



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – PPGLE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS

JOÃO BATISTA NEVES FERREIRA

**TEXTO METAVISUAL: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE NA
CONSTRUÇÃO DOS ENUNCIADOS DAS VIDEOQUESTÕES DO ENEM EM
LIBRAS**

Campina Grande - PB

2024

João Batista Neves Ferreira

TEXTO METAVISUAL: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE NA
CONSTRUÇÃO DOS ENUNCIADOS DAS VIDEOQUESTÕES DO ENEM EM
LIBRAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguagem e Ensino
(PPGLE), da Universidade Federal de
Campina Grande (UFCG).

Área de Concentração: Estudos
Linguísticos
Linha de Pesquisa: Formação docente

Orientadora: Profa. Dra. Denise Lino Araújo
Coorientadora: Profa. Dra. Shirley Barbosa das Neves Porto

Campina Grande - PB

2024

F383t

Ferreira, João Batista Neves.

Texto metavisual: a retextualização como possibilidade na construção dos enunciados das videoquestões do Enem em Libras / João Batista Neves Ferreira; Tradução e Retextualização Shirley Barbosa das Neves Porto, Mariana Nívea Targino Câmara. – Campina Grande, 2024.

197 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Profa. Dra. Denise Lino de Araújo, Profa. Dra. Shirley Barbosa das Neves Porto".

Referências.

1. Enem em Libras. 2. Retextualização. 3. Videoquestões (VQs). 4. Texto Metavisual (TMV). 5. Gramática do Design Visual (GDV). 6. Estudos Linguísticos. 7. Formação Docente. I. Porto, Shirley Barbosa das Neves. II. Câmara, Mariana Nívea Targino. III. Araújo, Denise Lino de. IV. Título.

CDU 81'221.24:37(043)

João Batista Neves Ferreira

TEXTO METAVISUAL: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE NA
CONSTRUÇÃO DOS ENUNCIADOS DAS VIDEOQUESTÕES DO ENEM EM
LIBRAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguagem e Ensino
(PPGLE), da Universidade Federal de
Campina Grande (UFCG).

Área de Concentração: Estudos
Linguísticos
Linha de Pesquisa: Formação docente

Banca Examinador

Documento assinado digitalmente
gov.br DENISE LINO DE ARAUJO
Data: 04/07/2024 14:18:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Denise Lino de Araújo (PPGLE-UFCG)
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br SHIRLEY BARBOSA DAS NEVES PORTO
Data: 08/07/2024 14:35:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Shirley Barbosa das Neves Porto (PPGLE-UFCG)
Coorientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br WILLIANY MIRANDA DA SILVA
Data: 15/07/2024 15:27:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Williany Miranda da Silva (PPGLE-UFCG)
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br MOISES BATISTA DA SILVA
Data: 08/07/2024 21:48:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dr. Moises Batista da Silva (PPCL-UERN)
Examinador Externo

Documento assinado digitalmente
gov.br JAIR BARBOSA DA SILVA
Data: 15/07/2024 09:06:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jair Barbosa da Silva (PPGLL-UFAL)
Examinador Externo

Documento assinado digitalmente
gov.br NIEDJA MARIA FERREIRA DE LIMA
Data: 08/07/2024 19:29:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Niedja Maria Ferreira de Lima (PPGE-UFCG)
Examinadora Externa

Campina Grande - PB

2024

DEDICATÓRIA

Ao longo da minha jornada não houve exemplo maior de dedicação, de respeito, de amor que recebi da minha família. À minha querida família, que tanto admiro, dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso. Dedico este trabalho aos meus pais ANA DE SOUSA NEVES FERREIRA E SEVERINO FERREIRA BATISTA (in memoriam), a quem agradeço a base que deram para me tornar a pessoa e o profissional que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a DEUS, o Todo Poderoso criador do universo, meu pai celestial, por ter me iluminado durante todo o percurso desta longa caminhada.

Meu papai Severino Ferreira Batista (in memoriam), a saudade é diária, são muitas lembranças do meu pai, que hoje está no céu. Acredito que nesse momento ele está feliz, pois sempre me incentivou com muito amor, atenção, bênçãos e abraços, ele foi meu maior apoiador, me dizia para não desistir, estudar e ir longe. Tenho certeza do orgulho dele em me ver professor federal e agora DOUTOR, vou continuar sempre lhe dando mais motivos para se orgulhar, EU TE AMO eternamente.

Minha mamãe, Ana de Sousa Neves Ferreira, minha tia Alcenira Sousa que, com muito amor, dedicaram-se a mim, obrigado por acreditarem que seria possível, pelas lutas, seu apoio e as muitas orações que me conduziram pelo caminho certo, em busca de meus ideais e realizar meus sonhos, AMO VOCÊS!

Aos meus queridos irmãos: Silvana Cristina Neves Ferreira, Felix Ferreira da Silva Neto, e a meus sobrinhos. Sem o carinho, a compreensão e a grande ajuda de vocês esta jornada seria mais difícil, vocês são meus presentes de Deus.

Agradeço ao amigo querido João Batista da Paula, pelo apoio incondicional e convívio.

À minha orientadora, Dra. Denise Lino de Araújo, pela aceitação, paciência, dedicação e a iniciativa de compartilhar conhecimento, pelos ensinamentos ímpares na condução da pesquisa e produção escrita desta teste de doutorado, Mesmo com o distanciamento físico, desde o início, não me senti apenas orientado, mas também acolhido nos diálogos e discussões, por isso lhe dedico o sinal “*focar*”, que sempre me lembra você.

A minha coorientadora Dra. Shirley Porto, pela aceitação, paciência, dedicação e a iniciativa de compartilhar conhecimento e diálogos sinalizados, também tradutora em Língua Portuguesa. Foram grandes os novos desafios e novos aprendizados. Agora, admiro muito você e seu trabalho, que muito me inspira.

À professora Williany Miranda, pelo aceite inicial no processo seletivo do PPGLE, quando ingressei nesse doutorado. SOU MUITO FELIZ por oportunizar-me todo o processo e chegar em um momento muito importante de minha caminhada.

Aos demais membros da banca examinadora, Dr. Moises Batista, Dr. Jair Barbosa e Dra. Niedja Lima, pela disponibilidade de avaliar esse relatório de pesquisa, pelas valiosas contribuições que constituem esta versão da tese de doutorado e por me oportunizar conhecimentos que me levarão a uma continuidade acadêmica.

Aos professores do PPGLE, pelas trocas e conhecimentos compartilhados nos encontros virtuais, sou grato por toda a paciência e desafios inclusivos.

Aos colegas doutorandos do PPGLE 2020.2, mesmo com o distanciamento físico, desde o início, o contato apenas em grupos de enviar mensagens, seus sorrisos, dúvidas, informações, esclarecimentos e trocas empáticas nas aulas também se materializaram neste doutorado, em especial ao representante discente do PPGLE, Ricksion, muito obrigado!

Aos colegas surdos do doutorado do PPGLE 2020.2, Girliane Aguiar e Cristiano Monteiro, mesmo com o distanciamento físico, desde o início saber que estávamos juntos nessa, superando os desafios foi animador. Vocês são exemplos para mim e para toda a comunidade surda.

Às profissionais tradutores/Intérpretes de Libras/Portuguesa, em especial Julyane Alves e a todas que atuaram nas aulas remotas das disciplinas de doutorado e nas bancas de qualificação e defesa no PPGLE e da instituição UFCG, campi Campina Grande, Sumé e Patos. O trabalho e o zelo de vocês são de imenso valor para essa conquista.

