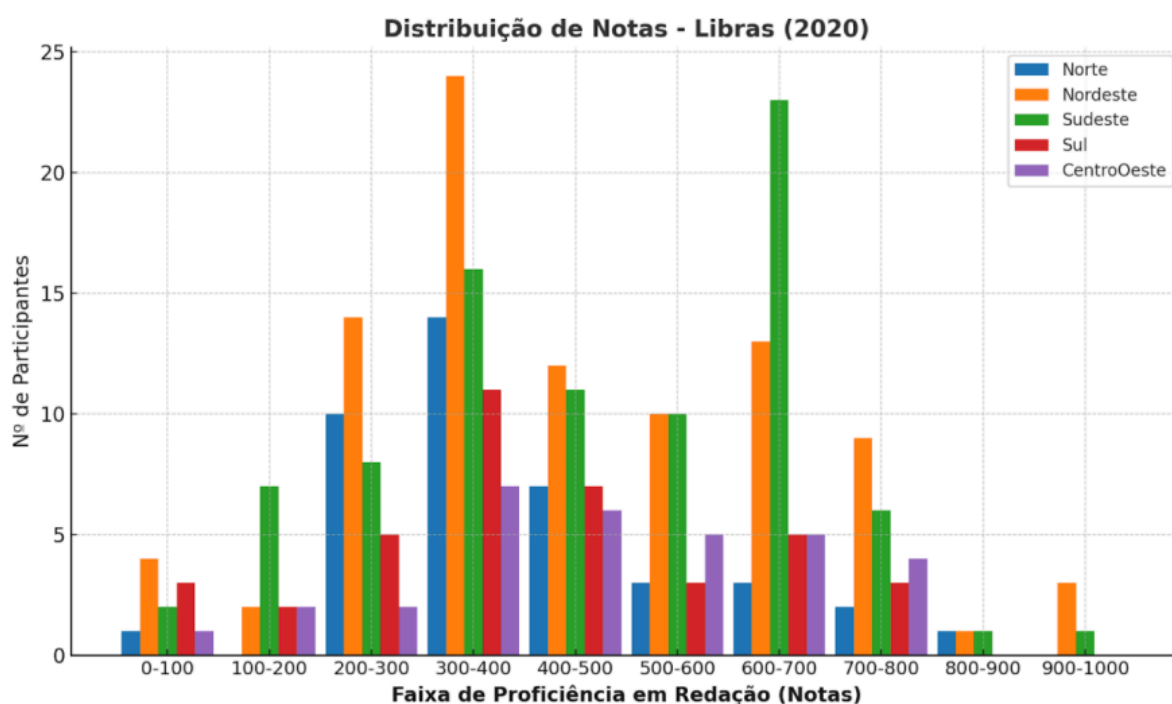


Gráfico 14 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2020)

Nas ponderações sobre o gráfico referente aos participantes que solicitaram Libras em 2020, percebo outra superfície de distribuição que se diferencia daquelas observadas em Videolibras e Guia-intérprete. Aqui, a presença de curvas mais densas, especialmente nas faixas entre 300 e 600 pontos, faz emergir um movimento que parece dialogar com trajetórias escolares nas quais a Libras, ainda que não plenamente reconhecida como língua de instrução, atravessa o cotidiano de muitos estudantes surdos. Mesmo assim, observo que as faixas superiores, acima de 700 pontos, permanecem pouco ocupadas. Essa regularidade, longe de apontar para um déficit individual, indica a força de um dispositivo avaliativo que toma a língua portuguesa escrita como centro, norma e medida de proficiência, deslocando para a margem de outros modos de significação.

Como apontam Foucault (1996; 2014) e Lunardi (2011), aquilo que aparece nos gráficos não é apenas desempenho, mas os efeitos de um regime de verdade que define o que pode ser reconhecido como escrita legítima e o que permanece fora das expectativas normalizadoras do exame. Assim, mesmo quando a Libras está presente, ela permanece no lugar da mediação, não como a língua que constitui o sujeito, produzindo tensões entre o que esses participantes sabem dizer e o que o exame considera dizível.

Ao observar que a maior parte das notas se concentra nas faixas medianas, percebo que os participantes que utilizam Libras enfrentam uma barreira estrutural: a exigência de escrever em uma língua que, para muitos, não constitui a primeira língua de formação. Como discutem Quadros e Karnopp (2004), a escrita do português para surdos não pode ser tratada como simples transposição linguística; ela envolve relações distintas com a gramática, com o texto e com os efeitos de sentido, já que a língua de base cognitiva desses sujeitos é a Libras.

O Enem, ao manter a escrita do português como única via de reconhecimento, institui um campo de tensão permanente entre língua, identidade surda e expectativa avaliativa. O gráfico de 2020 materializa esse embate: as notas médias aparecem como vestígios de um processo educativo que tenta acomodar sujeitos bilíngues dentro de uma lógica monolíngue. Como lembra Hillesheim e Cappellari (2019), a inclusão que se pretende ampla acaba produzindo zonas de exclusão mais sutis, especialmente quando a diferença linguística é administrada como um desvio a ser corrigido, e não como fundamento da experiência desses estudantes.

A distribuição das notas dos participantes que solicitaram Libras como atendimento especializado, também me permite refletir como o dispositivo do Enem fábrica simultaneamente inclusão e exclusão, num movimento que Hillesheim e Cappellari (2019), assim como Lunardi (2011) denominam de in/exclusão: uma lógica que acolhe ao mesmo tempo em que delimita, que oferece acesso ao mesmo tempo em que produz fronteiras. A presença significativa de participantes que utilizam Libras não significa, portanto, acesso pleno ou equidade linguística; ao contrário, revela como a inclusão pode operar como estratégia de gestão da diferença, regulando o que pode ser dito, escrito e avaliado. As curvas que se elevam nas faixas médias mostram vidas que conseguem chegar ao exame, mas não necessariamente encontrar nele um espaço que reconheça a sua língua. A exclusão não se dá pela ausência total, como no caso do Guia-intérprete; ela se dá na presença administrada, na participação que não rompe os limites que o próprio dispositivo produz. Nessa perspectiva, os gráficos não são apenas representações; são efeitos de práticas que definem quem pode ocupar o lugar de sujeito de uma redação, e em que condições esse sujeito pode ser considerado “produtivo” ou “adequado”.

A pouca presença de notas altas também aponta para uma dimensão que Perlin (2003) e Strobel (2008) discutem ao tratar da autoria surda: a escrita como lugar de enunciação tensionado entre duas línguas, duas culturas e dois modos de perceber o mundo. O Enem, ao insistir na escrita normativa do português, não reconhece as especificidades da autoria surda e, de certa forma, exige desse estudante um tipo de produção textual que não corresponde à sua experiência linguística e cultural. O gráfico de 2020 deixa ver o quanto essa exigência produz efeitos no modo como esses participantes podem se mover dentro da prova. Se há um número significativo de inscritos na modalidade Libras, isso não significa que seus repertórios discursivos encontram espaço confortável na redação; significa que, mesmo presentes, esses sujeitos são atravessados por práticas que tentam alinhá-los a um ideal de escrita que não lhes pertence.

Ao retomar que 2020 foi o primeiro ano em que o Inep publicou um manual específico para orientar a correção das redações de participantes surdos ou com deficiência auditiva, percebo a força desse movimento inicial. A cartilha chega como documento que promete abertura à diversidade linguística, reconhecimento da Libras e atenção às especificidades desses estudantes. Na superfície do discurso, anunciava-se uma política voltada à ampliação da inclusão e à superação de práticas avaliativas que historicamente inviabilizam sujeitos surdos.

No entanto, como lembra Foucault (1996), todo dispositivo carrega simultaneamente funções de abertura e de controle, operando tanto na direção do acolhimento quanto na delimitação do que pode ser reconhecido como legítimo. Assim, embora a cartilha afirma considerar as particularidades linguísticas desses participantes, os gráficos de 2020 deixam ver que os efeitos dessa promessa ainda permanecem restritos, circunscritos a um campo no qual a língua portuguesa escrita continua sendo o centro organizador da avaliação. O manual inaugura um caminho, mas não rompe integralmente com a lógica normalizadora que atravessa o exame.

Esse tensionamento se intensifica quando observo que, no mesmo ano em que o Inep publica uma cartilha voltada especificamente aos estudantes surdos, o edital de seleção dos avaliadores de redação não exige qualquer experiência com sujeitos surdos, com educação bilíngue ou com a Língua Brasileira de Sinais. Essa ausência produz um deslocamento significativo: ainda que o documento proponha uma avaliação mais sensível à diferença linguística, os sujeitos responsáveis por realizar

essa avaliação não necessariamente possuem repertório, formação ou vivências que lhes permitam compreender o que significa escrever em uma segunda língua ou construir sentidos a partir de uma língua viso-espacial. Lunardi (2011) e Hillesheim e Cappellari (2019) apontam que as políticas de inclusão frequentemente operam nesse movimento paradoxal de in/exclusão, no qual o discurso da atenção à diferença convive com práticas que mantêm intactos os critérios de normalização.

Nessa perspectiva é como se o dispositivo do Enem, ao mesmo tempo em que reconhece a existência de sujeitos surdos, continuasse a produzir formas de silenciamento ao manter avaliadores que não dialogam com a experiência linguística desses estudantes. Tal contradição revela que a inclusão anunciada pelo manual de 2020 não se efetiva plenamente no processo avaliativo, permanecendo mais próxima de um discurso do que de uma transformação estrutural.

Quando retorno às notas de 2020 pelo viés dessa articulação entre o manual inaugural para surdos ou deficientes auditivos e a ausência de critérios específicos para a seleção dos avaliadores, percebo como certas curvas, silêncios e concentrações presentes nos gráficos parecem compor uma espécie de cartografia das tensões desse próprio ano. As faixas medianas, tão ocupadas pelos participantes que solicitaram Libras e Videolibras, e a quase ausência de sujeitos que necessitam de Guia-intérprete, não são apenas efeitos das trajetórias escolares; elas também refletem modos de ver, julgar e legitimar a escrita desses estudantes.

Outro ponto a ser problematizado são os avaliadores que não dialogam com a experiência bilíngue, que não reconhecem a Libras como primeira língua ou que não compreendem as marcas linguísticas próprias da produção textual de surdos acabam reescrevendo, mesmo sem intenção, expectativas normativas vinculadas ao português como única referência possível de autoria. Hillesheim e Cappellari (2019) e Lunardi (2011) lembram que as políticas de inclusão podem funcionar como uma engrenagem que acolhe e exclui simultaneamente, e é isso que encontro descrito nas notas, a tentativa institucional de abrir espaço para a diversidade linguística, atravessada por práticas avaliativas que ainda operam sob um regime de verdade que privilegia a escrita normativa. Sob esse olhar o resultado é uma demonstração de notas que não expressa apenas desempenho, mas o encontro - ainda tenso e inaugural - entre uma cartilha que promete inclusão, avaliadores que não são formados para lidar com a diferença linguística e sujeitos surdos que carregam para

o exame marcas de uma escolarização que nem sempre lhes reconhece plenamente.

Ao fechar o percurso de 2020, percebo que este ano constitui um território particularmente denso na cartografia da redação do Enem para participantes surdos e com deficiência auditiva. Os gráficos das três modalidades - Videolibras, Guia-intérprete e Libras - mostram movimentos distintos, mas atravessados por um mesmo eixo: a força de um dispositivo que, mesmo anunciando abertura à diferença, ainda a regula a partir da centralidade da língua portuguesa escrita. A publicação do manual específico em 2020 inaugura um movimento importante, uma primeira mobilização institucional de reconhecer a diversidade linguística desses estudantes; contudo, esse gesto convive com a ausência, no edital dos avaliadores, de qualquer exigência de formação, experiência ou diálogo com a Libras ou com a educação de surdos.

Esse descompasso atravessa as curvas que emergem nos gráficos: observo uma presença significativa nas faixas intermediárias entre os usuários de Libras e Videolibras, enquanto a participação daqueles que necessitam de Guia-intérprete aparece de forma quase silenciosa, acompanhada pela persistência e entraves que parecem dificultar a chegada às notas mais altas. Ao olhar para esses movimentos, percebo que os números não apenas indicam distribuições quantitativas, mas deixam entrever certos contornos de participação e de reconhecimento no interior do exame.

Assim, o ano de 2020 passa a se inscrever, para mim, como um momento liminar. Nele, políticas que se anunciam como inclusivas coexistem com práticas avaliativas que continuam a operar por meio de critérios normativos. Esse entrelaçamento produz um movimento ambíguo: ao mesmo tempo em que abre possibilidades de participação, também estabelece o que pode ser reconhecido como escrita válida no interior do exame.

É nesse cruzamento entre intenções inclusivas, técnicas de avaliação e as trajetórias dos sujeitos que buscam ocupar esse espaço que compreendo 2020 como um ponto inaugural do dispositivo que acompanho nesta pesquisa. Um ponto que não se apresenta como estabilidade, mas como um terreno tensionado, no qual começam a se delinear as formas pelas quais a inclusão é produzida, administrada e continuamente negociada nos anos que se seguem.

4.2.2. A Cartografia de 2021: Entre Modos de Acesso e Modos de Existência no Enem

Ao entrar em 2021, percebo que os movimentos observados no ano anterior não apenas se mantêm, mas ganham novos contornos com a presença mais expressiva do recurso Videolibras. Se em 2020 o foco estava voltado à inauguração do manual e às primeiras formas de aparecimento da fluência escrita dos participantes surdos, em 2021 essa dinâmica toma corpo de maneiras distintas. O gráfico que apresenta a distribuição das notas entre as regiões mostra que a presença do Videolibras reconfigura parte do cenário, produzindo outras formas de acesso à Redação e, ao mesmo tempo, outras regularidades. Esse deslocamento problematiza, mais do que um recurso técnico, o Videolibras opera como um dispositivo que reorganiza as possibilidades de participação, fazendo emergir novos modos de inscrição e de circulação dos sujeitos no exame.



Figura 6 - Fluência Escrita por Região. Fonte: Dados dos gráficos do Inep

O mapa apresentado sintetiza, de forma visual e comparada, os movimentos observados nos três gráficos de 2021 - Libras, Videolibras e Guia-intérprete -

reunindo em uma única cartografia os padrões gerais da fluência escrita nas cinco regiões brasileiras. A coloração adotada para cada região expressa o modo predominante de aparecimento dos participantes no exame: tons amarelos indicam regiões onde houve maior variação entre as notas, com amplitudes mais largas e movimentos mais dispersos nos desempenhos; tons verdes apontam para regiões em que as distribuições se mantêm mais estáveis, com concentrações intermediárias e curvas menos irregulares; já o tom cinza marca as regiões com menor participação e menor expressividade nos dados, resultando em gráficos com demonstrações numéricas reduzidas. Assim, a cartografia não se limita a ilustrar diferenças quantitativas: ela apresenta como cada região participa e aparece dentro dos dispositivos avaliativos do Enem, revelando distintas condições de acesso, modos de circulação e possibilidades de existência para os sujeitos surdos no interior do exame.

Com esse panorama espacial estabelecido, passo agora a observar, de forma mais detalhada, como essas diferenças regionais se distribuem numericamente nos gráficos, acompanhando as especificidades de cada recurso foco e os modos particulares de escrita que são produzidas em cada um deles.

