

O GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM DE PESSOAS SURDAS DE MARABÁ (PA): UMA ANÁLISE DA COMPETÊNCIA III

Renan Torres da Costa¹
Maiany Sousa de Jesus²
Mirian Rosa Pereira³

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar como os desafios linguísticos enfrentados por participantes surdos impactam os fatores de coerência da competência III, na Redação do ENEM. Para tanto, realiza-se a pesquisa documental e um estudo de caso, tendo como fonte quatro espelhos de redação de pessoas surdas residentes em Marabá, estado do Pará, que realizaram o exame no período de 2019 a 2024. O *corpus* foi organizado em seis categorias de maneira sistemática para fins de análise. Foi constatado que as redações apresentam dificuldades na formulação da tese, introduções frágeis e influência da Libras.

Palavras-chave: Redação do ENEM; Competência III; Coerência; Pessoas Surdas.

The ENEM Essay Genre of Deaf Individuals from Marabá (PA): an analysis of Competency III

Abstract: This study aims to analyze how the linguistic challenges faced by deaf participants impact the coherence factors of competencies III in the ENEM Essay. To this end, we conducted documentary research and a case study, using as sources four essay mirrors of deaf participants residing in Marabá, state of Pará, who took the exam between 2019 and 2024. The *corpus* was systematically categorized into six groups for the purpose of analysis.

¹ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2803-0741>. E-mail: torres.renan181@gmail.com

² Universidade do Estado do Pará. ORCID: <https://orcid.org/0009-000-3992-0220>. E-mail: linslsousa@gmail.com.

³ Universidade Federal do Amazonas. Universidade do Estado do Pará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8157-1192>. E-mail: mirianpereira@uepa.br.



We found that the essays presented difficulties in formulating the thesis, weak introductions and influence of Libras.

Keywords: ENEM essay; Competency III; Coherence; Deaf people.

INTRODUÇÃO

A promoção da acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) teve início no ano de 2000, quando foi garantido atendimento especializado para trezentas e setenta e seis (376) pessoas com deficiência (INEP, 2025), conforme divulgado pelo próprio órgão. Focando nas ações voltadas à comunidade surda, destaca-se a implementação do Enem em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como parte da Política de Acessibilidade e Inclusão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo o instituto, o “Enem em Libras garante editais, videoprovas, cartilhas e campanhas de comunicação em Libras, tornando o Enem mais acessível” (INEP, 2025).

Em 2017, ocorre a introdução da videoprova em Libras e, em 2018, o lançamento da plataforma Enem em Libras, reconhecendo que a Libras é a primeira língua (L1) desses participantes, enquanto o português é aprendido como segunda língua (L2). Nesse contexto, a redação do ENEM, enquanto componente avaliativo, apresenta exigências que se tornam especialmente desafiadoras para participantes surdos. A produção textual requer competências específicas em coerência, habilidade nem sempre plenamente desenvolvidas pelos participantes surdos, dada a diferença linguística e as experiências educacionais marcadas pelo bilinguismo. Desse modo, torna-se fundamental uma investigação que considere



os desafios enfrentados por essas pessoas surdas na produção escrita.

Assim, é mister compreender os desafios nessa competência na Redação do ENEM por pessoas surdas residentes de Marabá (PA). Este trabalho visa, portanto, contribuir para uma reflexão sobre as construções de sentidos presentes nos textos e problematizar práticas pedagógicas no ensino de português como L2 nas construções de textos coerentes.

Em virtude disso, este trabalho tem por objetivo analisar como os desafios linguísticos enfrentados por participantes surdos impactam os fatores de coerência da competência III na Redação do ENEM. Para alcançar esse propósito, buscou-se: (i) categorizar os fatores de coerência utilizados nas redações de participantes surdos em L2, a fim de compreender como esses recursos são empregados na construção textual; (ii) identificar as principais dificuldades relacionados à coerência presentes nas redações de participantes surdos em L2.

A CONSTITUIÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM COMO GÊNERO TEXTUAL DISCURSIVO

Bakhtin (1997) e Marcuschi (2002) convergem ao defender que os gêneros são instrumentos de mediação social e aprendizagem, presentes em todas as formas de interação cotidiana. Mais do que estruturas formais, eles se configuram como práticas discursivas vinculadas a contextos específicos, culturais e históricos. Nesse sentido, segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais funcionam como formas de ação social, com características relativamente estáveis, construídas em contextos de uso específicos e dentro de comunidades com práticas discursivas próprias.

O ENEM exige uma produção textual que se configura como um gênero textual discursivo, com características definidas quanto à sua função social, estrutura e exigências linguístico discursivas. É um gênero orientado por normas e critérios estabelecidos pelas diretrizes do Inep, que são divulgados anualmente na Cartilha do Participante.

Nesse contexto, segundo Coroa (2017, p. 62), “nem todas as situações sociocomunicativas admitem o mesmo formato em um texto”, sendo que a produção textual para o Enem requer a adoção do tipo dissertativo-argumentativo. Trata-se de um tipo textual que, como define a autora, “visa convencer o leitor sobre a verdade dos sentidos que constrói” (Coroa, 2017, p. 69), exigindo argumentação sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política, em que devem ser apresentados elementos coerentes e coesos, com argumentos bem articulados que sustentem o ponto de vista defendido. Prosseguindo, a autora traz que esse tipo textual tem como intuito convencer o leitor daquilo que está sendo dito, aplicando lógicas de causa e consequência, e selecionando formas lexicais adequadas para o seu objetivo.