A minha querida amiga tradutora/Intérprete de Libras, Mariana Nívea, por todo o esforço e dedicação do seu tempo para me ajudar na realização deste trabalho, meu sincero agradecimento de todo coração por tanto.

Ao amigo Marcos Oliveira, que me auxilia em momentos de prazos apertados, sempre disponível e me dizendo que dá tempo!

Aos meus queridos colegas professores do curso de Letras Libras da UFERSA, campus Caraúbas (RN), pela socialização de novas ideias e das descobertas durante a aprendizagem. Aos alunos do curso que se orgulham e tiveram, de forma empática durante esses quatro anos, compreensão pelas vezes em que, principalmente nessa reta final, me fiz ausente, mesmo estando presente, vocês fazem parte do motivo para eu estar aqui. Muito obrigado!

Enfim, a todos, deixo registrado meu profundo AGRADECIMENTO.

RESUMO

O Enem em Libras é um marco para a educação dos surdos pela relevância do exame, o que ele representa e a dimensão do que é mobilizado de habilidades e competências nos alunos para sua resolução. Assim, nesta tese, a retextualização constitui a construção dos enunciados das videoquestões (VQs) do Enem em Libras aplicadas nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, com destaque para as mudanças na maquinaria, estrutura da prova para atender às diferenças nas modalidades das línguas, Língua Portuguesa – língua original, com suporte escrito e Libras – língua alvo do processo de retextualização, com suporte em tela para o uso da Libras videossinalizada. Entender como ocorrem os processos de retextualização da prova do Enem em Libras e como se orquestram os enunciados videossinalizados ao serem retextualizados da escrita na Língua Portuguesa para videoquestões em Libras é o principal objetivo. Seus desdobramentos discorrem sobre (i) caracterizar os aspectos constitutivos dos enunciados das videoquestões sob a ótica da retextualização; (ii) descrever os processos de retextualização ocorridos para a construção dos videossinalizados da prova do Enem em Libras das edições de 2019 a 2022; (iii) relacionar os processos de retextualização defendida sob a ótica da multimodalidade e da multissemiótica, os recursos visuoespaciais das videoquestões do Enem em Libras ao construir o Texto Metavisual (TMV) advindo de uma retextualização necessária para a construção da verbo-visualidade para um videossinalizado com todos os elementos indispensáveis em sua orquestração, os elementos composicionais multimodais, embasados na Gramática do Design Visual (GDV) para incorporar a tradução no processo de criação das estratégias visuoespaciais e multissemióticas que organizam a sua estrutura enunciativa. O referencial teórico contou com Marcuschi (1993, 2010), Travaglia (1993, 2013), Matencio (2003) Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), entre outros. A pesquisa teve como percurso metodológico uma abordagem quali-quantitativa, de natureza descritiva-interpretativa (Minayo, 2009) e exploratória (Gil, 2002, 2008) e netnográfica (Kozinets, 2010), sobre um *corpus* documental digital disponível no site oficial e no Canal do INEP no *Youtube*, analisou-se a prova da área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dos anos citados. Os resultados demonstrados apontam como se orchestra o TMV (Texto Metavisual) considerando o suporte textual, os recursos visuo-espaciais, a estrutura textual enunciativa; a construção composicional e os elementos linguísticos e extralinguísticos como aspectos constitutivos. Por fim, considera-se que este estudo traz contribuições inovadoras ao entender o Enem em Libras como um TMV acessível, servindo como modelo e uma possibilidade para criação de conteúdos didáticos verbo-visuais que possam vir a alavancar a educação de surdos no Brasil e o seu acesso ao Ensino Superior.

Palavras-chave: Retextualização; Enem em Libras; Videoquestões; Texto Metavisual.

ABSTRACT

The ENEM (National High School Exam) in Libras (Brazilian Sign Language) is a milestone for the education of the deaf in Brazil due to the relevance of the exam, what it represents, and the dimension of which skills and competencies are required from candidates to do it. In this thesis, retextualization constitutes the construction of the wording of the ENEM videoquestions (VQs) in Libras from the years 2019, 2020, 2021 and 2022, with emphasis on the structural enunciative changes of the test to meet the differences in language modality, Portuguese Language - original language - with written mode, and Libras - target language of the retextualization process - with on-screen mode due to the use of video-signed Libras. Our main objective is understanding how the retextualization processes of the ENEM occur in Libras, and how the video-signed utterances are built when they are retextualized from written Portuguese to video questions in Libras. Its developments include (i) characterizing the constitutive aspects of the wording of the video questions under the perspective of retextualization; (ii) describing the retextualization processes that took place for the construction of the signed videos for the ENEM in Libras from the 2019 to 2022 editions; (iii) relating the retextualization processes described from the perspective of multimodality and multisemiotics, the visuospatial resources of the ENEM in Libras video questions when creating the Metavisual Text (MVT) resulting from a retextualization process with all the indispensable elements for its construction, the multimodal compositional elements, based on the Grammar of Visual Design (GVD) that incorporates translation in its process of creating the visual-spatial and multisemiotic strategies for its enunciative structure. Our theoretical framework included Marcuschi (1993, 2010), Travaglia (1993, 2013), Matencio (2003) Kress and Van Leeuwen (1996, 2006), among others. Our research methodology had a qualitative-quantitative approach (Minayo, 2009), of a descriptive-interpretative, exploratory (Gil, 2002, 2008) and digital documentary nature (Amaral; Viana; Natal, 2008), on a corpus with virtual documents (Kozinets, 2010) available on INEP's official website and YouTube Channel. Our analysis included the section of the test titled Languages, Codes and their Technologies from the above mentioned years. The results indicate how the MVT is constructed, considering the textual mode, the visual-spatial resources, the enunciative textual structure, the compositional construction, and the linguistic and extralinguistic elements as constitutive aspects. Finally, it is evident that this study brings innovative contributions through understanding the ENEM in Libras as an accessible MVT; therefore, it can be used as a model and a possibility for creating verbal-visual didactic content, which can advance the education of the deaf in Brazil and their access to higher education.

Keywords: Retextualization; Enem in Libras; Video questions; Metavisual Text.

RESUMO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Editais em Libras publicados pelo INEP.....	37
Figura 2 – Caderno de prova Enem 2017.....	40
Figura 3 – Videoprova Enem 2017.....	41
Figura 4 – Videossinalizado com tutorial sobre inscrições em Libras.....	45
Figura 5 – Layout da videoprova do Enem 2019.....	49
Figura 6 – Possibilidades de retextualização.....	60
Figura 7 – Fluxo dos processos de retextualização	62
Figura 8 – Esquema do processo de retextualização proposto por Matencio (2002, 2003)	67
Figura 9 – Elementos da multimodalidade para um texto visual.....	78
Figura 10 – Metafunção representacional.....	82
Figura 11 – Metafunção interacional.....	83
Figura 12 – Metafunção composicional.....	84
Figura 13 – Espaços do valor da informação.....	85
Figura 14 – Teoria Cognitiva da Apresentação Multimodal (TCAM).....	88
Figura 15 – Processamento da imagem, palavra falada e palavra escrita de acordo com a TCAM.....	89
Figura 16 – Processamento da sinalização de acordo com a TCAM.....	90
Figura 17 – Videoprovas do Enem no site do INEP.....	108
Figura 18 – Canal do INEP oficial no <i>Youtube</i>	109
Figura 19 – Questão em Língua Portuguesa	112
Figura 20 – VQ retextualizada em Libras	112
Figura 21 – Apresentação dos textos envolvidos no processo de retextualização abordados nesta tese.....	120
Figura 22 – Questão 22 no Enem 2020 apresentada em TB e em TMV.....	121
Figura 23 – TMV e sua composição.....	123
Figura 24 – Elementos constitutivos do TMV	124
Figura 25 – Suportes físicos e digitais considerados no Enem.....	126
Figura 26 – O <i>layout</i> da Questão 17 do Enem 2019.....	127