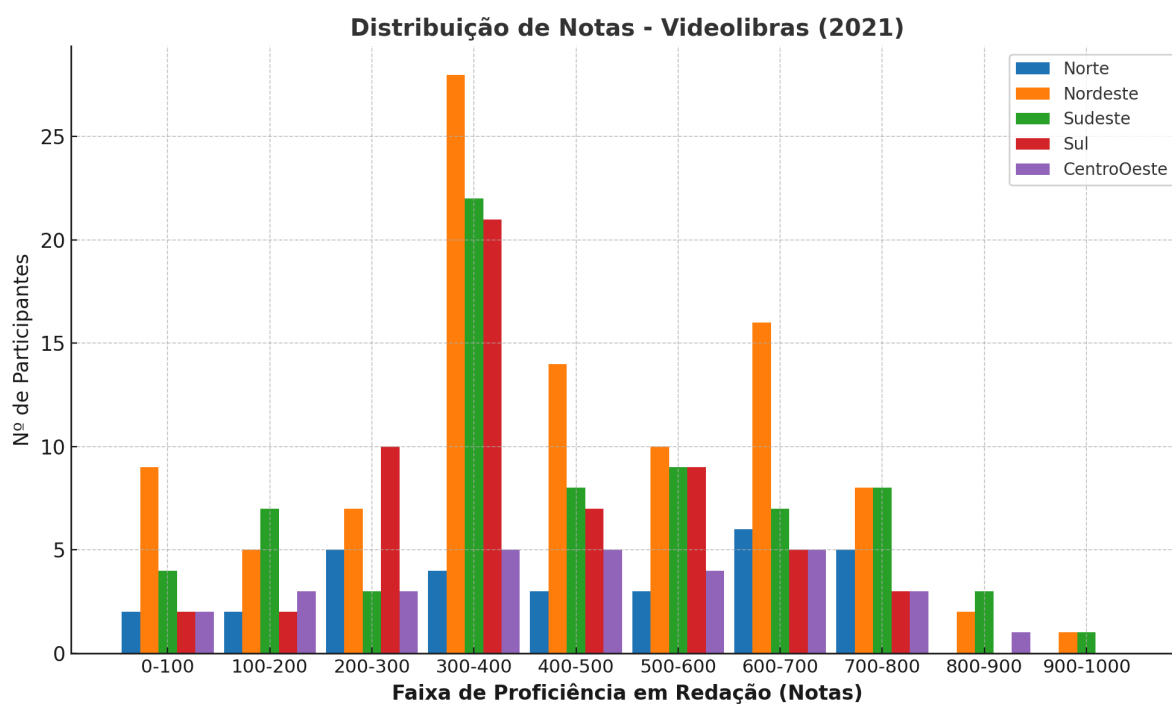


Gráfico 15 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2021)

Olhando para as as colunas distribuídas no gráfico, percebo que as regiões não se apresentam de modo homogêneo. Certas faixas de proficiência concentram números mais elevados no Nordeste e no Sudeste, enquanto outras aparecem de forma mais dispersa no Norte, Sul e Centro-Oeste. Essa variação não aponta apenas diferenças regionais; ela mostra como os sujeitos entram no exame atravessados por condições de acesso, políticas educacionais, trajetórias formativas e ofertas desiguais de recursos bilíngues nas redes de ensino. Assim, o Videolibras não se limita a traduzir a prova: ele participa dos modos como essas presenças se distribuem, produzindo visibilidades e invisibilidades que ecoam muito além do gráfico.

Ao acompanhar a concentração de participantes nas faixas de 300 a 600 pontos, percebo um movimento que não expressa somente desempenho, mas também a inscrição dos sujeitos dentro das normas de escrita mobilizadas pelo Enem. O Videolibras, ao garantir o acesso por meio de Libras em modalidade audiovisual, aproxima os participantes de uma forma de leitura que, apesar de acessível, ainda opera dentro de um regime discursivo profundamente ancorado no português escrito. Esse encontro entre língua de sinais em vídeo e avaliação escrita produz um campo de tensões no qual a fluência esperada, as regularidades percebidas e as notas atribuídas são fabricadas pela própria estrutura avaliativa. Aqui, retomo a compreensão de que o exame, como afirma Foucault, não descreve, mas produz; não espelha capacidades, mas estabelece aquilo que deve ser reconhecido como proficiência.

Outro aspecto que se destaca no gráfico são os poucos participantes do exame, nas faixas mais altas entre 800 e 1000. Essa baixa ocorrência não pode ser lida como incapacidade dos sujeitos, mas como efeito de um dispositivo avaliativo que raramente reconhece formas outras de expressão, organização textual e construção argumentativa que não correspondem aos moldes historicamente consolidados da escrita portuguesa. Assim, o gráfico mostra tanto aquilo que aparece quanto aquilo que quase não se deixa ver, que está subentendido, sugerindo que certas formas de escrever, ainda que possíveis para sujeitos surdos, encontram dificuldade de se inscrever como nota dentro dos critérios normativos da redação do Enem.

Ao comparar o gráfico do recurso Guia-intérprete com o movimento observado no recurso do Videolibras, percebo que a lógica das distribuições regionais se altera significativamente. O que antes aparecia com maior densidade, diversidade e variação entre as faixas de notas, aqui se apresenta de maneira muito mais estreita e condensada. A concentração quase exclusiva entre 500 e 700 pontos, associada ao número bastante reduzido de participantes, indica que o recurso Guia-intérprete produz outro modo de aparecimento dos sujeitos no exame, porém não pela expansão, mas pela minoria de participantes. Essa diferença de amplitude entre os gráficos problematizam que os recursos não operam apenas como formas técnicas de mediação, mas como dispositivos que modulam quem consegue participar e como essa participação se torna visível estatisticamente.

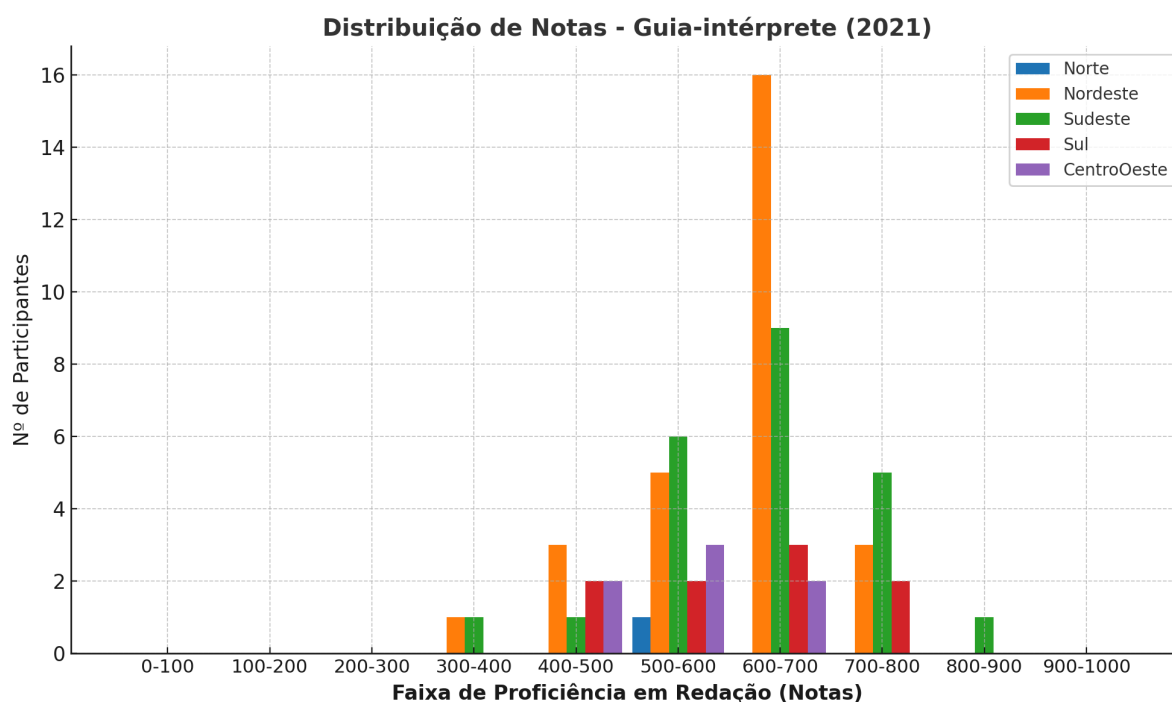


Gráfico 16 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2021)

Ao observar a quantidade de participantes que solicitaram essa especialidade, percebo que se trata de um grupo numericamente pequeno, quase residual diante das outras categorias. Essa baixa incidência não deve ser interpretada como inexistência de sujeitos surdocegos no país, mas pode ser pensada como efeito das condições que antecedem o exame, a oferta limitada de escolarização bilíngue adequada, ausência de políticas que assegurem continuidade formativa para surdocegos, escassez de profissionais guia-intérpretes e, sobretudo, barreiras de

acesso que impedem que esses sujeitos cheguem ao Enem em condições de disputar espaço avaliativo. Assim, o gráfico não mostra apenas poucos participantes; ele mostra as camadas de exclusão que operam antes da prova e que delimitam quem consegue se inscrever, quem consegue realizar a redação e quem permanece fora das estatísticas.

Diante disso, o gráfico tensiona as próprias possibilidades de inclusão ofertadas pelo Enem. Embora o recurso Guia-intérprete exista formalmente, sua presença quase simbólica nas estatísticas indica que a inclusão, nesse caso, é mais uma promessa do que uma prática consolidada. A centralização das notas em poucas faixas revela que aqueles que conseguem acessar o exame o fazem dentro de condições muito particulares, que dependem de redes de apoio robustas e de uma formação bilíngue extremamente específica, ainda rara no país. Nesse sentido, o gráfico funciona como um dispositivo que expõe as fissuras do sistema: onde há poucos dados, há também pouca circulação de sujeitos; onde há pouca circulação, há menor possibilidade de discutir as verdades produzidas pela avaliação. Assim, o recurso Guia-intérprete apresenta tanto a existência de caminhos para inclusão quanto às limitações estruturais que impedem esses caminhos de se tornarem efetivos para a maioria dos sujeitos surdocegos.

Ao concluir a leitura do recurso Guia-intérprete, percebo que cada modalidade de atendimento, à sua maneira, faz emergir distintas formas de participação e diferentes modos de circulação dos sujeitos dentro do Enem. Esses movimentos, por vezes mais visíveis, outras quase imperceptíveis, mostram que o exame não apenas acolhe demandas diversas, mas também produz condições específicas de aparecimento para cada grupo. Com isso, o olhar se volta novamente para a categoria Libras, que reúne o maior número de participantes e, ao mesmo tempo, carrega as marcas das transformações ocorridas entre 2020 e 2021, especialmente no contexto ainda fortemente atravessado pela pandemia.

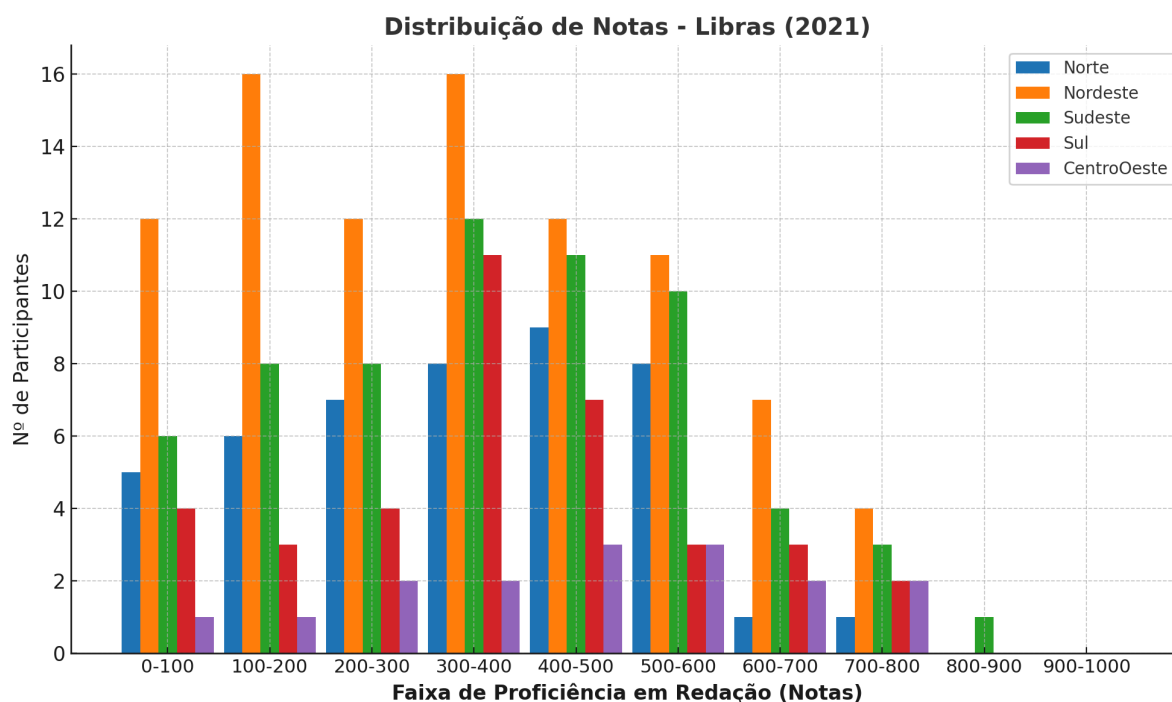


Gráfico 17 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2021)

Nesse acompanhamento do gráfico referente aos participantes que solicitaram o recurso Libras em 2021, noto que a distribuição das notas apresenta um deslocamento significativo em relação ao ano anterior. Apesar de manter um número expressivo de inscritos, as faixas de proficiência mostram uma concentração maior nas notas mais baixas, sobretudo entre 0 e 400 pontos. Essa mudança, quando comparada ao cenário de 2020, sugere que os efeitos da pandemia que acarretaram as interrupções pedagógicas, os longos períodos de isolamento, acesso desigual à tecnologia e redução das interações em Libras podem ter atravessado de maneira decisiva o processo de escrita desses estudantes.

É importante considerar que, para muitos desses participantes, o tradutor-intérprete de Libras desempenha papel central no acesso às informações da prova, funcionando como mediador entre a compreensão do tema e a produção escrita. Contudo, em 2021, esse processo se deu após um ano de práticas escolares fragmentadas, interações remotas restritas, dificuldades de manter rotinas bilíngues e limitações severas no contato direto com intérpretes e esses elementos são ditos como essenciais para o desenvolvimento da fluência escrita em português como segunda língua. Assim, ao mesmo tempo em que o recurso Libras possibilita

participação, ele também torna visíveis as fragilidades das políticas educacionais que sustentam esse percurso formativo.

Dessa forma, o gráfico de 2021 tensiona novamente a relação entre inclusão formal e condições reais de participação. Se por um lado o recurso Libras permanece como a modalidade mais solicitada e, portanto, a que reúne maior diversidade de trajetórias, por outro, as notas mais baixas revelam o impacto direto de um período em que a vida escolar dos estudantes surdos foi profundamente marcada por rupturas comunicacionais, ausência de ambientes bilíngues e lacunas no ensino de português como segunda língua. O gráfico, então, não apenas registra desempenhos: ele expõe as forças que atravessam essas escritas, e a desigualdade digital, as perdas de contato linguístico, a instabilidade emocional e pedagógica, indicando que a fluência não é um atributo individual, mas um efeito das condições materiais, linguísticas e educacionais que o exame ajuda a revelar.

Os gráficos de 2021 em suas três especialidades, e as constituições desses dados me fizeram perceber que a região Nordeste aparece de forma recorrente como aquela que reúne o maior número de participantes. Essa presença mais expressiva não se limita a um comportamento apenas numérico, mas produz um modo de aparecer no próprio exame, delineando formas específicas de existência avaliativa que se repetem nas diferentes modalidades de acesso. Em termos foucaultianos, trata-se de um efeito de visibilidade produzido pelos próprios dispositivos de inscrição e avaliação, que fazem emergir certos sujeitos enquanto outros permanecem invisibilizados ou praticamente silenciados.

O Nordeste é uma região numericamente mais expressiva; ele surge como uma superfície onde as políticas linguísticas e educacionais encontram modos particulares de se materializar. Autores como Skliar (1998), Strobel (2008) e Perlin (2005) já apontavam que a constituição dos sujeitos surdos é atravessada pelas condições concretas de acesso à língua de sinais, à escolarização e às práticas bilíngues e esses elementos que variam intensamente entre regiões.

A expressividade na região nordestina pode, portanto, refletir tanto uma rede mais consolidada de identificação dos sujeitos surdos pela Libras quanto movimentos de reivindicação histórica pela educação bilíngue em estados como Ceará, Pernambuco, Bahia e Rio Grande do Norte. Ao mesmo tempo, a baixa presença no Centro-Oeste e no Norte e a concentração intermediária no Sul e

Sudeste mostram como o Enem não apenas registra diferenças, mas as produz, fabricando mapas de participação que não são neutros e revelam trajetórias, desigualdades e disputas discursivas que atravessam a constituição das subjetividades surdas no país.

Ao dialogar com Lunardi (2011) e Hillesheim e Cappellari (2019), entendo que esses movimentos revelam o caráter ambíguo das políticas de inclusão, sempre atravessadas por mecanismos que simultaneamente produzem acesso e regulam fronteiras, permitindo que alguns sujeitos apareçam enquanto outros permanecem à margem. O que se mostra no Nordeste como densidade numérica é, por outro lado, aquilo que se traduz em outras regiões como ausência, dispersão ou invisibilidade, são elementos que compõem esse jogo permanente de in/exclusão que as autoras problematizam ao pensar como os dispositivos educacionais fabricam sujeitos possíveis. A presença mais intensa de participantes nordestinos não significa, portanto, uma inclusão plenamente efetiva, mas sim uma cartografia de tensões, em que presenças mais marcantes convivem com desigualdades estruturais que limitam a participação em outras partes do país.