Reforçando, Cantarin, Bertucci e Almeida (2017, p. 81) destacam nas “propostas de texto dissertativo argumentativo, está em jogo, portanto, a capacidade do produtor de expor uma situação-problema, apresentando uma tese sobre o fato e articulando-a com argumentos fortes e coerentes”. Essa estrutura exige que o participante contextualize o tema, apresente dados relevantes e utilize recursos linguísticos que garantam a persuasão e a clareza do texto. Igualmente, Coroa (2017) salienta que a coesão e coerência são essenciais para a construção do sentido desse tipo textual.



Assim, compreender a redação do Enem como um gênero textual-discursivo implica reconhecer sua função social e educativa, sua realização como uma avaliação em larga escala e a exigência de conhecimentos linguísticos, cognitivos e discursivos por parte do participante. Além disso, o Enem busca promover a equidade e a inclusão, oferecendo recursos de acessibilidade para diferentes necessidades. A Cartilha do Participante Surdo(a) ou com Deficiência Auditiva⁴ detalha as diretrizes para a correção de redações desses candidatos. Assim, esta perspectiva será aprofundada mais à frente, com especial atenção às questões de acessibilidade e às políticas linguísticas relativas à correção das redações de participantes surdos.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: A CORREÇÃO DAS REDAÇÕES DOS PARTICIPANTES SURDOS

As correções das redações do ENEM de participantes surdos envolvem debates fundamentais sobre políticas linguísticas inclusivas. Tais políticas não tratam apenas do reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, conforme a Lei nº 10.436/2002, mas também garantem que os mecanismos de avaliação respeitem as particularidades linguísticas desse grupo, sendo uma garantia instituída na Lei nº 13.146/2015, que reforça o princípio da acessibilidade plena.

Consequentemente, o Inep cria no ano de 2020 uma cartilha específica para os participantes surdos(as) ou com deficiência auditiva, documento que vem sendo atualizado ao

⁴ Optamos por não utilizar a terminologia proposta pela Cartilha de Correção das redações, preferindo as expressões “Pessoa Surda” ou “Participante Surdo”, em respeito e valorização à cultura e identidade surda.

longo dos anos, tendo como mais recente a edição de 2025. Nessas cartilhas, destaca-se o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual assegura à pessoa surda o direito à educação bilíngue e determina que as avaliações escritas em língua portuguesa (L2) devem ser coerentes com o seu processo de aprendizado, “valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (Brasil, 2005). O documento informa que além dos atendimentos já ofertados em edições anteriores — como tempo adicional, tradutor-intérprete de Libras, entre outros — o ENEM passou a oferecer:

correção de redação especializada, que leva em conta características linguísticas específicas dos surdos e deficientes auditivos. [...] Para corrigir as redações dos participantes que se declaram surdos ou deficientes auditivos, são selecionados avaliadores que tenham experiência com a escrita de alunos com esse diagnóstico. Além disso, passam pelo Curso de Capacitação de Avaliadores, complementado por uma capacitação específica, em que têm contato com os critérios de avaliação e as produções escritas desses participantes (Brasil, 2020, p. 4).

A Cartilha de 2024, por sua vez, mantém a perspectiva inclusiva e traz ajustes que reforçam a necessidade de formação específica dos corretores para que compreendam as particularidades das redações de participantes surdos. Além disso, destaca o processo de formação dos avaliadores, que deve incluir reflexões sobre o bilinguismo e o contato com exemplos reais de textos escritos por surdos, “essas informações são necessárias, uma vez que, [...]. Avaliadores(as) com mais experiência em escrita de participantes surdos(as)



vão corrigir as redações dos(as) participantes que se declararam surdos(as)” (Brasil, 2024, p. 9).

Mesmo com orientações, os critérios de avaliação continuam baseados em cinco competências, conforme a cartilha do participante (Brasil, 2024):

Competência I Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Competência II Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competência III Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência IV Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência V Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (Brasil, 2024, p. 6).

A Cartilha de 2024 mostra que será aplicado critérios diferenciados para que não ocorra penalização indevidas, apontando que “não haja uma valorização excessiva desses desvios. Dessa forma, as notas atribuídas à Competência I tendem a ser mais justas, considerando-se as características específicas da escrita desse grupo” (Brasil, 2024, p. 16). Entretanto, a cartilha também destaca que a avaliação leva em conta aspectos particulares, como dificuldades na utilização de conectivos, na concordância verbal e nominal, e nas construções sintáticas — fatores que, conforme apontam Cantarin, Bertucci e Almeida (2017, p. 86), impactam



diretamente a “qualidade dos argumentos na composição do texto”.