Figura 27 – O <i>layout</i> da VQ 17 do Enem em Libras de 2019.....	128
Figura 28 – Cores e contrastes dos planos de fundo.....	130
Figura 29 – Esboço apresentando a distribuição dos S1 e S2 no TMV.....	133
Figura 30 – Exemplo de questão e o uso dos pronomes interrogativos.....	141
Figura 31 – VQ 27 do Enem 2022 e a questão com TEXTO I e II realizado.....	143
Figura 32 – Questão 31 da prova do Enem 2021 e o uso de imagens como texto motivador.....	146
Figura 33 – Reprodução original do cartaz presente na VQ 31 do ano de 2021.....	147
Figura 34 – VQ 09 do ano de 2022, alternativas.....	152
Figura 35 – VQ 27 do ano de 2020 – exemplo de tradução literal.....	155
Figura 36 – VQ 25 de 2022 e sua estrutura semântica independente do português.157	
Figura 37 – VQ 10 do Enem 2021 e a recorrência de elementos dêiticos realizados na na sinalização	159
Figura 38 – VQ 36 do Enem 2021, datilologia da palavra e sua respectiva legenda	161
Figura 39 – VQ 11 do Enem 2022, adaptações, reordenações e acréscimos realizados.....	164
Figura 40 – Posição das informações composicionais na tela.....	168
Figura 41 – Disposição visual da GDV.....	168
Figura 42 – VQ 41 do Enem 2019 e o zoom realizado.....	169
Figura 43 – VQ 07 do Enem 2020 e o destaque visual realizado.....	170
Figura 44 – VQ 10 do Enem 2021 e o título realizado.....	173
Figura 45 – VQ 12 do Enem 2022 e a referência com legendas realizada.....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de inscrições por edição do Enem, distribuídas por atendimento especializado que recorrem à prova videossinalizada.....	46
Quadro 2 – Possibilidades de retextualização no uso das línguas de sinais.....	60
Quadro 3 – Metafunções.....	81
Quadro 4 – Distribuição das videoquestões constituintes do corpus.....	113
Quadro 5 – Aspectos a considerar categóricos.....	116
Quadro 6 – Efeitos de edição nas transições.....	135
Quadro 7 – Variedade de gêneros multissemióticos nos textos motivadores.....	142
Quadro 8 – Frase recorrente no acréscimo de comando.....	149
Quadro 9 – Apresentação das alternativas fixadas na tela, borda superior esquerda.....	151
Quadro 10 – Recorrência das pausas estilísticas.....	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Enem 2019 e a recorrência de acréscimos interrogativos em seus enunciados.....	137
Gráfico 2 – Enem 2020 e a recorrência de acréscimos interrogativos em seus enunciados.....	138
Gráfico 3 – Enem 2021 e a recorrência de acréscimos interrogativos em seus enunciados.....	139
Gráfico 4 – Enem 2022 e a recorrência de acréscimos interrogativos em seus enunciados.....	139
Gráfico 5 – Quantitativo de questões com a presença de imagens.....	144
Gráfico 6 – Recorrência de traduções literais e a sua evolução por ano analisado.	156
Gráfico 7 – Alfabeto manual/datilologia.....	160
Gráfico 8 – Recorrência do foco com destaque visual.....	171
Gráfico 9 – Títulos.....	172
Gráfico 10 – Legendas.....	174
Gráfico 11 – Referências.....	176

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
DA	Deficiência Auditiva
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DVD	Digital Vídeo Disc
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GDV	Gramática do Design Visual
GTF	Gênero Textual Fonte
GTM	Gênero Textual Meta
HQ	História em Quadrinho
ICAE	Instituto Campinense de Assistência ao Excepcional
IES	Instituições de Educação Superior
IF	Institutos Federais
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
L1	Primeira Língua, Língua Materna
L2	Segunda Língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LS	Línguas de Sinais
LT	Linguística de Texto
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROLIBRAS	Programa Nacional criado para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras
PROUNI	Programa Universidade para Todos
S1	Sinalizante 1
S2	Sinalizante 2

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TB	Texto Base
TCAM	Teoria Cognitiva da Aprendizagem multimodal
TM	Texto Meta
TMV	Texto Metavisual
UF	Universidades Federais
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
VQs	Videoquestões

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: PERCURSO HISTÓRICO	23
2.1 CRIAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	23
2.2 CANDIDATOS SURDOS NO ENEM: ACESSIBILIDADE E VIDEOPROVA.....	30
2.3 PERFIL DOS INSCRITOS E CANDIDATOS SURDOS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDO-CEGOS	43
2.4 O ENEM EM LIBRAS: PLATAFORMA E ACESSO ÀS VIDEOQUESTÕES DA PROVA.....	47
3 DELIMITANDO AS ESCOLHAS TEÓRICAS: O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA MULTIMODAL	51
3.1 RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTO PARA TEXTO: ASPECTOS CONCEITUAIS.51	
3.1.1 O pensamento de Travaglia: um texto e a textualidade para sua tradução	51
3.1.2 O pensamento de Marcuschi: oralidade e escrita	56
3.1.3 O pensamento de Matencio: textualidade para retextualidade.....	65
3.2 RETEXTUALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TRADUÇÃO: INDEPENDÊNCIA	70
4 PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS VIDEOSSINALIZADOS: ESTRATÉGIAS MULTISSEMIÓTICAS E MULTIMODAIS	75
4.1 PERSPECTIVA MULTIMODAL: ELEMENTOS COMPOSICIONAIS	75
4.2 ORQUESTRAÇÃO DOS ENUNCIADOS: LETRAMENTO VERBO-VISUAL.....	86
4.3 ORQUESTRAÇÃO DOS ENUNCIADOS: PORTUGUÊS PARA LIBRAS	91
4.4 ORQUESTRAÇÃO DOS ENUNCIADOS: LIBRAS VIDEOSSINALIZADA	93
5 PERCURSO METODOLÓGICO	103
5.1 NATUREZA TEÓRICO-METODOLÓGICA E ABORDAGEM DA PESQUISA... 103	
5.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DE PESQUISA.....	106
5.3 COLETA E GERAÇÃO DO CORPUS PARA ANÁLISE	110
5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	115
6 ANÁLISE DA ORQUESTRAÇÃO DOS ENUNCIADOS DAS VIDEOQUESTÕES DO ENEM: TEXTO METAVISUAL (TMV)	119
6.1 A RETEXTUALIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TMV	119
6.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TMV NO ENEM EM LIBRAS: SUPORTE DIGITAL	125
6.3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TMV NO ENEM EM LIBRAS: ESTRATÉGIAS VISUOESPACIAIS	127
6.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TMV NO ENEM EM LIBRAS: ESTRUTURA SEQUENCIAL	131
6.4.1 Sinalizantes	132
6.4.2 Acréscimos interrogativos	136
6.4.3 Os textos motivadores.....	141