Nesse sentido, os gráficos tornam-se operadores para pensar que a fluência escrita, como aparece nas notas e nas distribuições regionais, não se constitui apenas por habilidades individuais, mas por condições materiais, linguísticas e históricas que autorizam ou restringem determinadas existências dentro do exame. Assim, os dados de 2021 expõem tanto as possibilidades quanto às barreiras que atravessam os sujeitos, reafirmando que a inclusão se faz sempre entre fissuras, deslocamentos e silenciamentos.

Com mais esse movimento problematizado e as constituições produzidas a partir dos mapeamentos de 2020 e 2021, passo agora aos gráficos seguintes, aprofundando como essas presenças e ausências se articulam e organizam ao longo das três especialidades consideradas.

4.2.3. Deslocamentos produzidos em 2022 e 2023, sobre a avaliação da redação do Enem

Ao encaminhar o olhar para os anos de 2022 e 2023, percebo que as cartografias da fluência escrita se reconfiguram de modo particular, fazendo emergir novos deslocamentos entre as três diferentes modalidades consideradas nesta tese

voltadas ao acesso à redação do Enem. Se nos anos anteriores acompanhei movimentos ainda marcados pelas tensões inauguradas em 2020 e intensificadas em 2021, agora observo como certas regularidades se estabilizam, enquanto outras ganham novas formas de aparecer.

Ao analisar esses gráficos, compreendo que eles não apenas registram desempenhos ou organizam dados quantitativos. Para mim, eles passam a operar como dispositivos que tornam visíveis continuidades, rupturas e rearranjos nos modos de existência dos participantes surdos no interior do exame. Inspirada nas problematizações de Foucault (1979), entendo que esses registros também participam da produção de determinados regimes de visibilidade e de verdade, configurando um território no qual inclusão e exclusão permanecem entrelaçadas. Nesse sentido, os números e as curvas que emergem nos gráficos não apenas descrevem presenças, mas ajudam a constituir modos de reconhecimento e de delimitação sobre esses sujeitos. É nesse cenário em movimento que acompanho os próximos tensionamentos da pesquisa, observando como a fluência escrita vai sendo redesenhada ao longo desses dois anos analisados.

Na trajetória percorrida até 2023, percebo que, nesse intervalo, não houve mudanças significativas nem nos editais de seleção dos avaliadores de redação, nem na estrutura normativa do Manual de Avaliação das Redações do Enem. A maquinaria avaliativa permanece operando sob os mesmos princípios que a constituíram desde 2020, reproduzindo um regime de continuidade que estabelece os critérios, os modos de correção e as expectativas de escrita dirigidas a participantes surdos. Essa permanência, longe de ser neutra, reforça o que Foucault (1975) compreende como a persistência das práticas que “fazem funcionar” os dispositivos, permitindo que certas verdades se mantenham como referência naturalizada do que é escrever bem no exame. Na mesma direção me inspiro nas reflexões de Lunardi (2011), Hillesheim e Cappellari (2019) e Veiga-Neto e Lopes (2011), entendo que essa ausência de transformações é um processo de in/exclusão no qual a promessa de inclusão opera simultaneamente como limite: ao garantir acesso, repete as mesmas condições que produzem desigualdades.

Assim, ao mesmo tempo em que o Enem afirma reconhecer as diferenças linguísticas, mantém inalterada a engrenagem que avalia a partir de uma única matriz de normalidade escrita, e é nesse cruzamento entre estabilidade normativa e

movimentos dos gráficos de 2022 e 2023 que os tensionamentos da fluência se tornam ainda mais visíveis.

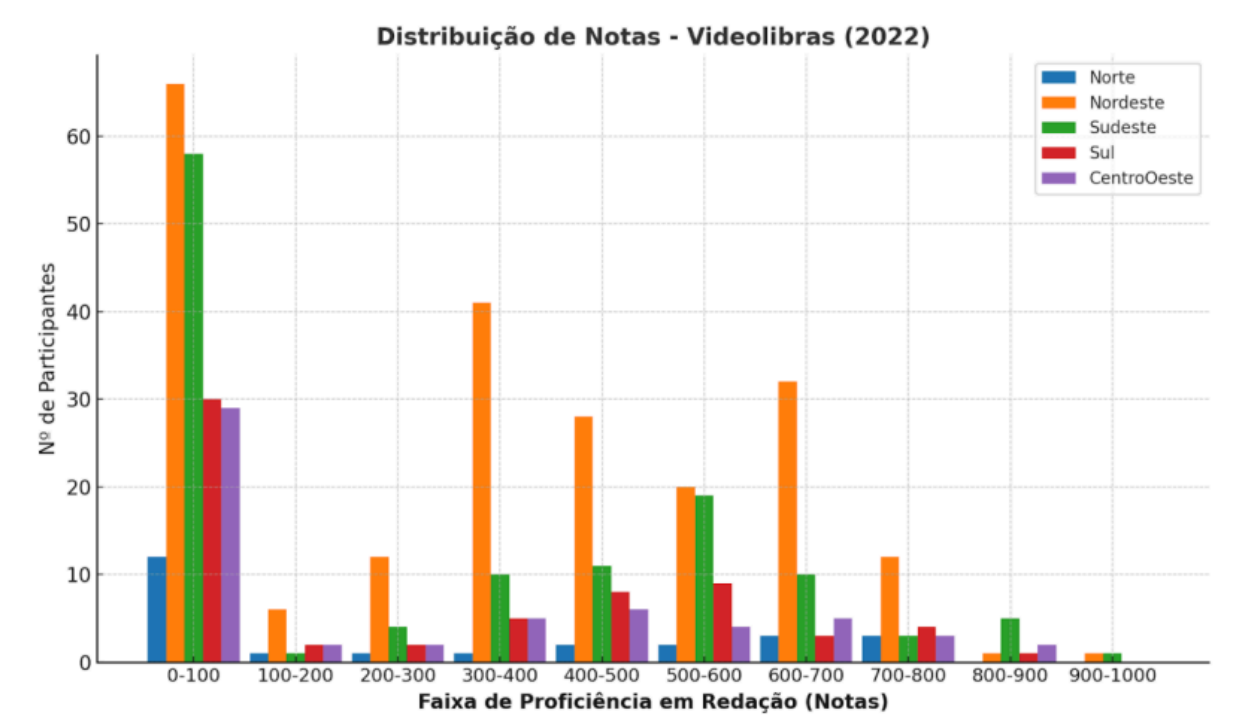


Gráfico 18 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2022)

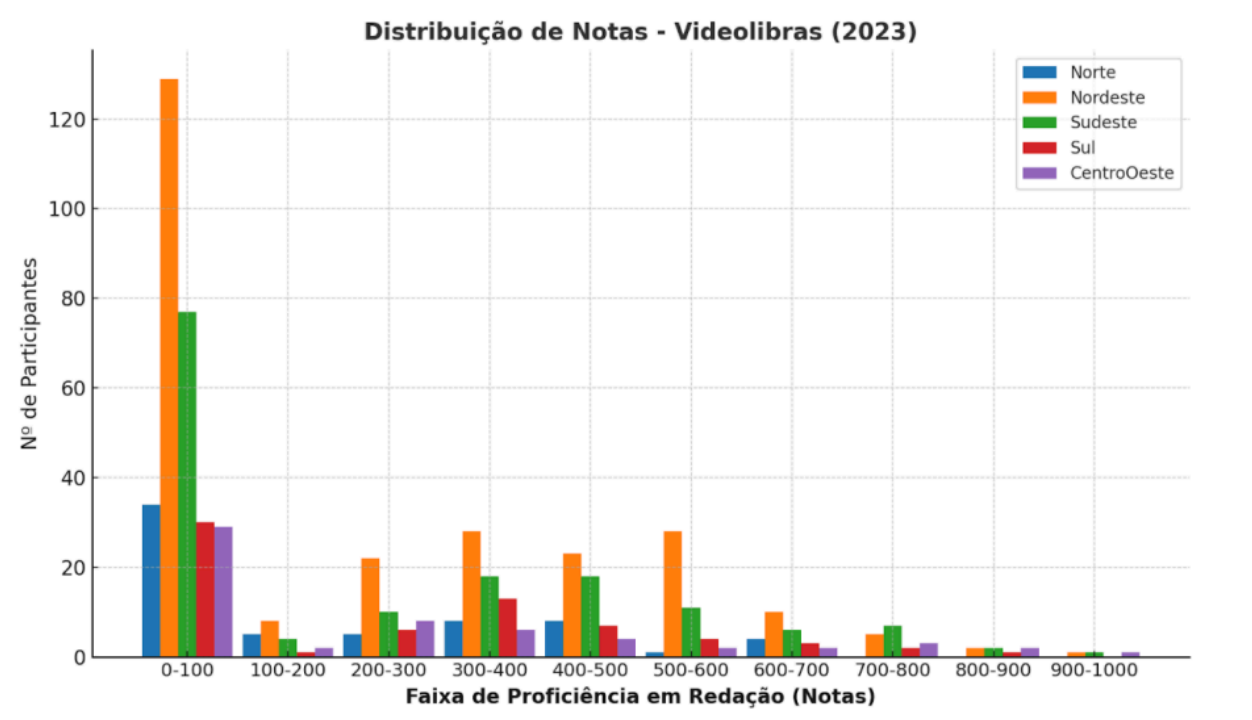


Gráfico 19 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2023)

No movimento de aproximar os gráficos de 2022 e 2023, especialmente aqueles referentes ao uso de Videolibras, percebo que a presença massiva de participantes concentrados na faixa entre 0 e 100 pontos é muito mais acentuada em 2023 do que no ano anterior, mas não se reduz a um desempenho baixo, porém opera como um efeito das condições históricas e materiais que atravessam a produção escrita desses sujeitos. Foucault (1996) nos lembra que os exames não apenas medem, mas produzem diferenças, produzindo certos marcadores de normalidade e deslocando outros para o campo da insuficiência.

Ainda observo que, nos dois anos, apenas duas regiões alcançam notas entre 900 e 1000 pontos, e que, ao mesmo tempo, a maioria das regiões se aglomeram nas faixas iniciais da escala, compreendo que tais distribuições não dizem apenas de habilidades individuais, mas das formas pelas quais as instituições escolares, os avaliadores e os próprios dispositivos de acessibilidade modulam o aparecer desses sujeitos como escritores legitimados a partir do português escrito.

Autores subjetivados pelos estudos surdos, como Skliar (1998) e Perlin (2006), já alertam que a língua não é um dado neutro, e que escrever em português como segunda língua envolve atravessar regimes de poder que definem quem domina a norma e quem é mantido à margem dela. Nesse sentido, a permanência de notas muito baixas no uso de Videolibras um recurso que deveria ampliar o acesso, tensiona o que Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015) chama de movimentos de in/exclusão e os mecanismos que prometem inclusão, mas que, ao operar com critérios pouco sensíveis à diferença linguística, acabam reescrevendo desigualdades.

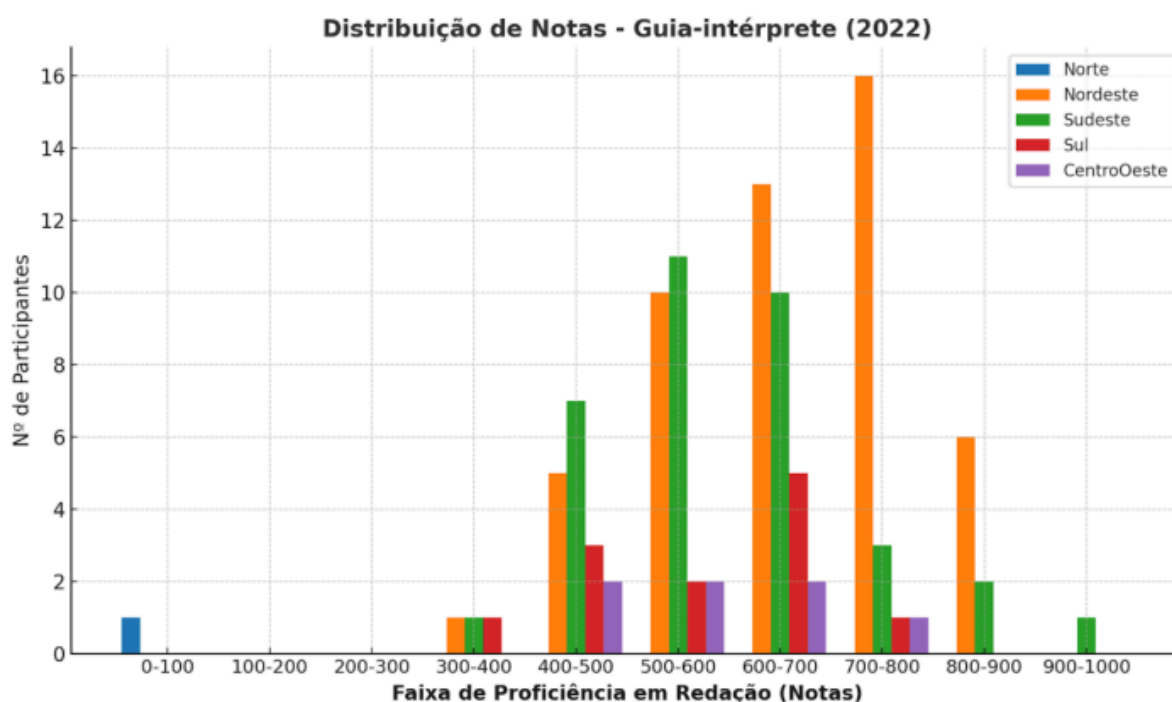


Gráfico 20 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2022)

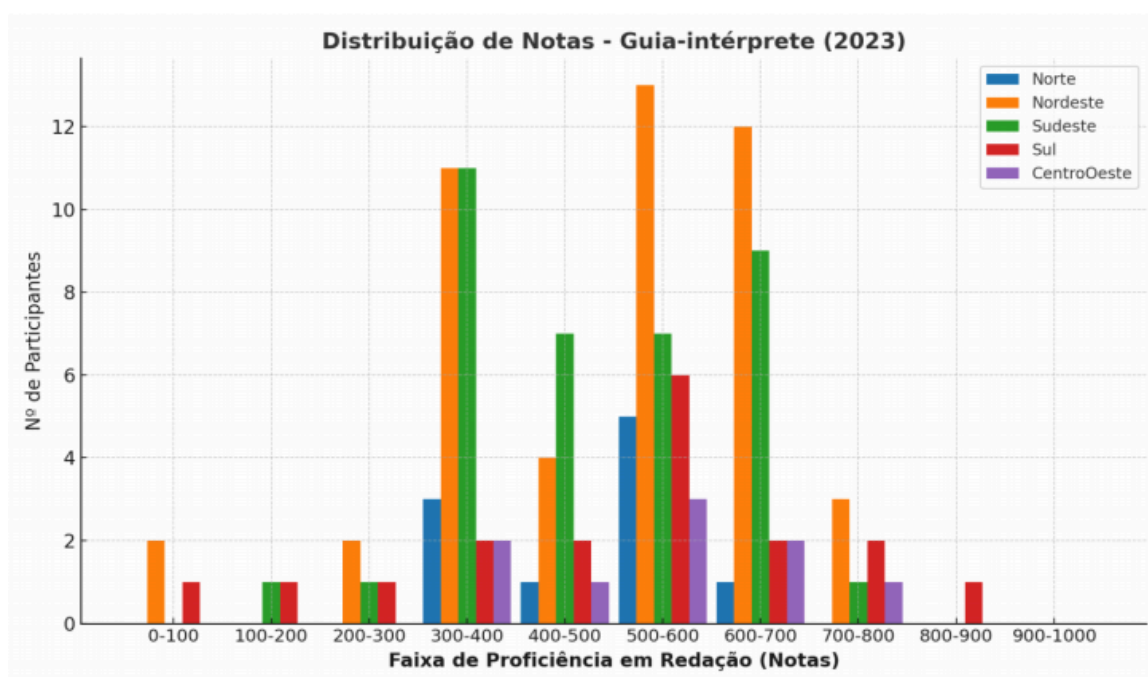


Gráfico 21 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2023)

Nos dois anos para os quais direciono meu olhar, a Região Nordeste permanece como aquela com maior número de participantes em praticamente todas as especialidades, Libras, Videolibras e o Guia-intérprete. Esse volume não se repete com a mesma intensidade no Sul ou no Centro-Oeste, que exibem curvas

mais discretas e estáveis. Essa desigualdade quantitativa não é apenas um dado demográfico: ela fala de políticas estaduais, da presença, ou ausência de escolas bilíngues, da formação docente e das condições de oferta de Libras como língua de instrução. Como lembra Skliar (1998), ser surdo não é simplesmente uma condição biológica, mas uma experiência construída social e politicamente, atravessada por disputas em torno do acesso, da língua e da educação. Assim, a diferença numérica se torna também uma diferença produzida pelas políticas públicas, constituídas a partir de uma produção desigual de quem pode ser visibilizado como sujeito surdo no exame.