As atualizações nas cartilhas e o aprimoramento da formação dos avaliadores sinalizam uma ampliação do compromisso do Enem com a equidade. Observa-se que, entre 2020 e 2025, houve avanços importantes na forma como o Inep orienta a avaliação das redações de participantes surdos, o movimento vai de uma postura mais descritiva, centrada em evitar injustiças, para uma atuação proativa que reconhece e valoriza a singularidade linguística dessas pessoas. No entanto, apesar desses progressos, é fundamental garantir um acompanhamento mais rigoroso da aplicação prática dessas políticas, a fim de avaliar efetivamente sua eficácia e promover ajustes que assegurem a plena inclusão dos participantes surdos no exame.

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: COERÊNCIA TEXTUAL

Para a construção de um texto claro e estruturado, dois elementos são fundamentais: coesão e coerência. Esses elementos garantem que as ideias sejam transmitidas de forma compreensível ao interlocutor e que o texto tenha sentido. De fato, existem gêneros textuais que apresentam sentido mesmo sem a presença de elementos coesivos; contudo, atualmente, esses elementos estão intimamente ligados à geração de sentidos, embora não sejam considerados sinônimos para diversos linguistas (Koch, 1994; Koch; Elias, 2008).

Para Koch (1994, p. 19), a “coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Com isso,



pode-se observar que este componente tem como responsabilidade o processo de unir as partes do texto, permitindo a conexão de elementos visíveis e na recuperação de significados implícitos.

O segundo elemento essencial na tessitura textual, tanto para a produção quanto para a compreensão de textos, é a coerência, sendo o foco deste trabalho. Ela garante que as ideias apresentadas na superfície textual estejam organizadas de forma lógica, fundamentadas e relacionadas ao conhecimento de mundo do interlocutor. A coerência também conduz o leitor ao longo do texto, permitindo a compreensão da mensagem por meio da ligação entre as ideias.

De acordo com Val (1999), a coerência de um texto surge da forma como os conceitos e as relações que o sustentam são organizados, sendo um dos principais elementos que garantem seu sentido. Ela também expressa fatores cognitivos, uma vez que pressupõe um compartilhar entre os interlocutores. Desse modo, para a autora, a coerência resulta tanto da articulação interna dos significados quanto da compatibilidade entre a estrutura conceitual do texto e o conhecimento de mundo de quem o interpreta.

Portanto, as marcas de coesão encontram-se na superfície textual, sendo responsáveis pela estruturação da sequência, enquanto os fatores de coerência não estão explicitamente no texto, mas são construídos a partir dele, resultando de um processamento cognitivo (Koch; Elias, 2008).

OS TEXTOS DE PESSOAS SURDAS

A língua portuguesa na modalidade escrita (L2), para as pessoas surdas, representa hoje uma área complexa, marcada

por especificidades linguísticas e culturais. Pelo fato de a Libras ser a língua materna (L1) das pessoas surdas, a maioria deles enfrenta dificuldades no domínio gramatical e na produção textual em português, uma vez que esses sistemas linguísticos apresentam diferenças estruturais significativas (Salles *et al*, 2007).

Diante disso, os surdos têm demonstrado dificuldades na construção de textos, especialmente em “fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa” (idem, p. 34). Além disso, não se pode ignorar todo o processo de escolarização de surdos, que, por vezes, é ou foi negligenciado, com metodologias centradas na perspectiva ouvinte e professores com pouca ou nenhuma formação no ensino de L2 (Monção, 2022).

No entanto, todas as singularidades linguísticas da variante apresentada não implicam dizer que toda construção textual de pessoas surdas seja incoerente. Segundo Silva (2001, p. 15), “é possível construir o sentido do texto dos alunos surdos por intermédio das hipóteses levantadas e a coesão é um dos recursos que fazem parte desse processo, (re)construindo sentidos”. Além do mais, a linguista complementa ao afirmar que a Libras assume um papel de mediação na aprendizagem do português, sendo o surdo utente dessa língua. Mesmo que a língua materna possa interferir superficialmente na construção do texto, ela não compromete seu sentido profundo (Silva, 2001).

O princípio de coerência não é violado pelos surdos na produção de textos. Embora possam apresentar problemas relacionados à forma da L2, conseguem expressar suas ideias, mesmo com interferências da Libras. Nesse sentido, constata-

se que a escrita dos surdos é dotada de coerência, ainda que, em suas produções, possam faltar certos elementos coesivos e o uso adequado de morfemas gramaticais (Salles *et al*, 2007).

Dessa forma, é fundamental reconhecer que os surdos são capazes de produzir textos com sentido, especialmente quando se adota uma concepção de texto como espaço de construção de significados, e não apenas como cumprimento de regras gramaticais. Essa produção escrita deve ser analisada como parte de um processo de bilinguismo envolvendo duas modalidades linguísticas distintas, considerando que, inevitavelmente, serão encontradas marcas da L1 na escrita em L2. Como afirma Silva (2001), é possível que a escrita de um surdo reflita a tradução de um conjunto de ideias e pensamentos organizados por meio da Língua de Sinais. Esse entendimento está em consonância com o que é estabelecido na Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, Lei nº 14.191/2021, no qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, assegurando uma educação bilíngue inclusiva e de qualidade ao longo da vida.