6.4.4 Acréscimo de comando	148
6.5 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TMV NO ENEM EM LIBRAS: TRADUÇÃO INTERMODAL.....	152
6.6 TMV E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS NO ENEM EM LIBRAS: ESTRUTURA VISUAL.....	165
6.6.1 Enquadramento	166
6.6.2 Destaques (zoom)	169
6.6.3 Foco com destaque visual	170
6.6.4 Títulos.....	171
6.6.5 Legendas.....	173
6.6.6 As referências	174
LIBRAS VIDEOSSINALIZADA NO ENEM: GARANTIA DOS DIREITOS LINGÜÍSTICOS DO SURDO, CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS.....	183
GLOSSÁRIO.....	197

1 INTRODUÇÃO

Nesta introdução, apresentamos um panorama da temática “Texto metavisual: a retextualização como possibilidade na construção dos enunciados das videoquestões do Enem em Libras”, configurando o contexto em que a pesquisa se insere e relacionando-a à prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em Língua Brasileira de Sinais (Libras), especificamente as questões retextualizadas videossinalizadas, enfatizando a sua produção retextualizada e os aspectos constitutivos, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos anos de 2019 a 2022. A prova do Enem em videoquestões não é originalmente em Libras. Antes, ela é pensada/criada em português e depois retextualizada para Libras.

Esta tese se justifica nas seguintes articulações, uma de cunho pessoal e outra profissional. Como proponente da pesquisa, um sujeito surdo que vivenciou as dificuldades e desafios de preparação educacional. É relevante compreender o funcionamento dos recursos de acessibilidade do Enem em Libras, a elaboração do exame, que deve se concentrar nas estruturas que respeitam as particularidades da cultura surda e por ser professor formador do curso de Letras Libras, com a missão acadêmica de formar profissionais dedicados para o ensino e a educação de surdos, comprometendo-se em conhecer, refletir e ampliar o conhecimento da sociedade sobre Libras, seus gêneros, suas literaturas e suas imensuráveis possibilidades. No caso desta pesquisa, que foca nas videoquestões da prova do Enem em Libras, o exame é a porta de acesso para o ingresso no Ensino Superior e representa a emancipação do sujeito surdo em uma educação libertadora.

Nesse momento inicial, usarei a primeira pessoa do singular pelo motivo de fazer aqui um relato de minha trajetória como estudante desde os primeiros anos de estudo. O pesquisador é um sujeito surdo que começou a frequentar uma escola aos quatro anos de idade, em uma escola regular só com ouvintes, na cidade de Salgado de São Félix, no interior da Paraíba. Inicialmente, a diretora e os professores não queriam aceitar minha matrícula pelo fato de eu ser surdo. Através da luta de minha mãe, fui aceito. Ela mostrou à escola o meu direito à educação. Somente uma professora em toda a escola me aceitou como aluno, ela era do primeiro ano e, de fato, se preocupou comigo, adaptando as atividades visualmente, com muita imagem e figuras recortadas. Lembro-me bem de uma atividade que tinha

um anjo desenhado, foi ali que entendi o que era um anjo e consegui imaginar como ele seria, como seria o lugar dele. Apesar de aquela professora muito fazer, precisava de mais.

Por muitos anos, naquela escola, eu fui o colega que nas apresentações em grupo só segurava o cartaz. Sempre passava de ano, mas nunca sabia o que estava acontecendo, ou sobre os conteúdos que os professores ministravam. Até que minha mãe ouviu falar que em Campina Grande – Paraíba, havia o ensino de língua de sinais. No ICAE¹ (Instituto Campinense de Assistência ao Excepcional), as aulas eram diárias, 1 hora de viagem, somada ao sacrifício de meu pai de me levar todos os dias e ficar lá esperando para que eu pudesse aprender, não tem como medir minha gratidão. Nesse instituto tive meu primeiro contato com outros surdos. Inicialmente, senti-me envergonhado, mas logo percebi que ali eram todos iguais a mim, por isso me senti tão bem. Rapidamente aprendi a língua de sinais.

Quanto ao Ensino Médio, estudei em João Pessoa, em uma escola que não tinha intérprete nem qualquer tipo de acessibilidade, mesmo sendo particular. Meu contato com outros surdos era fora das escolas, em espaços não escolares, como em associações de surdos, onde pude aprender mais e aprimorar minha língua de sinais. Foi nesses encontros que fiquei sabendo da existência do magistério. No momento em que me explicavam, eu pensei em seguir os passos da minha família, pois sou de uma família de professores, como também que eu poderia ajudar outros surdos.

Assim, me matriculei e, para minha surpresa, lá havia intérprete. Na hora, me veio à memória todo o sofrimento que passei na vida escolar, uma trajetória dolorosa, silenciada, sem entendimento, sem esclarecimentos e sem perspectivas. Embora o professor não fosse fluente, o grupo de surdos e eu ficávamos atentos ao intérprete e aos professores. Todos os dias eu vivia a lembrança de uma escolarização malfeita por falta de acessibilidade linguística. Depois de quatro anos me formei. Dessa vez, consciente do que tinha estudado e com perspectiva profissional, sonhando com um ensino superior.

Sonho esse que era impossível, pois devido à dificuldade com a língua portuguesa, eu não conseguia passar em uma universidade pública e minha família não tinha condições de pagar uma faculdade particular. Com os primeiros cursos de

¹ O ICAE é uma instituição de acolhimento, que foi fundada em 1978 e era um reforço a educação de surdos de Campina Grande nos anos vindouros.

Letras Libras² que surgiram, no ano de 2008, a prova do vestibular foi aplicada em Libras videossinalizada³, uma experiência singular, em que havia a prova na versão em língua portuguesa e, para responder a cada questão, poderíamos assistir a um vídeo com aquela questão em Libras.

Embora não seja fácil ter textos traduzidos, a presença de intérpretes foi fundamental para meu entendimento e permanência nas atividades acadêmicas. Assim consegui a graduação, a especialização, o mestrado e o doutorado. Essa evolução acadêmica me permitiu um aprofundamento na língua portuguesa como segunda língua, a escrita

Ler e escrever em sinais e em português são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competências e experiências de vida que as crianças trazem. As competências gramaticais e comunicativas das crianças são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 31).

Como mencionado por Quadros e Schmiedt (2006), esses espaços formais especializados atualmente me fornecem os conhecimentos para continuar a aprender sempre. Normalmente eu pergunto muito, numa tentativa de recuperar o tempo perdido. Em casa, também estudo muito para acompanhar as discussões e me sinto bem por causa disso, sinto que aprendo de verdade e que meu esforço não é em vão.

Tendo em vista que, a cada uma das etapas que eram superados, novos desafios surgiam, com o doutorado e esta tese terem sua iniciação durante o período pandêmico, com aulas, eventos e atividades acontecendo no formato remoto, novas formas de conceber aprendizagem. Por meio do formato online, o contato com os professores, colegas e intérpretes sempre por meio de videoconferência, se fez presente durante todos os quatro anos de doutoramento.

Trazendo agora a minha experiência como docente na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), no curso de Letras Libras, ministrei algumas disciplinas que tinham a didática como centro das discussões e a criação de materiais didáticos como culminância, em que os discentes sempre produziam aulas,

² Conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras e dá outras providências, garantindo o seu cumprimento, o curso de Letras Libras foi criado, promovido e oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A primeira turma iniciou em 2006.