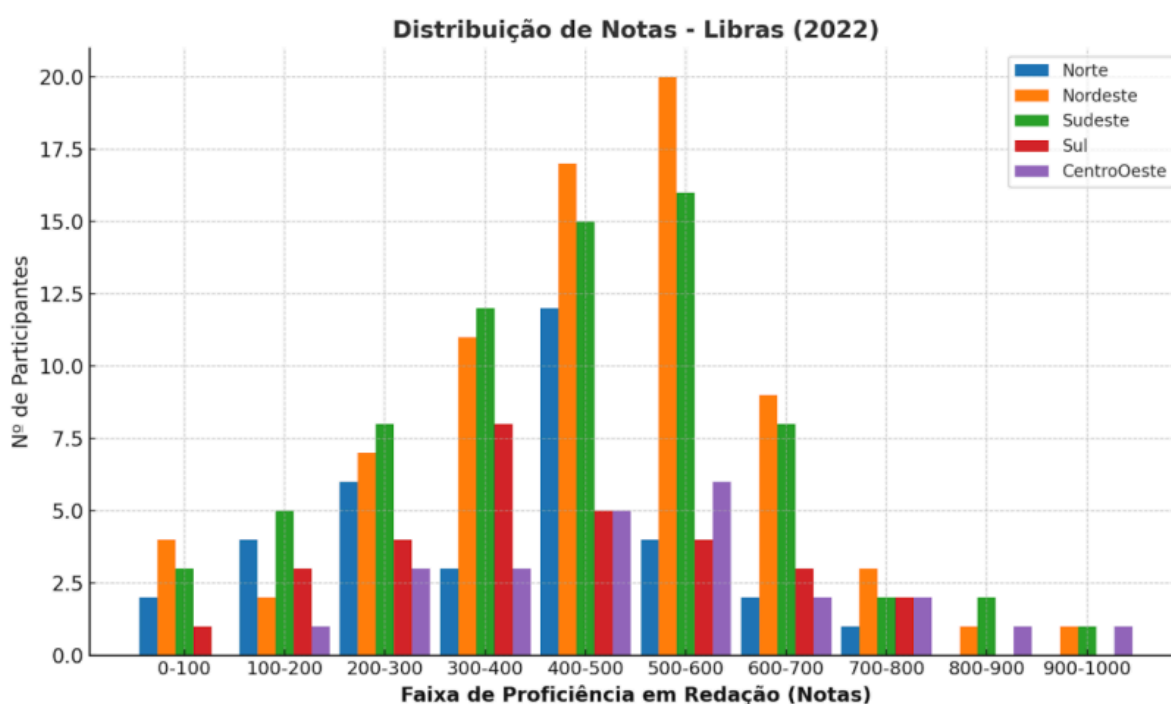


Gráfico 22 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2022)

Do mesmo modo, a tímida presença de notas mais altas, tanto em 2022 quanto em 2023, sugere a persistência de desafios estruturais, como a escassez de avaliadores com formação bilíngue, as fragilidades na formação docente, a distância entre as práticas escolares e os critérios técnicos da redação do Enem, e até mesmo a forma como as escolas produzem e ou silenciam oportunidades de uso da Libras como língua de instrução. Assim, esses gráficos de 2022 e 2023 fazem perceber que as variações entre os anos e especialidades não são meras movimentações estatísticas, mas modos pelos quais o Enem produz, organiza e distribui identidades

possíveis aos estudantes surdos, e as subjetividades produzidas frequentemente tensionadas entre a promessa de acesso e os limites das políticas que o sustentam.

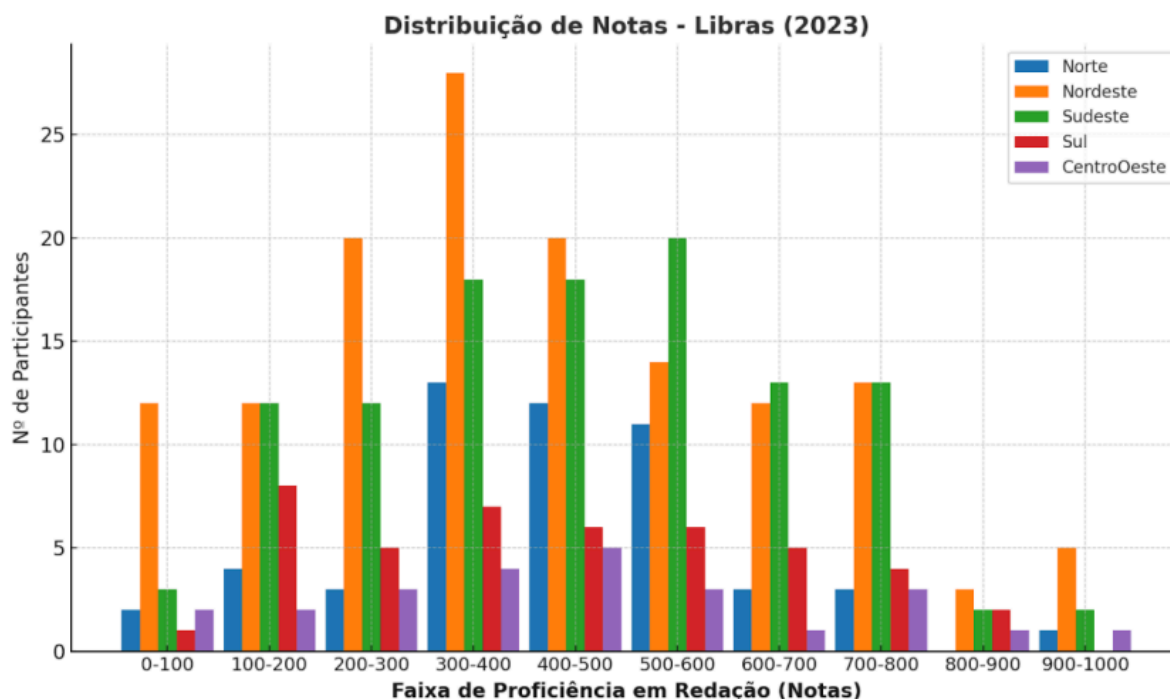


Gráfico 23 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2023)

O recurso Videolibras, apesar de ser bastante solicitado, apresenta as distribuições mais críticas, com forte concentração na faixa de 0 a 100 pontos, especialmente em 2023. Em contraste, participantes que utilizam Libras com tradutor-intérprete alcançam, de modo geral, melhores desempenhos nas faixas intermediárias. Já o grupo que utiliza Guia-intérprete, embora numericamente reduzido, apresenta notas mais concentradas entre 500 e 700 pontos. Esses movimentos mostram que não se trata apenas de oferecer acessibilidade, mas de compreender que cada recurso produz condições distintas de leitura, compreensão e escrita. Aqui, a leitura foucaultiana se faz potente em que o dispositivo que produz acessibilidade não é neutro, nem garante por si só uma igualdade de condições; ele é atravessado por relações de poder, modos de condução e regimes de normalização que afetam a produção dos textos.

Entre 2022 e 2023, não houve mudanças significativas tanto no edital de seleção de avaliadores quanto no Manual de Redação do Enem. Os avaliadores seguem sem exigência de experiência prévia com Libras, com surdos ou com o

ensino de Português como L2, o que mantém uma divergência importante entre o que é avaliado e o modo como os participantes produzem a escrita. Se a escrita do sujeito surdo é constituída por outros ritmos, por outra organização diferenciada e por um trânsito constante entre línguas, os critérios normativos tendem a reforçar o que Foucault chamaria de “regularidades” do exame por parâmetros que não descrevem, mas produzem aquilo que chamamos de proficiência. Como argumenta Lasta e Hillesheim (2014), às políticas de inclusão frequentemente operam por meio de dispositivos que dizem incluir, mas que controlam, regulam e limitam os modos legítimos de participação.

A queda significativa das notas em Videolibras no ano de 2023, especialmente da faixa entre 0 a 100, parece dialogar com os efeitos da pandemia e do período prolongado de ensino remoto. A aprendizagem da escrita em português como segunda língua é profundamente dependente da interação, da mediação docente e do contato com a língua de sinais em contextos presenciais. A interrupção desses processos, especialmente para estudantes que dependem do registro visual e corporal da Libras, pode ter repercutido diretamente na qualidade da escrita. Perlin (2004) lembra que a constituição da subjetividade surda é inseparável da experiência comunitária e visual; quando essa experiência é fragmentada, todo o processo de apropriação linguística se reestrutura.

Os gráficos mostram que a especialidade em Videolibras assegura o acesso ao tema e aos textos motivadores, mas não necessariamente garante condições favoráveis de produção escrita. A compreensão por via visual não se traduz automaticamente em domínio da escrita em português, e Strobel (2009) lembra que a experiência surda é constituída prioritariamente por uma lógica visual e espacial, enquanto a língua portuguesa opera segundo uma lógica alfabética linear, exigindo operações linguísticas que não fazem parte da experiência primeira da maioria dos sujeitos surdos. A tradução do enunciado não elimina o fato de que a escrita continua sendo atravessada pela experiência de uma L2, com outra sintaxe, outras regras e outros sentidos. Assim, a proficiência medida pelo exame não revela apenas desempenho, mas revela os limites de um modelo de avaliação que continua centrado na língua majoritária.

O aumento no número de inscritos, especialmente no Nordeste, não significa aumento das condições de produção textual. Lunardi-Lazzarin et al. (2020) lembram

que os dispositivos escolares produzem sujeitos ao classificá-los, ordená-los e situá-los em posições de inclusão/exclusão, pois “nomeamos e registramos objetos, práticas e sujeitos, dando-lhes uma classificação, um ordenamento, um lugar de in/exclusão” Essa perspectiva reforça que o aumento do número de participantes no Enem não equivale, por si só, à ampliação das condições efetivas de participação. A presença nominal dos estudantes surdos nas estatísticas não rompe, automaticamente, com os modos como o exame - por meio de seus critérios normalizadores - delimita quais formas de escrita e de produção de sentido podem ser reconhecidas como legítimas.

Em 2023, a faixa de 0 a 100 não apenas aumenta, ela se torna majoritária no recurso Videolibras. Quando um resultado se repete e se estabiliza, ele deixa de ser exceção e passa a funcionar como norma. Nessa perspectiva foucaultiana, o Enem não apenas registra um desempenho, mas ele produz, por meio dessas faixas, uma “normalidade” da baixa proficiência, instituindo o que significa ser um aluno surdo “apto” ou “não apto” na produção da redação. O que aparece como dado estatístico pode ser considerado um efeito das tecnologias avaliativas que classificam, separam e distribuem os sujeitos segundo parâmetros que não consideram sua pluralidade linguística.

Esse conjunto de gráficos apresenta uma tensão estrutural: a ampliação da acessibilidade não implica, por si só, a transformação da lógica avaliativa. Os recursos disponibilizados possibilitam o acesso ao exame, mas os critérios de correção permanecem ancorados na norma culta do português escrito, produzindo desigualdades e reiterando modos de leitura que vinculam a escrita dos participantes surdos à lógica da deficiência. Essa dinâmica pode ser compreendida a partir de Foucault (2008), quando afirma que o discurso opera como “um conjunto de estratégias que fazem parte de práticas sociais”, indicando que os dispositivos funcionam simultaneamente como formas de permitir e formas de controlar. Assim, ainda que a acessibilidade garanta a entrada dos participantes, a avaliação continua a selecionar, hierarquizar e definir quais produções textuais podem ser reconhecidas como legítimas, delimitando as possibilidades de dizer e existir dentro do próprio dispositivo Enem.

Ao finalizar a leitura dos gráficos referentes a 2022 e 2023, torna-se possível perceber que a ampliação dos recursos de acessibilidade não produz,

automaticamente, uma mudança na lógica avaliativa que sustenta o exame. Os dados mostram que o acesso é ampliado, mas as condições de participação continuam reguladas pelos mesmos critérios que historicamente têm definido quais formas de escrita podem ser reconhecidas como legítimas. Essa dinâmica, como discute Foucault, opera no interior dos dispositivos que funcionam simultaneamente como formas de permitir e formas de controlar, na medida em que o discurso atua como “um conjunto de estratégias que fazem parte de práticas sociais”.

Ao deslocar o olhar para os dados constituídos no ano de 2024, essa tensão permanece e ainda que mais participantes acessem recursos como a Videolibras e o Intérprete, as diferenças regionais, as oscilações nas faixas de proficiência e a continuidade de desempenhos concentrados em níveis intermediários reforçam que as transformações quantitativas não se converte, necessariamente, em transformações qualitativas no modo como esses sujeitos podem dizer, escrever e existir no exame. Assim, o ano de 2024 não apenas prolonga, mas aprofunda a discussão aberta nos gráficos anteriores, problematizando a política de acessibilidade que promove entrada, ou seja, a possibilidade de acesso, enquanto o dispositivo avaliativo ainda impõe barreiras do que pode ser reconhecido e valorizado como produção textual pelos participantes surdos.

4.2.4 Reconfigurações do dispositivo avaliativo em 2024: governamentalidade, experiência com surdos e produção dos discursos possíveis

A introdução, no edital de 2024, do critério que exige experiência prévia com sujeitos surdos para a seleção de avaliadores marca um movimento significativo na reorganização do dispositivo avaliativo do Enem. Essa mudança parece indicar uma tentativa de aproximar a avaliação das especificidades linguísticas e culturais desses participantes; contudo, quando articulada aos resultados das notas, ela revela tensões que atravessam a própria lógica governamental que sustenta o exame.

Pelo viés da perspectiva foucaultiana, dispositivos se reconfiguram não apenas para incluir, mas para continuar regulando, orientando condutas e definindo quais produções discursivas podem ser reconhecidas como legítimas. Assim, mesmo com a incorporação desse novo critério, a análise das notas de 2024 sugere que a governamentalidade da avaliação permanece operando por meio de práticas que

estabilizam a norma culta do português escrito como referência central, enquanto a diferença linguística e visual da experiência surda continua sendo capturada e administrada dentro dos limites do que o exame considera aceitável como escrita.

Ao analisar o gráfico referente ao recurso de guia-intérprete, percebo que os resultados de 2024 retomam quase integralmente o padrão observado no ano anterior: notas concentradas nas faixas intermediárias, com destaque para o Sudeste, que permanece reunindo a maior parte dos participantes. Essa estabilidade me faz compreender que, embora o acesso ao exame seja ampliado por meio dos recursos oferecidos, a forma de avaliar a escrita pouco se altera. A presença do guia-intérprete cria condições de participação, mas não modifica os critérios que sustentam o julgamento textual. Assim, sigo reconhecendo que a avaliação continua operando por referenciais que pouco dialogam com a experiência linguística de quem depende desse recurso, repetindo gestos de normalização que não se transformam apenas pela ampliação do acesso.

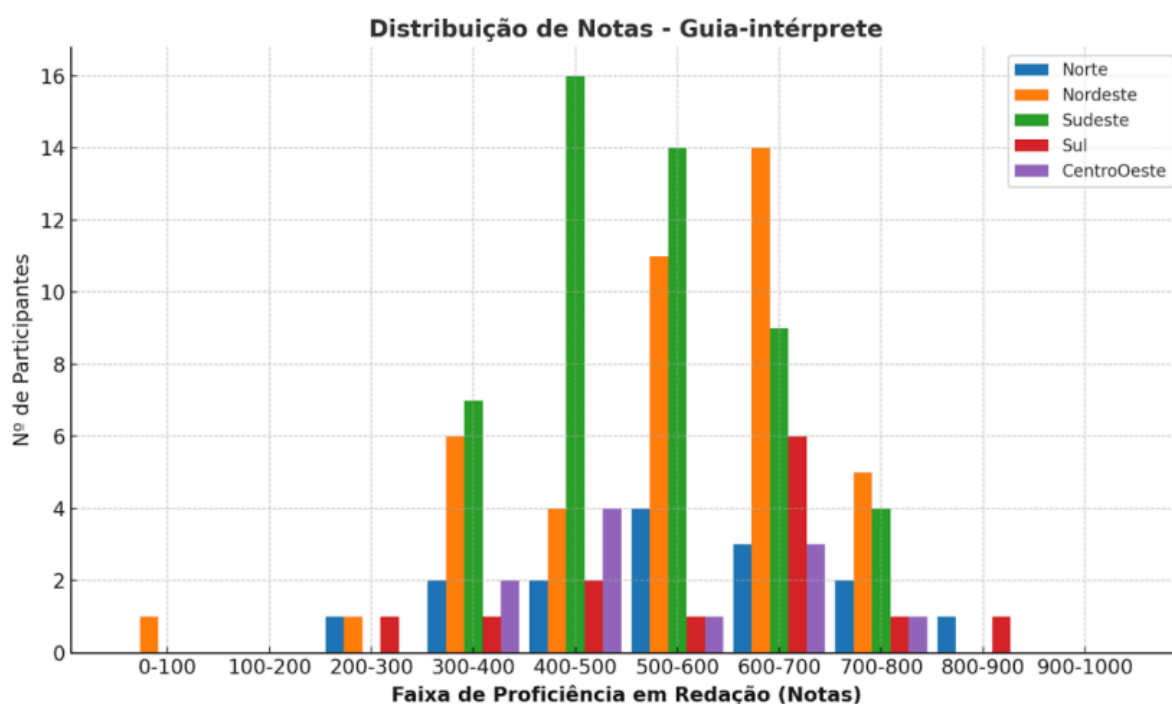


Gráfico 24 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2024)

No gráfico referente ao uso da Libras, noto novamente uma concentração expressiva de participantes entre 300 e 700 pontos, especialmente nas regiões Nordeste e Sudeste. Ainda que haja uma distribuição um pouco mais equilibrada em comparação com outros recursos, essa configuração não indica mudanças na forma

como a escrita dos participantes surdos é reconhecida pelo exame. A produção textual mediada pela Libras carrega marcas de uma experiência bilíngue e visual, mas a correção contínua ancorada em critérios que privilegiam a norma culta do português escrito. Ao revisitar esses dados, reafirmo a sensação de que a presença da Libras no processo avaliativo não altera o modo como o Enem entende o que pode ser considerado um bom texto, mesmo que nos discursos do manual de Avaliação das redações do Enem para sujeitos surdos e ou deficientes auditivos o reconhecimento a diversidade linguística ocorre. A diferença linguística aparece, então, como algo que participa do processo, mas que não chega a deslocar as verdades que estruturam a avaliação.