Conclui-se, portanto, que é necessário compreender o percurso linguístico das pessoas surdas em suas produções textuais, reconhecendo as especificidades presentes na construção de sentidos. Não é sobre avaliar as inadequações de caráter gramatical. É buscar compreender a competência textual dos surdos de forma significativa, ao considerar que os sentidos estão presentes, especialmente quando são observados elementos de coerência que estruturam suas ideias. Assim, é possível afirmar que a escrita do surdo, ainda que marcada por interferências da Libras, é capaz de transmitir pensamentos organizados e compreensíveis.

CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

A metodologia adotada neste trabalho é de abordagem qualitativa por meio da pesquisa documental e um estudo de caso, por permitir a compreensão dos aspectos com base nos princípios da Linguística Textual nas produções em L2 de pessoas surdas. O estudo teve como foco a análise aprofundada das manifestações linguísticas de coerência na redação do ENEM desses participantes. A investigação concentrou-se na competência III. Para isso, foram categorizados os fatores de coerência, que embasaram as discussões, de acordo com as cartilhas dos participantes.

O contexto específico do estudo aborda a realidade das pessoas surdas em Marabá, localizada no sudeste paraense, que se destaca como um dos importantes centros urbanos da região Amazônica. O município surgiu a partir da confluência dos rios Tocantins e Itacaiúnas e possui uma população estimada em pouco mais de 280 mil habitantes, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No âmbito educacional, voltado para pessoas surdas, Marabá conta com o Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES), que oferece atendimento especializado no contraturno do ensino comum, promovendo a aquisição da Libras como L1 e a aprendizagem do português escrito como L2 para os estudantes surdos. Esse espaço público caracteriza-se como fundamental para o desenvolvimento educacional, linguístico e cultural do povo surdo marabaense.

Diante disso, a pesquisa pretende analisar as dificuldades na construção textual, referentes à competência III, da Redação do ENEM por surdos marabaenses. Nesse

sentido, a escolha pelo estudo de caso como abordagem metodológica se mostra pertinente. Segundo Maffezzolli e Boehs (2016), com base nas definições de Creswell (1997) e Yin (2005), o estudo de caso pode ser entendido como uma abordagem que busca explorar em profundidade um caso delimitado no tempo e no espaço, o qual pode envolver um evento, uma atividade ou indivíduos. A coleta de dados, neste tipo de pesquisa, ocorre por meio de diversas fontes de evidência, como entrevistas, observações, documentos, entre outras.

Além disso, o caso pode ser único ou múltiplo. Stake (1995), citado por Maffezzolli e Boehs (2016), elenca três tipos de estudo de caso: (i) intrínseco; (ii) instrumental; e (iii) coletivo. Para esta pesquisa, utilizou-se o terceiro tipo, no qual, ao se estudar um conjunto de casos, é possível comparar as manifestações de características comuns, visando a uma melhor compreensão do fenômeno como um todo.

Como procedimento de coleta dos dados, foi realizado contato com o Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, por meio de atendimento eletrônico registrado via *chat*, sob o número de protocolo 2025-0028141526, com o objetivo de obter acesso aos espelhos das redações das pessoas surdas de Marabá (PA) que realizaram o exame. A resposta foi que os espelhos são divulgados apenas individualmente aos participantes. Ademais, tentou-se realizar outro contato via e-mail, sob o número de protocolo 5556558, mas não obtivemos resposta. Diante disso, optamos por investigar participantes surdos residentes em Marabá (PA) que haviam realizado o ENEM no período de seis (6) anos. Assim, foram identificadas, por meio de investigação na comunidade, quatro (4) pessoas surdas que participaram do exame.

Dessa forma, como fonte foram utilizadas quatro (4) espelhos de redação do ENEM referentes aos quatro participantes surdos, que realizaram o exame no período de 2019 a 2024. Ressalta-se que, nas análises, as escritas dos participantes foram mantidas de maneira fidedigna ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, bem como os desvios ortográficos e gramaticais. Além disso, utilizamos a letra “l.” para a identificação das linhas, que devem conter, no máximo, até 30 linhas.

Todos os participantes aceitaram voluntariamente participar da pesquisa, autorizaram o uso dos espelhos de suas redações e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as exigências éticas, garantindo o anonimato de suas identidades. Com isso, utilizamos codificações alfanuméricas dos documentos analisados, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1. Codificações das Redações

	GÊNERO DO PARTICIPANTE	ANO	TEMA DA REDAÇÃO
R1	Masculino	2019	Democratização do acesso ao cinema no Brasil
R2	Masculino	2023	Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil
R3	Masculino	2024	Desafios para a valorização da herança africana no Brasil

R4	Masculino	2024	Desafios para a valorização da herança africana no Brasil
----	-----------	------	---

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Para organizar a análise dos dados, foram elaboradas as seguintes categorias: Coerência: (1) Clareza e objetividade; (2) Lógica Argumentativa; (3) Estrutura do Texto; (4) Exemplificação; (5) Fechamento; (6) Interferência da Libras.