³ O termo *videossinalizado* foi usado pela primeira vez por Silva (2019) ao se referir ao texto em Libras gravado em vídeo, com a presença de um ou mais sinalizante-tradutor, que tem ciência de que a câmera o evidencia, visto sua posição e o fato de se tratar de uma língua viso-espacial e necessitar de ser vista pelas mãos, corpo, expressões faciais desse sinalizante (Silva, 2019, p. 71).

jogos, vídeos, atividades, provas com recursos tecnológicos e estratégias de ensino que favorecem o aprendizado do aluno surdo, assim como no curso de extensão “Pré ENEM para surdos: aulas acessíveis em Libras”, que promovia aulas com atividades e simulados adaptadas a alunos surdos, promovidos por alunos extensionistas da graduação e ofertadas a alunos do Ensino Médio de todas as cidades circunvizinhas à universidade.

Esses acontecimentos tornaram possível o meu encontro com o objeto desta pesquisa. Por exemplo, a oferta desse curso de extensão tinha como objetivo minimizar as dificuldades de acesso à educação e ao Ensino Superior e ainda dar a oportunidade a alunos do Letras Libras de ministrar aulas, junto a professores de diferentes áreas do conhecimento, criar materiais com conteúdos adaptados, oportunizando a experiência de produzir um videossinalizado em Libras e ainda apoiar o surdo na busca por uma melhoria na qualidade da educação.

Ao refletir sobre minha trajetória, compartilho da observação de Gil (2012, p. 22) sobre a didática do Ensino Superior, quanto ao caráter dinâmico do professor acadêmico. Com isso, ponho-me no papel de professor, educador, pesquisador, aprendiz, educando, elaborador de materiais, modelo profissional, modelo de professor, colaborador e orientador. Não quero aqui reprisar as dificuldades, mas sim, usar os exemplos que tive de diferentes papéis de professor para propor novas ideias e maneiras de ver a educação de surdos.

Além das razões apontadas, nesta justificativa, nossas hipóteses iniciais baseiam-se no que acreditamos compreender sobre a retextualização, sob a ótica da multimodalidade e da multissemiótica, utilizando-nos dos recursos visuoespaciais, a GVD, nos enunciados retextualizados das videoquestões do Enem nos anos propostos, que garantem a manutenção de sua essência avaliativa, independentemente do modo e da acessibilidade linguística a que os candidatos surdos têm direito.

Isso posto, delimitamos a escolha pelo Enem como um marco para a educação dos surdos, baseando-nos na relevância do exame e o que ele representa para o surdo. Ao realizar uma análise sistêmica, dissecando a estrutura enunciativa das questões, percebemos a configuração da retextualização, especificamente quanto às mudanças de modalidade, com relação ao Enem no suporte escrito em português e às provas em Libras nos suportes de tela, nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022.

A partir de nossas considerações iniciais, temos como pergunta de pesquisa: como ocorrem os processos de retextualização da prova do Enem em Libras e como se comportam os enunciados ao serem vertidos da Língua Portuguesa para videoquestões em Libras?

Para responder a essa pergunta, delimitamos como objetivo geral: entender como ocorrem os processos de retextualização da prova do Enem em Libras e como se orquestram os enunciados videossinalizados ao serem retextualizados da escrita na Língua Portuguesa para videoquestões em Libras. Para contemplá-lo, elencamos os seguintes objetivos específicos: (i) caracterizar os aspectos constitutivos dos enunciados das videoquestões sob a ótica da retextualização; (ii) descrever os processos de retextualização ocorridos para a construção dos videossinalizados da prova do Enem em Libras das edições de 2019 a 2022; (iii) relacionar os processos de retextualização defendida sob a ótica da multimodalidade e da multissemiótica, os recursos visuoespaciais das videoquestões do Enem em Libras ao construir o Texto Metavisual (TMV).

Para esta pesquisa, observar-se-á o modelo, a estrutura e a orquestração dos enunciados, seus aspectos constitutivos composicionais e como eles aparecem na retextualidade de um videossinalizado, explorando os tipos de suporte, no caso digital, já que descrevem o videossinalizado multimodal; a estrutura sequencial, com os textos motivadores e seus gêneros multissemióticos; o enunciado; os acréscimos de comando e as alternativas; a sintaxe visual, percebida na sua visualidade e na sua construção, dado o percurso dos processos próprios à retextualização na Libras videossinalizada, do qual fazem parte as características visuais pertinentes às Videoquestões (VQs), as recorrências na estrutura e na identidade visual, que são elementos da Gramática do Design Visual (GDV) e da multimodalidade e da multissemiótica.

Cada um dos capítulos contribui para esse percurso metodológico, a saber: o segundo capítulo, “O Exame Nacional do Ensino Médio: percurso histórico”, desenha o contexto histórico metodológico do Enem em Libras; o terceiro capítulo, intitulado “Delimitando as escolhas teóricas: o processo de retextualização na perspectiva multimodal”, como o próprio nome já indica, trata de um recorte teórico, que apresenta os aspectos conceituais da retextualização e onde ela difere e incorpora a tradução multimodal; o quarto capítulo, também conceitual, intitulado “Produção de enunciados videossinalizados: estratégias multissemióticas e multimodais”, explora a

GDV e a multimodalidade aplicada na construção do gênero prova enquanto mudança da língua escrita em português para a videoprova em Libras, mantendo-se as matrizes de referência, as habilidades e competências que são características do exame. Todos os recursos visuoespaciais abordados estão diretamente ligados à composição do TMV como resultado de todos esses processos de retextualização na mudança de língua e de modalidade.

Para percorrer o “Percurso metodológico”, o quinto capítulo, traçamos uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, de natureza descritiva-interpretativa e exploratória, como também uma pesquisa documental digital, de acordo com a fonte e a coleta de dados, pois entendemos que os procedimentos a serem desenvolvidos devem estar de acordo com os métodos científicos em aplicação da ciência, o aprimoramento dos conhecimentos relacionados à temática que, no caso, é a produção do instrumento de avaliação Enem para ingresso de alunos surdos no Ensino Superior. Os resultados partem da coleta de dados, registrados por meio da ferramenta Print Screen, com as cenas dos vídeos considerados relevantes, juntamente com o QR Code, disponibilizando o link de navegação para acesso direto e automático à VQ a ser analisada e comentada.

O capítulo sexto trata da “Análise da orquestração dos enunciados das videoquestões do Enem: texto metavisual”. Nele apresentamos os resultados observados e, de forma sistematizada, apontamos como se orchestra o TMV, considerando-se: (i) o suporte textual; (ii) os recursos visuo-espaciais; (iii) a estrutura textual enunciativa; (iv) a construção composicional e os (v) os elementos linguísticos e extralinguísticos como sendo aspectos constitutivos composicionais.

Consideramos como contribuição inovadora proposta por este estudo entender o TMV como modelo e uma possibilidade para criação de diferentes tipos de materiais didáticos multimodais que possam vir a melhorar a educação de surdos, como também outros exemplos, o que o Enem em Libras pode propor desde a padronização de sinais em âmbito nacional, já que se trata de um exame de escala nacional, como também a criação de um banco de dados disciplinar para consulta escolar e expansão de conhecimentos.

2 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: PERCURSO HISTÓRICO

Para este capítulo inicial, traçamos o percurso histórico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde a sua criação, enfatizando sua importância referencial e as viradas metodológicas necessárias no decorrer dos anos. Destacamos, especificamente, a versão regular tradicional (impressa), como também a sua versão posterior, acessível para candidatos surdos (videoprova em Libras), que surgiu no ano de 2017 como fruto das reivindicações da comunidade surda. Pautamos o perfil dos candidatos que gozam desse direito, como procedem as avaliações e as suas respectivas formas de acesso.