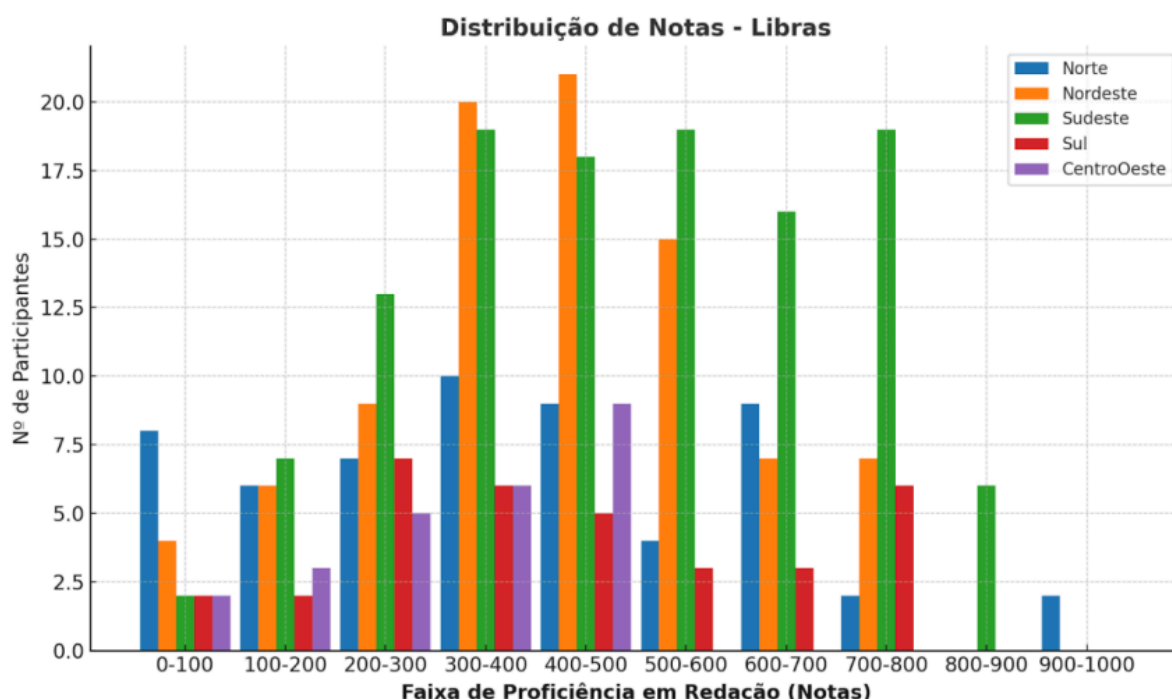


Gráfico 25 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2024)

A escrita mediada pela Libras, embora frequentemente produzida a partir de experiências visuais e bilíngues, continua sendo medida pelos mesmos critérios da norma culta do português, o que constitui a persistência de um regime de verdade que define o que é escrito corretamente no Enem. Em termos foucaultianos, o dispositivo não apenas acolhe a diferença linguística, mas a reinscreve em uma matriz de normalização que administra, sem transformar, as condições de participação do sujeito surdo. Assim, a estabilidade dos resultados entre 2023 e

2024 reforça que a inserção da Libras no processo avaliativo não se traduz em deslocamentos na lógica que reconhece (ou silencia) certas formas de dizer.

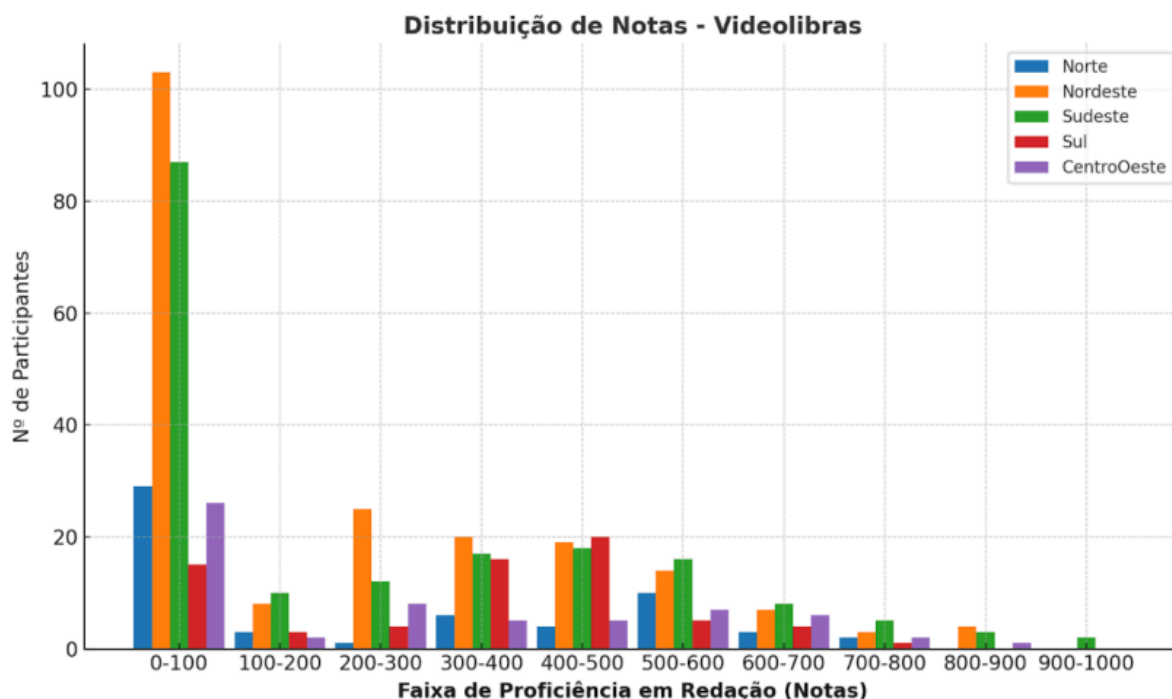


Gráfico 26 - Fonte: Inep (tabela de desempenho em redação 7.5.8, 2024)

Quando observo o gráfico da Videolibras, encontro novamente um cenário que já se repetiu em anos anteriores: uma concentração muito alta de notas baixas, sobretudo na faixa de 0 a 100 pontos, seguida de uma dispersão gradual até cerca de 500 pontos. Esse comportamento, praticamente inalterado em 2024, intensifica minha percepção de que a mediação em vídeo garante o acesso, mas não muda as condições reais de participação. A escrita exigida pelo Enem continua distante das formas de expressão que estruturam a experiência surda, e essa distância aparece diretamente nas notas. Assim, percebo que o recurso mais solicitado é também aquele no qual as desigualdades se tornam mais visíveis, o que reforça a ideia de que a acessibilidade, sozinha, não transforma o dispositivo avaliativo nem reorganiza os modos de reconhecer a produção textual desses participantes.

A persistência desse cenário demonstra que a mediação em vídeo, embora amplie o acesso ao exame, não modifica as condições estruturais de participação, pois a forma de produção textual, necessariamente escrita e regida por critérios da norma culta, permanece distante do repertório linguístico-visuo espacial que

caracteriza a experiência surda. Em termos de dispositivo, a Videolibras funciona como porta de entrada, mas não altera o campo de enunciados autorizado pelo Enem, mantendo o sujeito surdo em uma posição de constante negociação entre sua língua de pertencimento e a língua exigida pela avaliação.

Nesse processo de observar os três gráficos em conjunto, percebo que os resultados de 2024 retomam movimentos já presentes nos anos anteriores: distribuições concentradas nas faixas intermediárias e, no caso da Videolibras, uma permanência significativa de notas muito baixas. Essa repetição sugere que a ampliação dos recursos de acessibilidade não tem provocado deslocamentos na forma como a escrita dos participantes surdos é avaliada. Quando retorno ao edital de seleção de avaliadores, noto que o item 2.2 reafirma que a principal tarefa do avaliador é “avaliar redações de forma alinhada aos critérios estabelecidos nas capacitações e em observância à Grade Específica de Correção do Enem” (Edital, 2024).

Essa formulação, embora pareça apenas descrever um procedimento técnico, evidencia que as mudanças anunciadas, como a possibilidade de experiência com sujeitos surdos, não chegam a alterar a lógica que orienta o reconhecimento da escrita no exame. Assim, mesmo diante de ajustes formais no processo de seleção, sigo percebendo que o dispositivo avaliativo continua operando pelos mesmos critérios que historicamente moldam o que pode ou não ser legitimado como produção textual. Os gráficos de 2024 reforçam, portanto, que a acessibilidade permite a entrada, mas não transforma o modo como a diferença linguística é considerada na correção das redações.

Ao aproximar o funcionamento do edital de seleção de avaliadores da orientação presente na cartilha, percebo que ambos sustentam um mesmo modo de organizar o processo avaliativo: ainda que reconheçam que a língua portuguesa constitui a segunda língua dos participantes surdos, reafirmam que é justamente essa modalidade escrita que deve servir como base para todos os critérios de correção. A cartilha orienta que a avaliação do texto deve observar as cinco competências previstas na Matriz de Referência, independentemente do recurso utilizado pelo participante, o que acaba por reinscrever a escrita surda dentro de parâmetros já estabilizados pela avaliação. Dessa forma, mesmo quando há um reconhecimento formal da condição bilíngue dos participantes, essa diferença não

se converte em deslocamentos efetivos na forma de avaliar. Ao contrário, ela é administrada dentro do próprio dispositivo, que continua funcionando com os mesmos referenciais normativos que historicamente definem o que pode ser legitimado como um bom texto no Enem.

Encerrando este capítulo, volto-me para os tensionamentos que atravessam as notas das redações dos participantes surdos e percebo que, apesar das múltiplas formas de acessibilidade disponibilizadas pelo Enem, o processo avaliativo permanece alinhado a um regime de verdade que privilegia a escrita do português como forma legítima de produção textual. A cartilha reconhece que o português constitui a segunda língua desses participantes, mas ao afirmar que essa modalidade deve orientar todas as competências de correção, reinscreve a diferença dentro de um quadro normativo que não se altera.

É nesse ponto que me aproximo das reflexões de Peluso que se tornam necessárias, ao defender que as práticas discursivas surdas se organizam por textualidades pluriletradas, especialmente pela via videográfica em língua de sinais, o autor expõe os limites de um modelo avaliativo que exige um tipo de textualidade diferida - isto é, uma escrita que não emerge da língua de pertencimento - mas de sua tradução forçada para um sistema alfabético-linear. Essa exigência revela o caráter escritocêntrico¹⁹ do Enem e nos permite compreender como, mesmo com recursos que ampliam o acesso, o dispositivo avaliativo opera para produzir sujeitos ajustados aos critérios que ele próprio institui.

Em diálogo com Foucault, compreendo que o dispositivo não apenas inclui, mas governa, define o que pode ser dito, como pode ser dito e sob qual forma pode ser reconhecido como texto. Assim, o exame acolhe a presença dos surdos, mas mantém a escrita como tecnologia de normalização, silenciando outras formas de expressão que poderiam emergir se a diversidade linguística fosse tomada como ponto de partida, e não como variável a ser administrada. As problematizações deste capítulo, portanto, reiteram que a acessibilidade não transforma os modos de reconhecimento textual, porém ela apenas permite que mais sujeitos entrem, mas

¹⁹ A posição escritocêntrica, então, é aquela que identifica a escrita como a única forma possível de realizar práticas letradas. Em sua versão mais forte, o escritocentrismo chega a sustentar que um texto é apenas aquela produção linguística que esteja escrita, deixando as produções orais fora da noção de texto. (Peluso, 2023)

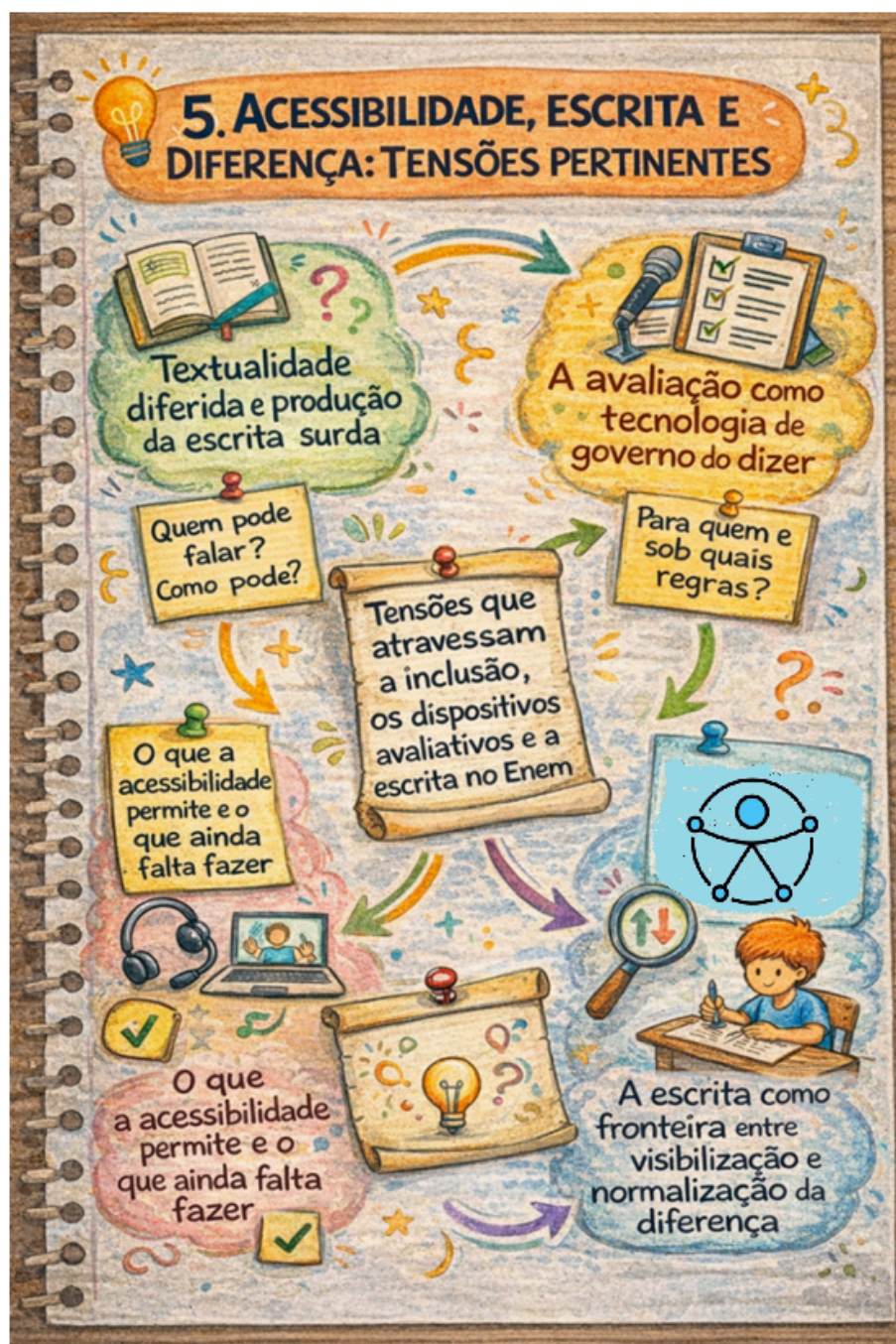
não altera as condições pelas quais suas vozes são legitimadas ou desautorizadas pelo próprio processo de avaliação.