A definição dessas categorias baseou-se nas próprias competências estabelecidas na cartilha do participante do exame, que orientou a leitura e a análise dos espelhos de redação. Esse procedimento possibilitou uma análise mais sistematizada das dificuldades encontradas pelos participantes surdos no desenvolvimento das competências em questão, especialmente na construção do texto dissertativo-argumentativo exigido pelo ENEM.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Nesta seção, são apresentadas as análises e as discussões referentes às categorias definidas para este estudo. A partir dos dados obtidos, buscou-se interpretar os resultados à luz da Linguística Textual e na Cartilha do Enem 2024.

Quadro 2. Categoria 1

CATEGORIA 1: Clareza e objetividade		
Redações	Apresentação Clara da Tese	Falta de Clareza da Tese
R1		“Cinema no Brasil começar criar filmar depender aumenta pessoas de telinhas verem mais atrapalho



		com telinha na salas” (l. 1-3).
R2		“e importante mulher precisa de si para a escola e consegue estuda aprande para consigua arruma a vida trabalho” (l. 2-3).
R3		“NO BRASIL HOJE HÁ MUITAS FAMÍLIAS NEGRAS...” (l. 3).
R4		“SOCIEDADE MUITAS PESSOAS TEM DIFICULDADES RELACIONADAS NESTE TEXTO APRESENTAR SOBRE O PROBLEMA” (l. 1-3).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Na R1, observa-se a ausência de uma tese explícita. Ainda assim, depreende-se que o participante defende a ideia de que o uso excessivo de celulares prejudica a experiência de vivenciar o cinema, sendo necessário encontrar uma solução para essa problemática.

De modo semelhante, na R2 percebe-se que a tese carece de clareza, pois não é apresentada de forma objetiva. “Para que um texto seja organizado, é essencial que o(a) participante concentre-se no tema, exponha claramente seu ponto de vista e sustente suas ideias” (Brasil, 2024a, p. 22). Compreende-se que o ponto de vista do texto gira em torno da noção de que a educação é fundamental para a melhoria da condição social da mulher, já que o estudo lhe proporciona autonomia e independência.

Na sequência, a R3 apresenta um ponto de vista implícito, dado que se pode inferir que a atual ocupação de espaços sociais pelas famílias negras resulta das lutas travadas ao longo da história.

Por fim, na R4 também se observa uma tese implícita e imprecisa, uma vez que o argumento aborda, de maneira vaga, a importância da melhoria social para muitas pessoas que enfrentam dificuldades no Brasil. De acordo com a recomendação da Cartilha do Participante (2024b), o candidato deve apresentar na prova de redação o seu ponto de vista de maneira clara. Nesse caso, contudo, a exposição do ponto de vista do sujeito revela-se de maneira oposta.

Quadro 3. Categoria 2

CATEGORIA 2: Lógica Argumentativa		
Redações	Ideias sem contradições	Ideias com Contradições
R1	“faltar acessibilidade no Shopping de diferente Surdos legerdo ou inleprete, precisar respeito na acessibilidade” (l. 15-16).	
R2		“mulher que não tem trabalho e tem filho ele precisa ficar com a bolsa da família para cuida do filho” (l. 5-6). “mulher que e casada e não tem filho e pecissa do

		doi tabalho ou ficar cuidado da casa” (l. 9-11).
R3	“GRAÇAS AS SUAS LUTAS E ESFORÇOS DO DIA A DIA” (l. 4). “ELES ESTUDA-M PARA CHEGAR ONDE MUITOS NÃO TIVERAM A OPORTUNIDADE DE FAZER” (l. 5-7). “HOJE ESTÃO FAZENDO AQUI- LO QUE ANTIGAMENTE NÃO PODIAM FAZER” (l. 7-8)	
R4	“SOCIEDADE MUITAS PESSOAS TEM DIFICULDADES RELACIONADAS NESTE TEXTO APRESENTAR SOBRE O PROBLEMA” (l. 1- 3).	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

É possível identificar uma sequência argumentativa: o texto começa destacando a influência negativa das “telinhas”,

ênfatisa a ausência de acessibilidade para o público surdo e a necessidade de inclusão, e conclui com a projeção de um futuro com mais respeito, considerando o cinema como um espaço inclusivo; isto é, não há contradições de ideias na R1. Assim, alinha-se a exigência da Cartilha (2024b, p. 23): “encadeamento das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações coerentes com o que foi discorrido anteriormente, sem repetições desnecessárias ou saltos temáticos (mudanças abruptas sobre o que está sendo discutido)”.

Em contrapartida, na R2, identifica-se a presença de contradições, pois são apresentadas diferentes realidades para as mulheres que, por vezes, se opõem ou geram confusão. Nas l. 5-6, defende-se que a mulher deve receber o bolsa família, porque não tem trabalho e tem filho; no entanto, nas l. 9-11, sugere-se que a mulher casada que não tem filho deve trabalhar. Desse modo, evidencia-se a ausência de progressão temática, com repetição de ideias.

Por outro lado, a R3 apresenta uma progressão lógica e coerente entre as ideias, estando, assim, consoante às análises de avaliação “da lógica dos argumentos utilizados para defender um ponto de vista” (Brasil, 2024a, p. 21). O texto aborda aspectos históricos e a superação de obstáculos sem apresentar contradições. Na l. 4, é indicada a causa das conquistas atuais; nas l. 5-7, destaca-se uma mudança em relação ao passado; e, nas l. 7-8, observa-se um contraste entre presente e passado. Assim, a argumentação desenvolve-se de forma consistente, articulando noções de tempo, causalidade, valorização da cultura negra e afirmação da igualdade.