2.1 CRIAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴, autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), em 1998, foi criado, sob o governo do então presidente da República do Brasil Fernando Henrique Cardoso, o Enem. Inicialmente, com o objetivo de avaliar as habilidades e competências dos estudantes do Ensino Médio do país e subsidiar políticas de melhorias estruturais no ensino, com a efetivação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos Ensinos Médio e Fundamental. Com um caráter individual e voluntário, o Enem é um instrumento avaliativo planejado e aplicado pelo INEP, com o objetivo de promover alterações no sistema de ensino, após o cruzamento de dados e pesquisas baseadas nos resultados do exame. Outra função do exame era influenciar mudanças nos currículos do Ensino Médio e averiguar as desigualdades do sistema de ensino. Para isso, buscou-se alimentar a importância do exame para que jovens de todo o Brasil se interessassem por participar dele. A primeira fase, até o ano de 2003, possuía o objetivo de avaliar competências e habilidades desenvolvidas pelos concluintes e egressos da educação básica como um tipo de diagnóstico de todo o território nacional (Junqueira; Martins; Lacerda, 2017);

⁴ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (Brasil, 2015).

Desde sua criação, o exame foi visto como a maior avaliação educacional do Brasil, inicialmente composta por 63 questões objetivas (prova única com questões de múltipla escolha), 1 questão discursiva (redação) e 1 questionário socioeconômico, com o tempo máximo de 5 horas para a sua realização. A nota obtida na prova objetiva era determinada em forma de percentual, de acordo do número de acertos (0 a 100), e na redação também variava de 0 a 100 pontos. A fim de estimular o interesse dos estudantes, ele assumiu a função de modalidade de acesso ao Ensino Superior, como afirma Santos (2011). Essa possibilidade era restrita a algumas Instituições de Ensino Superior (IES) da esfera federal. A partir de sua segunda edição, seria uma alternativa a somar com o vestibular de 93 instituições de Ensino Superior, até que em 2004, ele passou a funcionar como instrumento seletivo (Peixoto, 2018).

A fase seguinte teve início com a sanção da Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004 (Brasil, 2004), pelo então presidente da República do Brasil Luís Inácio Lula da Silva, ao criar o Programa Universidade para Todos (ProUni), no ano de 2004. Daí em diante, o resultado do Enem passou a servir, na maioria das IES públicas, como forma de ingresso em cursos superiores, substituindo o vestibular. No caso de candidatos que se interessassem, com a nota, eles poderiam se inscrever para a concessão de bolsas parciais e integrais em IES privadas, recebendo, por parte do Estado, financiamento através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) (Peixoto, 2018; Leal; Santos; Motta, 2015). No período de 2009 a 2016, o exame serviu como certificação de conclusão do Ensino Médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o antigo supletivo, substituindo o exame específico para essa modalidade.

Uma mudança metodológica prática foi necessária, e assim, iniciada a terceira fase. A partir de 2009, o INEP promoveu mudanças nos objetivos e na estrutura organizacional das provas ao introduzir um novo modelo, propondo unificar o vestibular das universidades federais brasileiras. Conforme Lima Júnior (2015), dentre as transformações ocorridas até aquele ano, destacam-se a aplicação do exame em dois dias consecutivos e as matrizes de referência, pois até então não havia divisão organizada por áreas de conhecimento (linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas; ciências da natureza; matemática e suas tecnologias).

As provas passaram a ser realizadas em dois dias, com um total de 180 questões, cada uma com cinco alternativas de resposta, nas quais apenas uma está correta. Essas questões estão divididas em 45 para cada área de conhecimento, das quais duas áreas são aplicadas no primeiro dia de exame; e no segundo dia, aplicadas as outras duas áreas, correspondendo a 90 questões para cada dia, com o tempo de realização de até 4 horas e meia. No segundo dia, também constava da proposta de redação, a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, que parte de uma situação-problema, com no mínimo sete linhas e no máximo 30 (Leal; Santos; Motta, 2015; Santiago *et al.*, 2020)

A reformulação metodológica do exame atribuiu novos objetivos, dentre eles, mudar resultados de referências para a autoavaliação do candidato, acesso a programas governamentais e a cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior, passando a serem utilizados na avaliação do desempenho acadêmico dos ingressantes nas IES, como componente dos resultados do ENADE, no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Todas essas mudanças atribuídas ao Enem fizeram com que ele adquirisse uma maior visibilidade após sua reestruturação teórica e metodológica.

Portanto, a partir de 2009, com o uso dos resultados para o ingresso nas universidades, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) passou a operar:

Segundo o discurso oficial, a adoção do ENEM/SISU contribuiu para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), favorecendo de fato a mobilidade acadêmica e induzindo a reestruturação dos currículos do Ensino Médio (Silveira; Códova, 2015. p. 2).

Com isso, algumas IES públicas, com destaque para as Universidades Federais (UF), utilizam a nota do Enem como parâmetro para a realização do processo seletivo para o ingresso na educação superior.

[O Enem] teve seus resultados crescentemente utilizados por organizações do mundo do trabalho; ao mesmo tempo, diversas Instituições de Ensino Superior (IESs) passaram a adotá-lo como instrumento de seleção... Com efeito, em 2014, 115 IES's brasileiras e algumas estrangeiras já utilizavam os resultados do exame, complementando ou substituindo o vestibular (Junqueira; Martins; Lacerda, 2017, p. 454-455).

O aproveitamento da nota do Enem é feito via cadastro do candidato no SISU, que corresponde a um sistema informatizado desenvolvido pelo MEC, por meio do qual algumas instituições públicas de educação superior oferecem vagas em cursos

de graduação para que os candidatos do Enem concorram com seus resultados. Peixoto (2018) enfatiza que as universidades estaduais adotaram o exame como forma parcial aliada ao vestibular tradicional como método de ingresso. Síncrono à adoção pelos Institutos Federais (IF) para ingresso nos cursos de nível superior, enquanto o método de admissão para as modalidades tecnológicas permaneceu no formato de seleção tradicional.

Com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), chamada de Lei das Cotas, a partir de 2013, o processo de ingresso nas UFs e nos IFs de ensino técnico de nível médio passou a aderir às Ações Afirmativas do Governo Federal, que estabeleciam cotas para o processo de seleção dos cursos de graduação, voltadas ao tipo de escola de origem, perfil racial e socioeconômico dos candidatos. Com um prazo de quatro anos para o cumprimento integral, as IES tiveram de implementar, no mínimo, 25% da reserva de vagas previstas nessa lei, a cada ano, até que 50% da oferta dessas vagas para cursos de graduação, fossem distribuídas na reserva de vagas do sistema de cotas, que compreende as modalidades de ampla concorrência e aquelas com base nos perfis socioeconômicos, na origem escolar e demais ações afirmativas (raciais, deficiências etc.).

Peixoto (2015) aponta ainda que as vagas ofertadas até a edição de 2018 se eram destinadas somente para cursos presenciais de todas as Universidades Públicas Federais, Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, com reserva de vagas para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, de acordo com a referida Lei de Cotas, alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016). O autor citou também a separação das vagas no sistema em três modalidades, a serem selecionadas pelo participante no momento da inscrição: ampla concorrência, reservas de acordo com a Lei das Cotas e vagas destinadas às ações afirmativas da instituição de ensino. Candidatos de modalidades distintas não concorrem entre si. A inscrição é única e realizada gratuitamente pela internet, na qual o candidato seleciona até duas opções de curso em ordem de preferência. O processo de seleção ocorre duas vezes ao ano, no início do primeiro e dos segundos semestres letivos, em duas etapas denominadas 1ª e 2ª chamadas regulares, além da chamada em lista de espera.