A partir dos resultados observados nas redações do Enem, compreendo que a escrita exigida dos participantes surdos opera como uma forma de textualidade diferida, no sentido apontado por Peluso e retomado por Nichols. Ao deslocar a produção discursiva da língua de sinais para o português escrito, o exame produz um texto que já nasce separado do modo de enunciação próprio desses sujeitos. Como afirma Nichols (2025), apoiando-se em Peluso(2025), “a Textualidade Diferida é definida como aquela dirigida por uma tecnologia da língua, como a escrita ou as gravações de áudio e vídeo. Essa direção tecnológica separa o texto de sua enunciação original, permitindo que ele seja registrado, analisado e revisitado”. Esse deslocamento produz tensionamentos sobre a escrita avaliada no Enem não ser apenas uma tradução linguística, mas uma reorganização tecnológica das possibilidades de dizer, que captura a experiência visual e a reinscreve em um formato linear e alfabético. Assim, a textualidade diferida revela-se como um efeito do próprio dispositivo avaliativo, que, ao exigir a escrita em português, institui uma distância estrutural entre o modo como os surdos significam o mundo e o modo como devem ser avaliados.

Ao aproximar a noção de textualidade diferida dos resultados apresentados entre 2020 e 2024, percebo que os padrões recorrentes nas notas, especialmente a concentração dos participantes surdos nas faixas intermediárias e a predominância de desempenhos mais baixos entre aqueles que utilizaram Videolibras, não dizem respeito apenas a “dificuldades individuais”, mas refletem os efeitos dessa separação estrutural entre enunciação e escrita. A exigência do português como língua da redação institui o que Peluso (2025) e Nichols (2025), descrevem como um texto “separado de sua enunciação original”, produzido por uma tecnologia da língua que desloca a experiência discursiva surda para um formato alfabético-linear que não lhe é próprio.

Nos gráficos, essa separação aparece como tendência estatística: independentemente do recurso de acessibilidade utilizado, as notas não variam de modo significativo ao longo dos anos, revelando que a tecnologia avaliativa permanece a mesma. Isso me faz compreender que a textualidade diferida não apenas atravessa os textos produzidos, mas também organiza a forma como esses

textos são lidos, interpretados e valorados pelos avaliadores. Assim, os dados de 2020 a 2024 não apenas ilustram um desempenho, mas expõem um modo de funcionamento do dispositivo avaliativo que naturaliza essa distância entre língua de origem e língua da prova. É justamente diante desse cenário que, no próximo capítulo, encaminho meu olhar para o modo como o edital de seleção de avaliadores e as orientações institucionais reorganizam ou reforçam, as condições de possibilidade dessa leitura, permitindo compreender como a textualidade diferida é não apenas um fenômeno linguístico, mas um efeito político da própria estrutura de avaliação do Enem.



Mapa Conceitual 7 - ACESSIBILIDADE, ESCRITA E DIFERENÇA: - Fonte: A autora



CAPÍTULO 5

<https://drive.google.com/file/d/1c15a43JTQ1WcqE2Xm7cA7jdfUPtIRYhl/view?usp=sharing>

5. ACESSIBILIDADE, ESCRITA E DIFERENÇA: TENSÕES PERTINENTES

Ao chegar à finalização desta tese, reconheço que os caminhos percorridos não apontam para soluções, mas para tensões que insistem em atravessar as políticas de inclusão, os dispositivos avaliativos e os modos de escrita que se produzem no Enem. Se, por um lado, a ampliação dos recursos de acessibilidade parece anunciar um compromisso institucional com a diferença, por outro, o tensionamento dos dados, dos documentos e das experiências linguísticas revela que a escrita continua funcionando como um território regulado, no qual determinados modos de dizer são reconhecidos e outros permanecem silenciados. A língua de sinais, com sua visualidade, simultaneidade e materialidade própria, encontra na redação do Enem um espaço que não lhe pertence: um espaço no qual precisa ser convertida, deslocada e comprimida para caber na forma linear e alfabética do português. É nesse movimento que a textualidade diferida se apresenta, não apenas como conceito, mas como condição que marca profundamente a participação dos sujeitos surdos na prova.

Este capítulo, portanto, não busca concluir o debate, mas torná-lo mais visível. As discussões que desenvolvi ao longo da pesquisa mostram que a escrita exigida pelo Enem opera como uma tecnologia de governo, organizando quem pode falar, como pode falar e sob quais condições sua enunciação será considerada válida. A acessibilidade, embora necessária, não altera essa estrutura; ela permite a entrada, mas não desloca os critérios que moldam a avaliação. Assim, o que permanece são tensões que revelam a distância entre o reconhecimento formal da diferença e a efetiva transformação das práticas de leitura e de escrita atribuídas aos participantes surdos.

Nas seções que seguem, analiso esses tensionamentos por quatro eixos: a textualidade diferida e a produção da escrita surda; a avaliação como tecnologia de governo do dizer; aquilo que a acessibilidade possibilita e aquilo que ainda falta ser reconhecido; e, finalmente, a escrita como fronteira onde a diferença é simultaneamente visibilizada e normalizada. Ao organizar a finalização por esses movimentos, busco não apenas sintetizar o percurso da pesquisa, mas evidenciar que o que permanece não é a falta do sujeito surdo, e sim a insuficiência de um

modelo avaliativo que ainda não reconhece plenamente outras formas de produzir sentido, conhecimento e texto.

5.1. Textualidade diferida e produção da escrita surda

Ao aprofundar a discussão sobre as formas de escrita produzidas pelos participantes surdos no Enem, reconheço que a textualidade diferida se apresenta como um conceito fundamental para compreender os deslocamentos, tensões e limites que atravessam esse processo. Como argumenta Peluso (2025), a textualidade diferida não se reduz a uma dificuldade técnica de escrever em português; trata-se de uma condição discursiva produzida quando o sujeito desloca sua experiência linguística - estruturada na visualidade, simultaneidade e espacialidade próprias da língua de sinais - para a linearidade e sequencialidade da escrita alfabética. Essa passagem não é neutra nem natural, porém ela decorre de relações históricas e políticas que instituíram o português como língua legítima da escrita e desconsideraram a Libras e formas de textualização pouco reconhecidas institucionalmente.

A escrita do surdo no Enem, portanto, nasce de um descompasso característico, pois o que se escreve em português não corresponde diretamente ao que é enunciado em Libras; trata-se sempre de uma tradução tensionada pelas expectativas normativas de coerência, paragrafação, progressão temática e adequação previstas pela Matriz de Referência da Redação. Peluso (2025) lembra que, quando a escrita é tomada como forma privilegiada da cultura letrada - marcada pelo que denomina *escritocentrismo* - todas as outras possibilidades de textualização tornam-se secundárias ou invisíveis. Essa hierarquia produz modos específicos de subjetivação, sobretudo quando a língua de pertencimento do sujeito não é aquela exigida para a produção textual.

Essa desigualdade torna-se ainda mais marcante quando retorna às contribuições de Nichols (2025) sobre a textualidade diferida. Para o autor, as tecnologias da língua, como a escrita, a gravação em vídeo e o áudio, separam o texto de sua enunciação original, permitindo que ele seja revisitado, analisado e disciplinado fora do contexto em que foi produzido. Essa separação, naturalizada entre ouvintes, assume outra dimensão na experiência surda: a escrita em português não registra simplesmente uma enunciação, mas uma enunciação que já

nasce mediada, traduzida e reorganizada para caber na forma alfabética. O autor, ainda observa que trata-se de uma textualidade que se afasta da materialidade espacial e simultânea da Libras para inserir-se em uma matriz discursiva linear, distinta dos modos visuais de organização do pensamento surdo.

Essa distância estrutural ajuda a compreender os padrões observados nos dados do Enem ao longo dos anos. A textualidade diferida não aparece como marca individual da escrita dos participantes, mas como efeito do próprio dispositivo avaliativo, que exige a conversão da língua de sinais para o português como condição de reconhecimento do texto. Mesmo quando os recursos de acessibilidade se ampliam - Videolibras, intérprete de Libras, guia-intérprete - a textualidade esperada permanece a mesma: uma textualidade alfabética, segmentada, lógica, alinhada à norma culta. Assim, os princípios discursivos da Libras, como a simultaneidade, a iconicidade e a espacialidade, continuam ausentes dos critérios avaliativos.

Por isso, a textualidade diferida não se apresenta como déficit, mas como efeito de uma estrutura que não reconhece a legitimidade das textualizações surdas. Peluso e Nichols ressaltam que essa diferença não está no sujeito surdo, mas no modo como a avaliação define o que pode ser considerado texto. O Enem não falha por não “compreender” a escrita dos surdos; ele funciona como foi instituído, ou seja, como um dispositivo que captura a diferença e a administra, produzindo-a em normas relativamente estáveis entre 2020 e 2024, período recorte desta tese.

Quando volto o olhar as contribuições de Quadros (1997), essa compreensão se aprofunda. Para a autora, a escrita surda não pode ser analisada isoladamente da condição bilíngue que constitui a experiência linguística dos surdos no Brasil. O português, enquanto segunda língua, é aprendido sobretudo pela via visual, produzindo formas próprias de apropriação. Isso desloca o foco da correção gramatical para os modos como o sujeito reorganiza a escrita do português a partir da lógica discursiva da língua de sinais. Marcas de simultaneidade, economia verbal, escolhas lexicais visuais e encadeamentos sintáticos não são falhas, mas expressões da estrutura espacial e icônica da Libras.

Strobel (2009) amplia esse entendimento ao mostrar que a escrita surda é, também, produção cultural. Para ela, a escrita dos surdos traduz modos de perceber e experienciar o mundo organizados pela visualidade e pela corporeidade das

comunidades surdas. Quando a escrita foge às normas do português, não revela apenas dificuldades linguísticas, mas a permanência da língua de sinais como modo de enunciação. Trata-se de uma estética discursiva própria, que afirma a diferença mesmo quando não encontra espaço pleno de reconhecimento.

Incorporo ainda as reflexões de Nichols e Martins (2022) ao que venho constituindo sobre a escrita dos surdos, percebo que a visualidade não se limita a caracterizar uma língua ou um grupo; ela atravessa modos de significar, de produzir presença no mundo e de organizar a linguagem. Os autores afirmam que:

“A visualidade é uma característica que adjetiva os surdos e as línguas de sinais. Tanto a pessoa surda quanto as línguas de sinais são visuais. A apreensão dessa característica é essencial para a apropriação dessa língua, para a compreensão das singularidades das vidas surdas e para a afirmação de que as línguas de sinais são línguas naturais e, portanto, possuem aspectos linguístico-gramaticais em sua estruturação de funcionamento” (NICHOLS; MARTINS, 2022, p. 21).

Ao aproximar essa afirmação do que venho discutindo com Quadros (2004) e Strobel (1997), torno-me ainda mais sensível à ideia de que a escrita do português realizada pelos surdos não se constitui a partir de uma ausência, mas de uma outra lógica de funcionamento da linguagem: simultânea, espacial, visual. A escrita, então, não apaga a língua de sinais; ela carrega marcas de um regime linguístico que organiza o pensamento e os sinais, deixando rastros que, muitas vezes, a avaliação normativa tende a ler como inadequação. Ao compreender a visualidade como eixo fundamental da experiência linguística surda, abro espaço para reconhecer que tais marcas não denunciam erro, mas afirmam a permanência de um modo de enunciação que resiste, insiste e produz diferença mesmo quando submetido às formas lineares do português escrito.

Ao colocar Quadros (2004) e Strobel (1997) em diálogo com Peluso (2025), Nichols e Martins (2022), percebo que a escrita surda ocupa um entre-lugar: visível a quem conhece a lógica da língua de sinais, mas pouco legível para dispositivos avaliativos estruturados na linearidade alfabética. As estruturas espaciais, a simultaneidade e a iconicidade reaparecem na escrita como encurtamentos sintáticos, escolhas lexicais específicas ou formas de organizar o texto que rompem com o padrão normativo. Esses traços não constituem ruídos, mas registros da presença da Libras na textualidade escrita.

Nos contextos avaliativos, esse entre-lugar se torna um campo de disputa. Quadros (2004) e Strobel (1997) alertam que, quando a escrita surda é lida apenas pelo prisma da correção gramatical, perde-se sua lógica de produção, sua estética e suas marcas linguísticas próprias. A normalização exigida pelas competências avaliativas tende a silenciar essa diferença, produzindo sujeitos que, para serem reconhecidos, precisam ocultar a visualidade que constitui sua forma de significar. A escrita surda, então, torna-se prática política: tensiona aquilo que a norma espera e aquilo que a língua de sinais permite dizer.

Por fim, ao articular a textualidade diferida com Foucault (2008), compreendo que esse deslocamento não é somente mediação linguística, mas tecnologia de governo. Quando a avaliação exige que a língua de sinais seja convertida em português, produz um sujeito avaliável, ajustado à forma-texto. Trata-se de uma técnica que governa o que os surdos podem dizer, como podem dizer e sob quais condições seu dizer será reconhecido. O que aparece como exigência de escrita revela-se como prática de governo: o exame molda sujeitos legíveis, comparáveis e normatizáveis, mesmo quando afirma incluir a diferença.

5.2. A avaliação como tecnologia de governo do dizer

Nas aproximações com as práticas avaliativas dirigidas aos participantes surdos no Enem, percebo que a avaliação não opera apenas como instrumento técnico, mas como uma tecnologia que governa o dizer, na perspectiva foucaultiana de organizar, permitir, limitar e produzir formas possíveis de enunciação. O que pode ser dito, como deve ser dito e quais marcas da escrita são legitimadas ou silenciadas passam, inevitavelmente, pelos critérios que orientam os avaliadores e pelos modos como esses critérios se constituem como verdades. Essa tecnologia do dizer não incide apenas sobre o texto final, mas sobre o próprio sujeito que escreve: ela convoca certos modos de aparecer linguisticamente e desautoriza outros, especialmente aqueles que carregam rastros da visualidade e da lógica discursiva da língua de sinais.

Ao observar as distribuições de notas ao longo dos anos, reflito sobre o modo como esses resultados não apenas registram desempenhos individuais, mas participam da própria engrenagem que governa o dizer. O dispositivo avaliativo faz operar uma lógica segundo a qual certos modos de enunciar se ajustam mais

facilmente às expectativas da prova, enquanto outros encontram obstáculos estruturais. Quando, por exemplo, os participantes que utilizaram Videolibras aparecem mais concentrados nas faixas inferiores, isso não expressa apenas trajetórias individuais: revela o quanto determinados recursos ainda não asseguram condições equitativas de escrita. A avaliação, nesse sentido, age sobre os corpos que escrevem ao delimitar quais formas de linguagem podem circular legitimamente dentro do exame e quais serão tidas como insuficientes.

Comparando esses resultados com aqueles dos participantes que selecionam Libras como recurso, percebo outro movimento. As notas se concentram mais nas faixas intermediárias, o que sugere que alguns vestígios da visualidade e da lógica discursiva da língua de sinais conseguem atravessar o texto, ainda que tensionados pelos critérios da prova. A experiência bilíngue, marcada pela simultaneidade e pela espacialidade, disputa espaço com a linearidade normativa do português escrito. Como apontam Nichols e Martins (2022), compreender a visualidade como constitutiva da subjetividade surda é reconhecer que a escrita se organiza por outra lógica, que nem sempre encontra reconhecimento pleno dentro do regime avaliativo.

Essa percepção torna-se ainda mais densa quando coloco em diálogo as contribuições de Lunardi-Lazzarin, Gomes e Camilo (2020). As autoras problematizam como certos discursos institucionais produzem “*metanarrativas*”, formas esperadas de contar a si mesmo e de apresentar quem se é dentro de dispositivos educacionais e avaliativos. Essas metas não operam apenas na superfície da escrita; elas orientam modos de ser e de aparecer nos espaços escolares. Quando a avaliação do Enem solicita um texto que se adeque a determinados padrões de coerência, progressão e linearidade, ela não exige apenas uma forma gramatical: ela convoca um tipo específico de sujeito narrável. Um sujeito cujas marcas visuais, espaciais e corporais precisam ser convertidas, traduzidas ou suavizadas para caber na narrativa que o exame reconhece como válida.