Em última análise, pode-se avaliar que na R4 não há uma contradição explícita. Contudo, a construção dos



argumentos carece de clareza, o que compromete a coerência geral do texto. A dificuldade em acompanhar a linha de raciocínio gera uma sensação de confusão, enfraquecendo a progressão das ideias.

Quadro 4. Categoria 3

CATEGORIA 3: Estrutura do Texto		
Redações	Desenvolvimento Adequado da Introdução	Desenvolvimento Inadequado da Introdução
R1		“Cinema no Brasil começar criar filmar depender aumenta pessoas de telinhas verem mais atrapalho com telinha na salas” (l. 1-3).
R2		“Mulher que não tem cateira de trabalho e sem trabalho” (l. 1).
R3		“NO BRASIL HOJE HÁ MUITAS FAMÍLIAS NEGRAS, GRAÇAS AS SUAS LUTAS E ESFORÇOS DO DIA A DIA” (l. 3-4).
R4		“HOJ é UM MUITO IMPORTANTE” (l. 1).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Em primeiro lugar, nota-se que a introdução da R1 é inadequada, uma vez que carece de contextualização, não apresenta o tema de forma clara, e tampouco explicita um ponto de vista objetivo ou pistas argumentativas. Além disso, há uma sobreposição de ideias, com o uso excessivo de substantivos em sequência, sem que se estabeleça um foco definido.

Da mesma forma, a introdução da R2 traz informações relevantes, como a falta de trabalho formal e a necessidade do estudo, porém essas ideias estão desorganizadas. A ausência de conectivos compromete a construção das sentenças, o que evidencia a necessidade de uma contextualização mais precisa, bem como da apresentação explícita da tese e das pistas argumentativas que nortearão o texto.

No que se refere à R3, embora haja uma ideia central, ela se limita a uma afirmação de caráter geral, acompanhada por propostas de argumentos. Falta, portanto, uma contextualização prévia do tema e uma exposição objetiva do ponto de vista. Com isso, percebe-se uma fusão precoce entre a tese e o desenvolvimento logo na primeira sentença.

Por sua vez, a introdução da R4 também se mostra inadequada, pois a sentença inicial é vaga e pouco clara. Além disso, não há contextualização nem explicitação do problema a ser abordado, comprometendo a função introdutória do parágrafo.

Portanto, as redações não apresentam um projeto de texto claro, com organização adequada dos parágrafos. Neste caso, a introdução está formulada de maneira equivocada. Essa organização é essencial para o(a) “leitor(a) acompanhar o seu raciocínio facilmente, o que significa que a progressão textual

deve ser fluente e articulada com o projeto do texto” (Brasil, 2024b, p. 22).

Quadro 5. Categoria 4

CATEGORIA 4: Exemplificação		
Redaçõe s	Uso de exemplos relevantes	Uso de exemplos irrelevantes e desconexos
R1		“baixo faltar movimento no Shopping no principais custo pode ver maneiro” (l. 7-9). “sempre cuidoea susto e sonho esto mal dependem um evitos” (l. 13-14).
R2	“mulher que não tem trabalho e tem filho ele precisa ficar com a bolsa da família para cuida do filho e paga comida e roupa e escola” (l. 5-7). “mulhe que não sabe o que fazer ela pecissa de um curso de Protissionalizante para trabalha melhorar e conseguir cuida da vida para pelo futuro” (l. 12-14).	

R3	“ELES ESTUDA-M PARA CHEGAR ONDE MUITOS NÃO TIVERAM A OPORTUNIDADE DE FAZER” (l. 5-7). “SER UM MÉDICO UM MOTORISTA UM PROFESSOR UM POLÍCI-AL” (l. 24-26).	
R4		“EXEMPLO PORONTA Bem-eSTAr O POVO do BRASIL” (l. 10).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Na R1, observam-se exemplos apresentados de forma desconexa. O primeiro, localizado nas l. 7-9, tenta abordar a questão do custo dos cinemas em shoppings; no entanto, a construção vaga prejudica a compreensão. O segundo exemplo, por sua vez, nas l. 13-14, busca ilustrar experiências relacionadas à acessibilidade, embora careça de aprofundamento e articulação com a tese.

É mister que na organização da Redação do ENEM haja o desenvolvimento de “ideias por meio da explicitação, explicação ou exemplificação de informações, fatos e opiniões, de modo a justificar, para o(a) leitor(a), o ponto de vista escolhido” (Brasil, 2024b, p. 23).

Em contraste, a R2 apresenta dois exemplos pertinentes. O primeiro, nas l. 5-7, retrata a realidade de muitas mulheres que vivem sem emprego formal e necessitam do apoio governamental. O segundo, nas l. 12-14, aponta uma alternativa

viável para essa situação: a realização de um curso profissionalizante, como caminho para alcançar autonomia e melhores condições de vida.