Em Nota Técnica emitida pelo INEP/MEC (Brasil, 2012), em vista da promoção dos direitos das pessoas com deficiência e a garantia da acessibilidade, o exame estabeleceu o Atendimento Diferenciado no Enem 2012. A partir de então,

passou a aprimorar a redução de barreiras (espaciais, culturais, comunicacionais e atitudinais) que produzam efeitos incapacitantes, afirmando empenhar-se em favor da promoção dos direitos humanos, da eliminação de barreiras estruturais e atitudinais e da oferta de serviços profissionais especializados e recursos de acessibilidade aos participantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, mobilidade reduzida ou outras condições físicas, mentais, sensoriais ou psicológicas que requeiram medidas voltadas a lhes garantir equidade, autonomia e segurança.

Conforme o documento, o atendimento especializado, nesse âmbito, amparou-se em vários dispositivos legais para capacitar equipes de elaboração e seleção de itens, como confeccionar provas adaptadas, realizar leitura sensível das provas, controlar a diagramação e a impressão dos cadernos de prova, capacitar coordenadores e equipes de aplicação, financiar a formação de profissionais especializados para atuarem e promover a correção diferenciada das redações. Dentre os serviços profissionais especializados e recursos de acessibilidade disponibilizados a partir daquela edição do Enem, foram definidos e distribuídos: a prova em Braille; a prova ampliada (macro tipo); o Tradutor/Intérprete de Libras; leitura labial; auxílio leitor; auxílio para transcrição; guia-intérprete; mobiliário acessível; sala de fácil acesso; sala para lactantes; sala especial; classe hospitalar. Além desses, o direito a tempo adicional, ao acesso do cão-guia, ao atendimento prioritário ao participante idoso, à oferta de outros três formatos de provas adaptadas (Braille, ampliada e prova do leitor) e correção das redações diferenciadas.

A Política de Acessibilidade e Inclusão aderida pelo INEP, que foi responsável pelo atendimento especializado⁵ aos participantes no Enem, ainda em sua versão tradicional impressa, percebe a necessidade de incluir uma política linguística em respeito aos candidatos surdos. Sobre as avaliações, o INEP afirmou que:

Visando aprofundar o conhecimento teórico e instrumental no campo da Educação de surdos e aprimorar pesquisas e processos relativos à dotação de acessibilidade em seus exames e avaliações, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep (Daeb/Inep) instituiu, em 2012, comissões assessoras de especialistas oriundos em sua maioria de quadros de universidades brasileiras. Uma delas, a Comissão Assessora de Especialistas em Educação Especial e Atendimento Diferenciado no âmbito dos Exames e Avaliações da Educação Básica (doravante, Comissão Assessora em Educação Especial) foi incumbida, principalmente, de subsidiar a Daeb em relação à política de acessibilidade, considerando a

⁵ Para uma análise do atendimento especializado no Enem, ver: Junqueira, Martins e Lacerda (2016).

diversidade do público da Educação Especial e do Atendimento Diferenciado (mais tarde denominado Atendimento Especializado) (INEP, 2012a). Recentemente, com o objetivo de viabilizar a tradução e a gravação do Enem em Libras, foi nomeada a Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Língua Brasileira de Sinais da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Brasil, 2017).

Com isso, a comissão foi responsável por identificar e eliminar as barreiras linguísticas impostas aos participantes surdos em todos os exames e avaliações do INEP. Inicialmente, na edição do ano de 2017, avançando por meio da compreensão em reformular as políticas de acessibilidade nos exames e avaliações diagnósticas da Educação Básica, e a partir de sua atuação ganhou força, baseada nas experiência de outras UFs, desenvolveu no INEP, uma prova específica em Libras (Comissão, 2013; Rocha, 2015).

Até então realizado em um único fim de semana, na edição do Enem 2017, em atendimento a uma antiga reivindicação⁶, o MEC passou a realizar o exame em dois domingos consecutivos, alinhando-se ao resultado da ampla consulta pública elaborada pelo INEP entre 18 de janeiro e 17 de fevereiro de 2017, que verificou a rotina exaustiva por grande parte dos candidatos que responderam à pesquisa na qual declararam considerar cansativo o sistema de aplicação anterior. Essa consulta pública, além de avaliar a possibilidade de mudanças na estrutura de aplicação do exame com vistas a aprimorá-lo, permitiu a contribuição dos jovens, professores, pais, gestores educacionais e sociedade brasileira por meio de um espaço que recolheu sugestões de outras modificações que a população gostaria de que fossem adotadas, questionando também sobre a possibilidade futura de realização do exame pelo computador e não apenas de forma escrita. Entre as mudanças, se incluem os resultados utilizados como forma de ingresso em programas governamentais, cursos profissionalizantes e exclusivamente para o acesso à Educação Superior (Brasil, 2017).

De acordo com o Press Kit Digital⁷, material com conteúdo dividido por assunto com as principais informações sobre o exame, elaborado pela Assessoria de Comunicação Social do INEP, para auxiliar jornalistas na cobertura da edição de 2017 e disponibilizado no site do instituto, as seguintes novidades naquela edição foram: provas em dois domingos consecutivos, sendo a redação no primeiro dia de

⁶ De candidatos sabatistas, como adventistas e judeus, cuja religião guarda os sábados.

⁷ Publicado em 4 de novembro de 2017 e atualizado em 10 de novembro de 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2017/press_kit_projeto_final.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.

provas; fim da certificação do Ensino Médio⁸; fim do “Enem por Escola”; detector de ponto eletrônico; provas personalizadas; novo atendimento específico: outra condição especial; fim do atendimento específico para sabatistas; novo recurso de acessibilidade: videoprova traduzida em Libras⁹; solicitação de tempo adicional na inscrição; declaração de comparecimento impressa pelo participante; novas regras para isenção e justificativa de ausência.

Outros aspectos que definem o Enem, sobre os quais se avaliam os conhecimentos dos estudantes, foram abordados os principais conceitos trazidos aqui pela definição de Competências e Habilidades apresentados por Antunes (2014), quanto à perspectiva estrutural, destacando que:

Competências são entendidas como mecanismos fundamentais para a compreensão do mundo e atuação nele [...]. Isso é competência: a capacidade de contextualizar o saber, ou seja, comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias e diagnósticos. Habilidades são as ferramentas que podemos dispor para desenvolver competências. Logo, para saber fazer, conhecer, viver e ser, precisamos de instrumentos que nos conduzam para que a ação se torne eficaz. As habilidades são esses instrumentos que, manejados, possibilitam atingir os objetivos e desenvolver as competências (Antunes, 2014, p. 10 *apud* Silva; Souza, 2018, p. 127).

Assim, a compreensão das competências e habilidades pode contribuir para um melhor entendimento do Enem e, possivelmente, das situações-problema presentes nas questões de múltipla escolha elaboradas para esses leitores do mundo, devem trazer “dados, gráficos, figuras, textos, referências artísticas, charges, algoritmos, desenho, ou seja, todas as linguagens possíveis para veicular dados e informações” (Brasil, 2002, p.14-15 *apud* Santos, 2011, p. 37).