Nesse ponto, Foucault (1979) nos ajuda a compreender como esse funcionamento se articula à governamentalidade: não se trata apenas de controlar ou corrigir, mas de conduzir condutas, organizar modos de dizer e produzir sujeitos que se ajustem às expectativas do dispositivo. A avaliação governa o dizer na medida em que cria condições para que certas narrativas - lineares, alfabéticas, normativas - sejam possíveis e outras permaneçam improváveis ou ilegíveis.

complementando essa leitura de que os discursos educativos produzem trajetórias narrativas esperadas, orientam práticas e delimitam aquilo que pode ou não ser reconhecido como expressão legítima do sujeito. Assim, o governo do dizer se cruza com o governo das narrativas possíveis.

Quando considero os participantes que solicitaram guia-intérprete, essa lógica se reconfigura novamente. A distribuição mais estreita de notas, predominantemente entre 500 e 700, indica outro tipo de relação com o dispositivo: a mediação favorece a compreensão da proposta, mas não dissolve as tensões entre visualidade e linearidade. A presença do guia-intérprete não suprime o modo como a língua de sinais estrutura o pensamento; apenas desloca a maneira como essa visualidade se inscreve no texto. A avaliação continua operando como tecnologia de governo ao definir quais dessas marcas podem permanecer na narrativa e quais serão lidas como falhas, desviando-se das metanarrativas instituídas.

Assim, os dados não atuam como indicadores neutros, mas sim participam ativamente da produção de verdades sobre quem escreve e sobre o que significa “escrever bem” no Enem. Eles fortalecem ou tensionam as fronteiras do que o dispositivo reconhece como narrativa legítima. Nesse sentido, a escrita surda — quando analisada a partir dessas distribuições — não se revela como falta, mas como insistência de um modo de enunciação que resiste às metanarrativas instituídas, deslocando aquilo que a avaliação tenta capturar e governar.

Essa dinâmica torna-se ainda mais compreensível quando recupero o que Foucault (2008) desenvolveu ao tratar das tecnologias de governo. Em *Segurança, Território, População* (2008), ele mostra que governar não significa impor regras de forma direta, mas organizar o campo de possibilidades no qual os sujeitos se movem. Governam-se condutas, expectativas, modos de agir e, sobretudo, modos de dizer. A avaliação do Enem opera precisamente neste registro: ela não determina explicitamente como o participante surdo deve escrever, mas cria uma tessitura de expectativas, normas e critérios que orientam e limitam as formas possíveis de enunciação. Nesse sentido, a avaliação configura um dispositivo que conduz a produção da escrita ao mesmo tempo em que produz sujeitos ajustados às narrativas esperadas.

Veiga-Neto e Lopes (2011) complementam essa compreensão ao afirmar que a escola e seus mecanismos avaliativos constituem espaços privilegiados de

governamentalidade, pois ali se definem modos “aceitáveis” de ser, de aprender e de se narrar. A avaliação funciona, então, como uma tecnologia que prescreve regimes de visibilidade e de legibilidade: faz com que certas marcas linguísticas apareçam como sinais de competência, enquanto outras, especialmente aquelas vinculadas à visualidade e à simultaneidade próprias da língua de sinais, sejam lidas como inadequações. Ao articular Foucault (2008) e Veiga-Neto e Lopes (2011), percebo que a avaliação não governa apenas o que os participantes dizem, mas, sobretudo, como eles podem aparecer como sujeitos dentro do dispositivo avaliativo.

Essa articulação reforça que, quando as narrativas produzidas pelos participantes surdos não se enquadram nas metas instituídas, o problema não está na língua de sinais nem no sujeito, mas na própria tecnologia avaliativa que governa o dizer ao definir aquilo que pode ser reconhecido como escrita legítima e aquilo que permanece fora do campo do aceitável.

Diante desse funcionamento, percebo que a avaliação não atua isoladamente: ela se articula às políticas de acessibilidade que deveriam garantir condições mais justas de participação, mas que, muitas vezes, acabam produzindo novos limites para o que pode ser dito. Os recursos ofertados - Libras, Videolibras, Guia-intérprete - ampliam possibilidades, tensionam desigualdades e fazem emergir espaços onde a escrita surda pode se materializar, ainda que de modos atravessados por disputas. No entanto, ao mesmo tempo em que esses recursos possibilitam a entrada de outras formas de escrita no Enem, eles não rompem totalmente com a lógica avaliativa que governa o que pode ser reconhecido como escrita legítima. Há, portanto, um intervalo produtivo entre aquilo que a acessibilidade abre como possibilidade e aquilo que a avaliação continua a regular como forma aceitável de enunciação. É nesse intervalo constituído tanto de avanços quanto de silenciamentos, que se inscrevem as tensões que conduzem ao próximo movimento desta tese: compreender o que a acessibilidade efetivamente permite e o que ainda permanece à espera de reconhecimento.

5.3. Aquilo que a acessibilidade possibilita e aquilo que ainda falta ser reconhecido

Ao me aproximar das políticas de acessibilidade oferecidas aos participantes surdos no Enem, percebo que elas operam num campo ambivalente: ao mesmo

tempo em que ampliam as condições de participação, também produzem limites para aquilo que pode ser reconhecido como experiência linguística legitimada a partir da compreensão das singularidades das vidas surdas e para a afirmação de que as línguas de sinais são línguas naturais e, portanto, possuem aspectos linguístico-gramaticais em sua estruturação de funcionamento segundo Nichols e Martins (2022).

Os recursos disponibilizados no dispositivo avaliativo abrem caminhos concretos para que a visualidade, tida como central na constituição dos sujeitos surdos, encontre algum lugar dentro do exame. Eles deslocam práticas historicamente centradas apenas na língua portuguesa e revelam esforços institucionais de considerar diferenças linguísticas. No entanto, a acessibilidade, tal como se materializa no dispositivo, não garante que essas diferenças sejam plenamente reconhecidas. Há um descompasso entre aquilo que os recursos tornam possível e aquilo que a avaliação, com seus critérios normativos e suas metanarrativas, efetivamente válidas. É nesse desencontros, entre abertura e regulação, que emergem as tensões que atravessam este subtítulo, indicando que a acessibilidade não pode ser pensada apenas como oferta de recursos, mas como relação entre práticas, discursos e modos de existir que ainda disputam legitimidade dentro do exame.

A acessibilidade também produz seus próprios efeitos de normalização. A partir dos tensionamentos de Lunardi-Lazzarin, Gomes e Camilo (2020), os discursos que atravessam as políticas educacionais criam metanarrativas que orientam modos esperados de participar e de se expressar. Assim, mesmo quando os recursos ampliam o acesso, eles podem funcionar dentro de uma lógica governamental que, ao acolher diferenças, simultaneamente as ajusta a parâmetros já estabelecidos. A acessibilidade, nesse sentido, não escapa ao dispositivo, pois ela se torna parte dele, tensionando, abrindo e, ao mesmo tempo, regulando.

Esse processo se articula aos movimentos de in/exclusão produzidos pelas políticas contemporâneas de inclusão, que compreendo não como garantias plenas de participação, mas como estratégias que, ao mesmo tempo em que acolhem, também regulam a diferença Lasta e Hillesheim (2014); Veiga-Neto e Lopes, (2011). A partir dessa perspectiva, entendo que a inclusão não se realiza de forma plena ou total: ela sempre deixa lacunas, zonas de sombra e dimensões que escapam aos

discursos institucionais. Assim, ao mesmo tempo em que produz possibilidades de participação, também produz novas formas de exclusão. É justamente nesse entremeio, nesse movimento contínuo entre ser reconhecido e não caber inteiramente no que se espera, que os sujeitos vão sendo constituídos.

Quando observo a acessibilidade no Enem a partir desse olhar, percebo que ela cria condições de participação, também constitui espaços nos quais a visualidade, a simultaneidade e a textualidade próprias da experiência surda permanecem à margem. Nesse sentido, a acessibilidade passa a operar em um duplo movimento: abre portas para a entrada de outras linguagens, mas mantém limites rígidos sobre aquilo que pode ser reconhecido e validado como expressão legítima no interior do exame.

Essa tensão também aparece nos percursos que vou cartografando ao longo da pesquisa, especialmente quando trago as contribuições de Schroeder et al. (2021). Ao compreender a cartografia como método que acompanha processos, forças e deslocamentos, percebo que os espaços produzidos pela acessibilidade não são neutros, mas se constituem como territórios discursivos, atravessados por expectativas, normas e modos de subjetivação. A acessibilidade não apenas permite que os participantes surdos entrem no exame; ela produz, por meio de discursos e práticas, formas específicas de circulação e de existência. Os caminhos que os sujeitos podem percorrer, seja na escrita, nas escolhas de recurso, na interpretação da proposta, são efeitos desses territórios que se constituem e se narram ao longo do dispositivo. Assim, o que se apresenta como acessibilidade é também um modo de organizar os espaços onde os sujeitos escrevem, como escrevem e quanto dessa escrita pode constituir espaços e territórios a partir da diferença.

Articulando Foucault (2008); Lunardi-Lazzarin, Gomes e Camilo (2020); Lasta e Hillesheim (2014); Kist, Kipper e Darsie (2021), compreendo que a acessibilidade não pode ser pensada apenas como mecanismo técnico, mas como parte de uma governamentalidade que conduz condutas, organiza narrativas e produz modos de ser participante dentro do Enem. Ela abre possibilidades, mas também regula; cria espaços, mas também estabelece fronteiras; convida a diferença, mas determina em que medida essa diferença pode se manifestar. O que ainda falta ser reconhecido não se resume ao aperfeiçoamento de recursos, mas à ampliação dos regimes de leitura da escrita surda, regimes capazes de acolher a visualidade, a simultaneidade

e a textualidade que permanecem vivas, mesmo quando tensionadas pelos critérios normativos da avaliação.

5.4. A escrita como fronteira onde a diferença é simultaneamente visibilizada e normalizada

A escrita traz consigo movimentos que raramente se deixam capturar integralmente pela matriz avaliativa. Ao acompanhar as análises de Nichols e Martins (2022) sobre a visualidade, torna-se possível perceber que o texto produzido por participantes surdos carrega narrativas de uma outra lógica linguística, marcada pela simultaneidade, pela espacialidade e por modos de organização discursiva que se afastam da linearidade que caracteriza o português escrito. Essas narrativas não são indicativos de falhas ou insuficiências, mas expressões de uma experiência linguística situada e produzida no entrecruzamento que emerge do encontro entre a língua de sinais e a exigência de escrever em português. Como também aponta Peluso ao tratar da textualidade diferida, a escrita dos surdos se faz sempre nesse atravessamento: não como mera transposição da Libras, mas como criação discursiva em um espaço de constituir-se nesses territórios em forma de resistência. Assim, a escrita visibiliza uma diferença que persiste, mesmo quando submetida a critérios normativos

Se a escrita revela a diferença, ela também se torna alvo dos mecanismos que buscam normalizá-la. A cartilha de 2024 afirma que desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos apenas quando não comprometerem a formalidade exigida pela Matriz de Referência, reforçando que, apesar de reconhecer as especificidades da escrita de surdos, o exame permanece ancorado na normatividade do português padrão. Foucault (1996) nos ajuda a compreender esse movimento ao mostrar que os dispositivos não apenas permitem que discursos circulem, mas definem as condições de sua aceitabilidade. A escrita torna-se, assim, lugar onde a diferença precisa negociar sua permanência: pode aparecer, desde que não ultrapasse os limites do que o dispositivo está preparado para reconhecer. Trata-se de um processo contínuo de ajuste, onde a expressão da diferença convive com a expectativa de que ela se molde a um formato previamente estabelecido.

Essa dinâmica de visibilidade e controle pode ser lida a partir das reflexões de Lunardi-Lazzarin, Gomes e Camilo (2020) sobre as metanarrativas que produzem

modos esperados de enunciação. A escrita, nesse sentido, não é apenas produto individual, mas efeito de discursos que regulam o que pode ser dito e como deve ser dito para ser legível dentro do contexto avaliativo. Ao mesmo tempo, seguindo (Lasta; Hillesheim; 2014), percebo que a escrita se torna espaço onde operam movimentos simultâneos de inclusão e exclusão: aquilo que é incluído como narrativas de diferença é, muitas vezes, acompanhado por exclusões sutis, que limitam a possibilidade de que essa diferença constitua-se como territórios e espaços de inclusão. Assim, a escrita funciona como território de disputa e revela aquilo que não cabe nos critérios normativos e, ao fazê-lo, também expõe os mecanismos que tentam conter essa territorialização.

Ao considerar essas tensões, vejo que a escrita não é apenas fronteira de contenção, mas também de criação. A própria exigência de escrever em português, atravessada pela visualidade da Libras e pela experiência bilíngue, produz formas de expressão que desafiam a normatividade linguística. Nesse sentido, a escrita pode ser entendida como espaço onde a diferença constitui caminhos, produz desvios criativos, reorganiza estruturas e inscreve rastros que escapam à domesticação do dispositivo. A fronteira, então, não é apenas limite, mas zona de constituição de um território onde a escrita dos surdos se faz em resistência, insistindo em existir mesmo sob regras que tentam ajustá-la.

Quando observo os movimentos que emergem dessa cartografia, percebo que os espaços em que os participantes surdos se inscrevem no Enem não são meramente dados existentes, mas são produzidos por relações de força, normas e práticas que organizam o campo do possível. Schroeder et al.(2021) nos lembra que cartografar não é descrever um território pronto, mas sim acompanhar espaços em constante movimento, atravessados por disputas, tensões, vinculações e fugas.

Nesse sentido, a escrita dos surdos aparece como movimento que atravessa esses espaços produzidos, responde às condições dadas pelo dispositivo, mas também as modifica, ainda que em pequenas proporções. No entanto, esses mesmos espaços - constituídos pelas políticas de avaliação, pelas orientações da cartilha, pelos critérios da Matriz de Referência - operam como limites que orientam os modos de enunciar. A cartografia revela, portanto, tanto as potências da escrita quanto às fronteiras que a contenção avaliativa impõe, nesse viés pode se dizer que a acessibilidade não dissolve os regimes de normalização, mas os reorganiza.

Ao aproximar esse movimento das reflexões de Foucault sobre governamentalidade, compreendo que as políticas públicas que organizam a acessibilidade e a avaliação não apenas regulam procedimentos técnicos, mas produzem modos específicos de subjetivação. Governar, como diz Foucault (1996), é “conduzir condutas”, orientar possibilidades, delimitar horizontes de ação. No caso do Enem, as políticas de acessibilidade e os critérios de correção atuam como mecanismos de governo que configuram o que significa ser um “participante escrevente” dentro das regras do exame. Não se trata apenas de permitir que diferentes recursos sejam utilizados, mas de orientar como esses sujeitos podem aparecer discursivamente: suas narrativas, suas escolhas linguísticas, seus traços de visualidade. A escrita se torna, então, o espaço privilegiado onde essa condução de condutas se materializa, produzindo sujeitos que precisam negociar constantemente entre o que podem expressar e aquilo que o dispositivo demanda como forma legítima.

A partir dessa perspectiva, percebo que os limites enfrentados pelos participantes surdos não são acidentais, mas parte de uma maquinaria que administra a diferença sem permitir que ela ocupe seus territórios de pertencimento. A normalização não elimina o diferente; ela o reorganiza. Como aponta Foucault (1987), a norma não opera apenas excluindo, mas integrando sob certas condições. Sob as lentes de Lasta e Hillesheim (2014) reforça - se a compreensão de que a inclusão sempre deixa fissuras, partes que não se ajustam. A escrita, nesse sentido, é um desses espaços onde esses desvios aparecem: marcas da língua de sinais, escolhas lexicais visuais, usos verbais e sintáticos que não se conformam às exigências da linearidade. No entanto, esses traços, embora visíveis, são constantemente tensionados pelo dispositivo, que os recoloca sob a expectativa da adequação ao português padrão. A fronteira entre visibilidade e contenção é política, discursiva e profundamente marcada por práticas de governo.

Mesmo assim, ao acompanhar essas linhas cartográficas, percebo que a escrita também abre brechas no próprio dispositivo que busca regulá-la. Schroeder et al. (2021) enfatiza que toda cartografia revela não apenas forças estabilizadoras, mas também movimentos de fuga, vetores de resistência, zonas onde outros sentidos se insinuam. A escrita dos surdos, ao carregar consigo a visualidade e a espacialidade da Libras, cria pequenas fissuras na rigidez normativa da avaliação.

Essas fissuras não são suficientes para dissolver as políticas de condução, mas indicam que há sempre algo que escapa é aquilo que Foucault (2008) chamaria de pontos de resistência. Assim, mesmo que inserida em políticas de governo, a escrita produzida pelos surdos afirma modos de existir que não se deixam reduzir completamente às exigências da Matriz de Referência. A fronteira, então, torna-se espaço de luta: entre o que se quer normatizar e o que insiste em aparecer como diferença.