Já na R3, é possível identificar exemplos que reforçam de maneira eficaz a ideia central. Um deles diz respeito à melhoria das condições de vida da população negra, especialmente por meio da educação; o outro destaca a enumeração de profissões que esse grupo pode atingir. Ambos os exemplos contribuem para fortalecer a tese de ascensão social, valorização e garantia de direitos das pessoas negras no Brasil.

Quanto à R4, observa-se a presença de um exemplo que trata da melhoria da situação do povo brasileiro. No entanto, esse exemplo mostra-se pouco relevante para o desenvolvimento argumentativo, além de se manter desconectado das ideias previamente apresentadas, sem estabelecer uma relação clara com o contexto.

Quadro 6. Categoria 5

CATEGORIA 5: Fechamento		
Redações	Conclusão Coerente	Conclusão Desconexa
R1		“Murdar novo só precisar interno inteligente de futuro de desenvolvimentar positivo” (l. 24-26).
R2	“Por isso e importante que a mulhe escolha o	

	direito dela” (l. 17-18).	
R3	“ALEGREMENTE HOJE EM DIA PESSOAS DESSA GERAÇÃO SÃO LIVRES E TEM DIREITOS” (l. 20-21).	
R4		“APRESENTA COM a ACABAR e MELHORAR SITUAÇÃO, PESSOA TEM MUITAS SOCIEDADE, PARA PESSOAS, EXEMPLO PORONTA Bem-eSTAR O POVO do BRASIL” (l. 8-10).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Ao analisar a R1, percebe-se que a conclusão apresenta falhas e está construída de forma desconexa, com períodos truncados e vocabulário com desvios, o que dificulta a compreensão. Ademais, não há uma relação lógica entre as ideias por meio de conectores que forneçam sentido ao texto, além da ausência da retomada da tese de maneira conclusiva, como recomenda a Cartilha (2024b, p. 23): “examine com atenção a introdução e a conclusão, para garantir que a coerência tenha sido mantida entre o início e o final da redação”.

Em contrapartida, na R2 observa-se uma tentativa de conclusão de acordo com os critérios de avaliação do texto dissertativo-argumentativo, com o uso de um conectivo interparágrafo que estabelece conexão com o que foi exposto anteriormente e sinaliza a finalização da produção. Ademais, nota-se a presença de uma oração subordinada substantiva subjetiva, marcando o início de uma construção discursiva, além do cumprimento da função de retomada da possível tese.

Em relação a R3, é importante destacar que o fechamento, mesmo apresentando alguns desvios gramaticais, mostra-se coerente. A conclusão está diretamente ligada ao que foi desenvolvido ao longo do texto, sem rupturas na lógica do raciocínio, além de retomar a tese de forma adequada.

Já na R4, o fechamento apresenta-se de forma desconexa, pois não se articula com o desenvolvimento anterior. Dessa forma, o trecho não apresenta uma conclusão lógica, nem atende aos critérios exigidos pelo ENEM (Brasil, 2024b).

Quadro 7. Categoria 6

CATEGORIA 6: Interferência da Libras		
Redações	Presença da estrutura sintática da Libras	Ausência da estrutura sintática da Libras
R1	“mais importante proceute no cinema faltar acessibilidade no Shopping de diferente Surdos legendo ou inleprete” (l. 14-16).	

	“precisar prajer Querem no filmar genter de família, crianças, principais aumento anos então mais importante” (l. 9- 11).	
R2	“mulhe que e casada ela so ficar e casa para coida do filho e a casa e o marido trabalho” (l. 7-9). “e dirido da mulher que escolhe o trabalho ou trabalha e casa e cuida do filho” (l. 15-16).	
R3	“HOJE TÊM E EXISTE LEIS PARA DEFENDER SEUS DIREITOS” (l. 17-18). “SER UM MÉDI- CO UM MOTORISTA UM PROFESSOR UM POLICI-AL” (l. 24- 26).	
R4	“SOCIEDADE MUITAS PESSOAS TEM DIFICULDADES RELACIONADAS” (l. 1-2).	



	“DIREITOS POVO DO BRASIL” (l. 6-7).	
--	-------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A estrutura sintática da Libras está presente na R1, em que é possível notar em aspecto de elipses e omissões na escrita em L2 de uma pessoa de língua visuoespacial, como a ausência de verbos auxiliares e uso de proposições. Também se nota uma sequência de ideias organizadas em torno de substantivos e verbos, como em “precisar”, “Querem”, “filmar”, “família”. Essas características do português surdo mostram-se em razão da interferência linguística da Libras (Brasil, 2024a; Salles *et al*, 2004; Silva, 2001).

No que se refere às marcas da Libras presentes na R2, analisam-se os seguintes casos: (i) há uma sentença tópica, na qual se apresenta um argumento principal seguido de informações adicionais, com ausência de concordância nominal e de conectivos, além da repetição de substantivos, o que indica uma limitação na expressão de subordinação entre orações na L2; (ii) observa-se a presença de linearidade visual, característica da Libras, na enumeração “trabalha e casa e cuida”.

Na R3, identificam-se construções frasais influenciadas pela estrutura da Libras, como nas l. 17-18, em que há duplicação de verbos, como “ter” e “existir”, além da omissão da flexão verbal adequada à concordância com o sujeito da oração. Já nas l. 24-26, observa-se a ausência de conectivos aditivos, como “e”, ou alternativos, como “ou”, o que pode ser explicado pela influência da L1, de natureza visual e com

estrutura própria em enumerações. Também se nota, na R4, a omissão de conectivos, principalmente no que se refere ao exemplo 1, em que há ausência de preposição e de artigos da L2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção textual em L2 por pessoas surdas, com fins de avaliação educacional, ainda representa uma barreira para grande parte dos professores cuja formação está centrada na Língua Portuguesa. Isso ocorre por diversas razões, entre elas, a falta de formação específica e o desconhecimento das singularidades linguísticas da variação do português para pessoa surda.

Como resultados, constata-se que, em todas as produções analisadas, houve dificuldade na formulação clara da tese, bem como carência de introduções bem estruturadas. Ademais, observou-se que a interferência da Libras na escrita em L2 é recorrente, o que evidencia a realidade bilíngue das pessoas surdas e demarca um espaço legítimo para a escrita do português.

No que se refere à coerência textual, a redação R3 apresenta os aspectos mais consistentes, tanto na estrutura quanto na exemplificação e na construção dos argumentos. A R2, por sua vez, tenta estabelecer uma linha lógica de raciocínio, mas apresenta contradições e limitações na construção de sentido em seu desenvolvimento. Já as redações R1 e R4 são as que mais carecem de clareza e organização, sendo prejudicadas pela má estruturação do gênero textual solicitado e pela presença de exemplos desconexos. Desse modo, a análise revelou que pessoas surdas de Marabá, as quais realizaram as redações do ENEM, ainda não dominam



plenamente a estrutura do gênero exigido, bem como outros elementos fundamentais da escrita em L2.

As análises realizadas permitiram compreender como os desafios linguísticos impactam diretamente a organização e a interligação das ideias no gênero redação do ENEM. Além disso, os resultados deste trabalho podem servir como material de apoio pedagógico para a formação continuada de professores, especialmente aqueles que atuam no ensino de português como L2 para surdos. Tais momentos formativos, ancorados nos dados apresentados, podem contribuir para o desenvolvimento de abordagens mais eficazes de ensino da escrita.

Por fim, a pesquisa abre espaço para investigações futuras, como o aprofundamento das práticas didáticas voltadas à melhoria da coerência textual em L2 ou a análise longitudinal da escrita de sujeitos surdos ao longo de sua trajetória escolar. Ademais, não se pode ignorar os estudos da Escrita de Sinais como um auxílio na aprendizagem do português como L2. Nesse sentido, espera-se que este trabalho seja não apenas uma análise pontual, mas um ponto de partida para a continuidade de estudos voltados à educação bilíngue.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *A redação do Enem 2019*: Cartilha do participante. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/a-redacao-no-enem-2019>>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *A redação do Enem 2020*: avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva. Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP/MEC, 2020. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_avaliacao_das_redacoes_dos_participantes_surdos_ou_com_deficiencia_auditiva.pdf>. Acesso em: 02 de fev. de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *A redação do Enem 2022*: Cartilha do participante. Brasília, DF: INEP/MEC, 2022. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/cartilha-de-redacao-do-enem-2022-participante>>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *A redação do Enem 2023*: Cartilha do(a) participante surdo(a) ou com deficiência auditiva. Brasília, DF: INEP/MEC, 2023. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e->



exames-da-educacao-basica/a-redacao-no-enem-2023-cartilha-do-participante>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *A redação do Enem 2024: Cartilha do(a) participante surdo(a) ou com deficiência auditiva*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2024a. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante_surdez.pdf>. Acesso em: 02 de fev. de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *A redação do Enem 2024: cartilha do(a) participantes*. Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP/MEC, 2024b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/a-redacao-do-enem-cartilha-do-a-participante>>. Acesso em: 02 de fev. de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

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). *República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 4 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

CANTARIN, Márcio Matiassi; BERTUCCI, Roberlei Alves; ALMEIDA, Rogério Caetano de. A análise do texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (orgs.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

COROA, Maria Luiza. O texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (orgs.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Enem em Libras*. Brasília: INEP, 2025. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/enem-em-libras#:~:text=O%20Enem%20em%20Libras%20é%20uma%20iniciativa%20da,Língua%20Brasileira%20de%20Sinais%20%28Libras%29%20como%20primeira%20língua>>. Acesso em: 02 de fev. de 2025.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 7 Ed. São Paulo: Contexto, 1994.



KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 2 ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

MAFFEZZOLLI, E. C. F.; BOEHS, C. G. E. Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. *Revista da FAE*, [S. l.], v. 11, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/262>. Acesso em: 9 jun. 2025.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MONÇÃO, Bruno Lutianny Fagundes. *Língua portuguesa para surdos brasileiros: aspectos teóricos e reflexões*. São Paulo: Ed. UICLAP, 2022.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Volume 2. il. 2 Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Volume 1. il. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

Recebido em 26/08/2025.

Aprovado em 30/09/2025.