Diante dessas tensões, a escrita se revela como um dos principais territórios em que a diferença linguística dos participantes surdos é simultaneamente visibilizada e normalizada. A avaliação da redação do Enem, ao operar por critérios que privilegiam a linearidade e a normatividade da língua portuguesa escrita, produz um campo de fronteira no qual a inclusão se anuncia, mas não se efetiva plenamente. Nesse entre-lugar, a escrita surda emerge marcada por deslocamentos, negociações e reinscrições de sentido que desafiam os parâmetros avaliativos instituídos. Ao assumir a textualidade diferida como chave reflexiva, torna-se possível deslocar o olhar do déficit para a diferença, interrogando não apenas os textos produzidos, mas o próprio sistema que os avalia. É a partir desse movimento que se torna necessário retomar o percurso da tese e recolocar em tensionamento as formas de inclusão produzidas, os limites que persistem e as possibilidades de constituição que se abrem.



Mapa Conceitual 8 - CONSTITUIÇÕES POSSÍVEIS - Fonte: A autora



CAPÍTULO 6

<https://drive.google.com/file/d/1dWNIwB62Iz01wUQvmPHwy1ALrke9v9LB/view?usp=sharing>

6. CONSTITUIÇÕES POSSÍVEIS, TENSÕES QUE PERMANECEM

Ao longo desta tese, cujo ponto de partida foi uma trajetória implicada com a educação bilíngue de surdos, voltei o olhar para documentos, números, práticas avaliativas e discursos que se apresentam como garantidores da inclusão de participantes surdos no Exame Nacional do Ensino Médio. Esse percurso permitiu compreender que as políticas de acessibilidade e os dispositivos avaliativos não operam apenas como instrumentos técnicos de correção ou de apoio, mas como práticas que produzem verdades, classificam sujeitos e delimitam modos possíveis de existência no campo educacional. Chegar a este momento final não implica concluir no sentido de encerrar, mas retomar esse percurso para tensionar aquilo que permaneceu, aquilo que se reiterou e aquilo que, mesmo entre limites, se abriu como possibilidade de deslocamento.

As problematizações constituídas demonstraram que estratégias de inclusão vêm sendo pensadas e implementadas, sobretudo a partir da criação da Cartilha de Avaliação da Redação para Participantes Surdos ou com Deficiência Auditiva, da oferta de recursos de acessibilidade e da formulação de normativas que buscam reconhecer especificidades linguísticas. No entanto, tais estratégias continuam operando no interior de um sistema avaliativo fortemente ancorado na centralidade da escrita normativa em língua portuguesa e em critérios de correção que privilegiam linearidade, continuidade e padronização textual. Nesse contexto, a inclusão se apresenta como promessa e como técnica, mas ainda distante de se efetivar como reconhecimento pleno da diferença linguística.

O que se explicita, portanto, é um paradoxo: ao mesmo tempo em que se afirma a necessidade de garantir o direito linguístico dos participantes surdos, preserva-se um regime avaliativo que captura essa diferença a partir de parâmetros previamente instituídos. A inclusão, assim, não rompe com a lógica normalizadora; antes, a reorganiza de forma mais sutil, deslocando o foco da exclusão explícita para práticas que, mesmo sob o discurso da equidade, continuam produzindo hierarquizações entre formas legítimas e ilegítimas de escrever e dizer. Desse modo, o exame não apenas avalia redações, mas governa modos de escrita e de subjetivação possíveis.

Ao longo da tese, tornou-se cada vez mais claro que os limites observados nas notas, nos gráficos e nos percentuais atribuídos aos participantes surdos não podem

ser explicados por uma suposta incapacidade, déficit cognitivo ou falta de conhecimento desses sujeitos. Esse deslocamento não se constitui apenas da análise dos documentos e dos dados, mas do próprio percurso que atravessa esta pesquisa desde sua introdução: a recusa em tomar o ser surdo como incapacidade e a insistência em problematizar os regimes que produzem essa leitura como verdade. A falha não reside nos participantes surdos, mas no próprio sistema avaliativo, que insiste em normalizar a diferença linguística, ainda que de maneira velada. Quando a escrita do surdo é lida prioritariamente a partir da régua da norma ouvinte, o que se produz não é uma avaliação justa, mas a reafirmação de um modelo único de textualidade, incapaz de acolher outras lógicas de organização do dizer.

Nesse ponto, os números e os dados estatísticos problematizados e apresentados ao longo da pesquisa deixam de ser compreendidos como indicadores neutros e passam a operar como enunciados que narram a diferença. Eles não apenas descrevem desempenhos, mas produzem visibilidades e invisibilidades, delimitando quem se aproxima ou se afasta das faixas de proficiência consideradas aceitáveis. Ao serem tomados como verdades objetivas, esses dados reforçam a ideia de que há um modo correto de escrever e de performar a competência linguística, obscurecendo as condições históricas, linguísticas e culturais que atravessam a escrita dos participantes surdos.

É nesse cenário que a noção de textualidade diferida assume centralidade como possibilidade de deslocamento teórico e político. Ao compreender a escrita produzida por sujeitos surdos como atravessada pela visualidade da Libras, por outras temporalidades e por modos próprios de organização discursiva, torna-se possível tensionar a leitura do erro como falha individual e recolocá-lo como efeito de um encontro desigual entre línguas e regimes de verdade. A textualidade diferida não representa ausência de competência, mas a presença de outra lógica de significação, constituída na experiência visual e gestual da língua de sinais. Trata-se, portanto, de um conceito que permite recolocar a discussão sobre escrita para além da oposição entre acerto e erro, inscrevendo-a no campo das relações entre língua matriz e língua adicional.

É justamente nessa articulação que a textualidade diferida demonstra sua potência, ao possibilitar que o sujeito surdo realize práticas letradas em sua língua

primeira, em consonância com os modos de produção discursiva de sua comunidade linguística. Como afirmam Martins et al. (2024):

[...] é por meio da textualidade diferida, pela possibilidade de armazenamos informações por meio de uma tecnologia social, que o sujeito pode realizar as práticas letradas em sua língua matriz, tal como se desenvolve em sua comunidade surda (atualmente letrada em sua própria língua através da produção, circulação e consumo de vídeos em Libras). Ela permite também a emergência de um 'autor/produtor' de enunciados e de um 'interlocutor/leitor' da enunciação, deslocando e separando o autor/produtor e o texto anunciado de seu momento real de produção. Essa perspectiva adota ênfase no contexto plurilíngue em que o uso da textualidade diferida em gravações produzidas, pelo sujeito, em sua língua matriz, será campo e potência para a compreensão da escrita em línguas adicionais [...]. (MARTINS et al., 2024, p. 99–100).

Ao assumir essa perspectiva, torna-se possível compreender que a escrita em língua portuguesa, para os participantes surdos, não se constitui como escrita originária, mas como produção situada no entre línguas, atravessada por processos de tradução, deslocamento e reinscrição de sentidos. A língua adicional não desconstitui a língua matriz; ao contrário, depende dela para se viabilizar como prática significativa. Nesse movimento, aquilo que o sistema avaliativo tende a nomear como inadequação revela-se como efeito de uma experiência linguística legítima, porém desautorizada pelos regimes normativos de escrita.

Assim, a textualidade diferida não apenas possibilita outras formas de produção, como desestabiliza os critérios que sustentam a centralidade da escrita alfabética linear como única forma válida de dizer. Ao recolocar a Libras como língua de produção, e não apenas como suporte ou mediação, esse conceito tensiona diretamente os dispositivos avaliativos que operam no Enem, demonstrando que a inclusão não pode se limitar à adaptação do sujeito a um modelo previamente instituído; ela exige a problematização dos próprios parâmetros que definem o que conta como escrita, autoria e competência linguística.

Ao dialogar com Foucault (1977; 2014) e com autores dos estudos surdos, compreendi que os dispositivos avaliativos não apenas medem desempenhos, mas produzem sujeitos avaliáveis. A redação do Enem, nesse sentido, opera como tecnologia de governo do dizer, definindo quais formas de escrita são reconhecidas como válidas e quais permanecem à margem. Mesmo quando se anunciam flexibilizações, mantém-se a centralidade do português escrito normativo como referência última de correção e excelência, reforçando processos de normalização que atravessam as políticas de inclusão.

Para defender políticas públicas que ampliem, de modo efetivo, a participação dos surdos no Enem, considero fundamental que os avaliadores possuam conhecimentos e experiências no campo da educação bilíngue. Essa trajetividade formativa constitui um marcador importante para a construção de um olhar avaliativo atento às especificidades da escrita desses participantes. Trata-se de reconhecer que a produção textual surda apresenta marcas atravessadas pela experiência visual e pela constituição em uma língua de sinais; isso demanda do avaliador não apenas domínio técnico, mas sensibilidade para compreender as singularidades linguísticas e culturais que atravessam essas produções. Avaliar, portanto, implica deslocar o olhar de uma perspectiva estritamente normativa para um campo que reconheça modos singulares de organização discursiva.

Ao tensionar esse processo, aproximo-me das discussões que problematizam o escritocentrismo, compreendido como a centralidade atribuída à escrita alfabética como única forma legítima de produção textual (Peluso, 2024). A partir dessa premissa, passo a considerar a ampliação dos regimes de leitura, reconhecendo que tais expressões podem se constituir por meio de outras textualidades. Nesse movimento, mobilizo o conceito de textualidade diferida, entendendo que a produção discursiva pode deslocar-se do formato exclusivamente escrito para formas visuais de organização da linguagem. Tal deslocamento abre espaço para pensar, inclusive, na possibilidade de produção de textos em formato audiovisual, sinalizados em Libras.

Ao propor essa ampliação, não busco negar a importância da escrita em língua portuguesa, mas problematizar os regimes de verdade que historicamente definiram quais modos de linguagem são reconhecidos como texto legítimo. Inspirada em Foucault (1977; 2014), compreendo que os critérios de avaliação operam como dispositivos que regulam a legitimidade do dizer. Assim, ao ampliar os regimes de leitura da escrita surda, considerando sua visualidade, simultaneidade e articulação com a língua de sinais, torna-se possível pensar políticas públicas que não apenas incluam formalmente os sujeitos, mas reconheçam as singularidades de suas experiências.

Encerrar esta tese não significa apresentar soluções fechadas ou ajustes pontuais. Assim como o percurso que a originou, seu encerramento constitui-se como movimento, recolocando a problematização sobre os fundamentos da

inclusão. Ao afirmar que a falha não reside nos participantes surdos, mas no sistema que insiste em normalizar a diferença, este trabalho assume uma posição ética e política que desloca responsabilidades e convoca outras formas de pensar a avaliação.

A textualidade diferida, ao final, não emerge apenas como conceito, mas como possibilidade de abertura. Ela aponta para a necessidade de reconhecer outras materialidades, temporalidades e modos de produção de sentido que não se ajustam à linearidade normativa. Reconhecê-la é admitir que a inclusão não se faz pela captura da diferença, mas pela disposição em permitir que ela desconstitua os regimes de verdade instituídos.

Esta tese se encerra afirmando que a inclusão no Enem não pode ser pensada apenas como garantia de acesso. Ela exige um deslocamento capaz de interpelar o próprio sistema avaliativo. Ao sustentar a escrita surda como prática legítima, marcada por outras lógicas discursivas, este trabalho não fecha a discussão; inscreve-se como resistência, reafirmando que a diferença linguística não é um problema a ser corrigido, mas uma potência a ser reconhecida, potência que atravessa esta tese desde sua origem, nas inquietações e na recusa em aceitar a normalização como destino da inclusão.



Figura 7 - CONSTITUIÇÕES TENSÕES - Fonte: A autora

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE)**. Regulamento nº 1 – Programa de Atualização e Qualificação de Avaliadores das Redações do Enem 2024 (PAQ-A), de 4 de junho de 2024. Brasília, DF: **CEBRASPE**, 2024. Disponível em: <https://www.cebraspe.org.br/trabalhe-conosco/>. Acesso em: **6 nov. 2024**.

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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: **6 set. 2015**.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Cartilha de Avaliação da Redação do Enem 2024 – Avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: **6 nov. 2024**.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse estatística do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem 2020. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: **7 jun. 2021**.

CECÍLIO, Gilmara M.; SOUZA, Camilo Darsie de. Identidades transitantes: o desencaixe do deficiente auditivo nos cursos de/sobre surdos e ouvintes. In: **SOUZA, Camilo Darsie de (org.)**. *Cidadania, educação e direitos humanos no Seminário*. Campina Grande: UFCG, 2012.

DARSIE, Camilo; WEBER, Douglas L.; SCHROEDER, Daniel F.; VANESI, Juliana. Ensino de geografia para surdos: uma questão de língua e linguagem. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 31–43, 2016.

DELEUZE, G. e GUATTARI, 1995b. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: estratégia, saber, poder. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977–1978)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalheite. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GABE, Neoli Paulina da Silva; MATHIAS, Carmen Vieira. Constituição e atravessamentos de uma escola referência em educação bilíngue para surdos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, **e49**, p. 1–20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X42414>

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HILLESHEIM, Betina; CAPPELLARI, Amanda. Vamos ser inclusivos/as? Campanhas na mídia e produção de verdades sobre inclusão. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 28–49, 2019.

KIST, Karoline; KIPPER, Daiane; DARSIE, Camilo. Professores surdos no contexto acadêmico e suas narrativas sobre a escrita entre duas línguas. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 43, n. 85, p. 135–154, 2021.

LASTA, L. L. & HILLESHEIM, B. (2014). Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe.), 140-149.

LERNER, Kátia; **AISENGART**, Rachel. Covid-19 e tempos de crise: entre o risco e o cuidado. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 33, n. 3, e240309pt, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/HHLcnfWnd8X9YxCLmrjrXtJ/?lang=pt> Acesso em: 2 de março. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902024240309pt>

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 137–152, 2009.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando a cultura surda se constitui. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 79–99, jan./abr. 2006.

LUNARDI, M. L. (2011). Surdez: tratar de incluir, tratar de normalizar. *Revista Educação Especial*, (26), 117–130. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4406>

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simoni Timm. Educação especial, educação inclusiva e pedagogia da diversidade. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 531–544, set./dez. 2015.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; GOMES, Anie Pereira Goularte; CAMILLO, Camila Righi Medeiros. Experiências escolares, aprendizagem e cultura: produção do sujeito surdo no cenário da escola contemporânea. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, p. 1–18, 2020.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini; PELUSO, Leonardo; SOLER, Priscila Silveira. Textualidade diferida em Libras e os desafios para a apropriação da escrita por alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Caletroscópio*, Mariana, v. 12, n. 2, p. 92–107, ago./dez. 2024.

NICHOLS, Guilherme; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *Introdução à Língua Brasileira de Sinais (Libras)*. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

NICHOLS, Guilherme. *Além da literatura surda: a sinalização menor como potência criativa no uso da Língua Brasileira de Sinais*. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2025.

OPENAI. *Introducing ChatGPT*. San Francisco: OpenAI, 2022. Disponível em: <https://openai.com/blog/chatgpt>. Acesso em: 27 set. 2025.

OSBEL, Leticia Dell'; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Trajetividades: modos outros de pesquisar, pensar e estar na educação de surdos**. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 46, n. 1, e65631, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012024000100435&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jun. 2025. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.65631>

PELUSO, Leonardo. Os surdos, suas línguas e sua textualidade diferida. *Tradução em Revista*, Rio de Janeiro, n. 36, p. 204–223, 2024. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/66943/66943.PDF> . Acesso em: 19 jun. 2025.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 51–73.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45–59, jun. 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCHROEDER, Daniel Felipe et al. Cartografia e biopolítica: reflexões sobre as estratégias de controle sanitário a partir de mapas digitais. In: *Estratégias biopolíticas do hoje e a produção de sujeitos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SILVA, Giselli Mara da. Padrões de uso da Libras e do português no bilinguismo dos surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). *ELS: Estudos da Língua Brasileira de Sinais*. Florianópolis: Insular, 2020. p. 14–36.

SILVA, Ivani Rodrigues. *Educação bilíngue de surdos: letramentos, práticas discursivas e tecnologias*. São Paulo: Cortez, 2020.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Camilo Darsie de. *Geobiopolítica: relatos sobre um percurso de pesquisa em educação, deslocamentos teóricos e a proposição de um conceito*. In: HILLESHEIM, Betina; SOUZA, Camilo Darsie de; SILVA, Mozart Linhares da; ARAUJO, Willian Fernandes (org.). **Temas, conceitos e percursos metodológicos: possibilidades da pesquisa em educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

STROBEL, Karin. *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Revista Verve*, n. 20, p. 121-135, 2011.