Nos últimos anos, esse ganho de qualidade/importância e respeito às políticas de inclusão garante, por meio do Enem em Libras, políticas linguísticas, permitindo que editais, videoprovas, cartilhas e campanhas de comunicação ocorram em Libras, o que torna todo o processo acessível, por meio do “Selo ENEM em Libras”, que

⁸ Função que passou a ser exclusiva do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), até então direcionado a estudantes do Ensino Fundamental em idade irregular, em parceria com Estados e municípios, no qual segundo a presidente do INEP à época, Maria Inês Fini, se ofereceria “um exame próprio com dupla certificação, tanto para o ensino fundamental, com 16 anos, quanto para o médio, acima de 18”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/mudancas>. Acesso em: 28 maio 2022.

⁹ Para o ano de 2017, a prova do Enem era vista como uma prova traduzida para Libras. Nos capítulos seguintes desta tese, seguem discussões a respeito dessa temática, que aborda a retextualização como uma possibilidade de construção textual, já que esta incorpora a tradução, mas que são processos distintos.

identifica todo o conteúdo disponível em Língua Brasileira de Sinais. Dessa forma, o INEP reafirma o seu compromisso com a lisura e o respeito com as especificidades de seus candidatos e salienta as comunidades surdas e Deficientes Auditivos (DA). Destaca-se, ainda, o fato de que em 2017, além da possibilidade da videoprova em Libras, foi proposto como tema da redação “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, promovendo um amplo debate sobre o assunto.

Em 2018, foi lançada a “Plataforma Enem em Libras”, espaço onde a videoprova pode ser acessada. Trata-se de uma plataforma semelhante à adotada na aplicação. Nela, o INEP disponibiliza os vídeos com os enunciados e as opções de respostas da videoprova, permitindo que candidatos com limitações linguísticas acessem e estudem no mesmo formato da prova realizada, possibilitando para esses participantes uma melhor preparação para o dia do exame.

Até os dias atuais, a prova continua a ser realizada com as garantias previstas pelo Selo Enem, em todas as etapas, desde o lançamento do edital, aos resultados e inscrições no SISU, passando por todas as etapas. Os candidatos com deficiência auditiva, surdez ou surdo-cegueira devem solicitar atendimento especializado no ato da inscrição, ficando a cargo deles escolher a prova impressa ou a prova em Libras, como também o direito a tempo adicional de até 120 minutos em cada dia de aplicação.

Atualmente, as notas podem ser usadas para acesso ao Sisu e ao ProUni. Elas também são aceitas em mais de 50 instituições de educação superior portuguesas, como também, por meio do ENEM, os participantes podem requerer financiamento estudantil em programas do Governo, como o FIES, sendo a principal porta de entrada para o Ensino Superior, fato que incentiva o ingresso de alunos surdos, surdo-cegos ou com DA, possibilitando seu desenvolvimento educacional.

2.2 CANDIDATOS SURDOS NO ENEM: ACESSIBILIDADE E VIDEOPROVA

Desde o início dos anos 2000, e no decorrer dessas duas primeiras décadas do século XXI, o contexto paradigmático educacional na comunidade surda brasileira passou por diversos processos de mudança. Nesse contexto, também, quando pensamos no ingresso ao Ensino Superior, as reivindicações pela oferta de exames vestibulares em Libras, especificamente a videoprova, são uma das pautas da comunidade surda brasileira desde 2013 (Rezende, 2020), pois a acessibilidade a

materiais e provas em Libras deveriam existir desde a educação básica, período em que a ausência da Libras reflete ainda os anos de educação de surdos no paradigma de negação do seu direito linguístico.

A acessibilidade é garantida para o surdo, conforme termos da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), na qual a língua de sinais é reconhecida como a primeira língua do surdo, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), que indica que a Língua Portuguesa é uma segunda língua para esse sujeito. A partir de então, foi possível observar avanços no ordenamento jurídico nacional, especialmente quanto ao acesso das pessoas surdas à educação superior. Essas leis sustentaram o direito a uma educação bilíngue, sem revogar o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, oportunizando, para isso, a possibilidade da Libras como língua de instrução.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideais e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. [...] Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2002).

A partir do reconhecimento da Libras como sistema linguístico e do surdo como sujeito bilíngue, inaugura-se na área uma visão socioantropológica do surdo e da surdez, distanciando o olhar do deficiente e da deficiência para, em seu lugar propor, respectivamente, uma análise sob o viés do diferente e da diferença linguística (Skliar, 1998; Santana; Bergamo, 2005; Lopes, 2011). Isso posto, entendidas como minorias linguísticas, as pessoas surdas defendem o reconhecimento de sua língua, sua cultura e identidade.

O exame do Enem, por quase duas décadas, não aplicava as provas em língua de sinais. Tangeu-se alguma acessibilidade após cerca de 15 anos, sobretudo por meio da presença do Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Nos conformes da Nota Técnica do atendimento diferenciado (Brasil, 2012), ainda que as atribuições desse recurso não se limitassem a traduzir as comunicações orais, auxiliando na compreensão dos textos escritos no ato da prova, ela se restringia ao esclarecimento de dúvidas dos usuários de Libras na leitura de palavras, expressões, orações e contextos escritos em Língua Portuguesa.

Inicialmente, possibilitou-se ofertar ao candidato surdo apenas uma prova diferenciada, impressa, em Língua Portuguesa como L2 (Junqueira; Lacerda, 2019). Porém, percebeu-se que isso não resolveria os entraves.

Portanto, a solução mais ágil e equitativa, a disponibilização de provas de língua portuguesa como L2, bem como a tradução e a gravação das videoprovas em Libras em todos os instrumentos de medida adotados no âmbito dos exames e avaliações da Educação Básica, impõe-se como o modo mais apropriado de se assegurar condições de acessibilidade às pessoas surdas ou deficientes auditivas sinalizadoras e, ao mesmo tempo, a oferta de material de divulgação em formatos acessíveis, com a mesma qualidade, para todas elas (Junqueira; Lacerda, 2019, p. 11).

Rezende (2020) ressalta que, em maio de 2013, houve a primeira das audiências de discussão da necessidade de tradução para Libras, pedido inicialmente negado até a vitória judicial após uma ação civil pública empenhada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). A obrigatoriedade se deu a partir de 2015, com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) incluída nas negociações para viabilizar a parte técnica, ano em que os candidatos surdos também puderam acessar todo o conteúdo do formulário de inscrição em Libras.

A exigência pela oferta do Enem em Libras resultou na conquista do modelo de videoprova a partir do ano de 2017, quando a prova passou a ser ofertada em vídeo e traduzida para Libras. Na mesma edição em que o tema da redação trouxe uma visibilidade para se discutir sobre a educação de surdos no sistema educacional brasileiros, ampliaram-se as discussões e o candidato surdo passou a dispor, no ato da inscrição, de três recursos para a realização do Enem: profissional tradutor/intérprete de Libras; 2 horas adicionais para a realização e a videoprova em Libras, escolha mediante o ato de inscrição (Trevisan; Martins, 2020; Vieira; Kumada; Martins, 2018).

Depois que o exame passou a dispor da prova em Libras, que originalmente utilizava apenas a Língua Portuguesa, ele serviu como recurso de acessibilidade para atender ao direito linguístico das pessoas surdas sinalizadoras. Entretanto, vale retomar esse fato que foi atestado na investigação de Trevisan e Martins (2020), que questionaram se a nova proposta seria suficiente para assegurar a igualdade de condições, cujos resultados apontaram insucesso por causa de dificuldades relatadas pelos participantes surdos na realização da prova, como a falta de

repertório conceitual, ainda que satisfeitos quanto à versão em sua língua. Os autores destacaram como entrave a ausência de práticas educativas que contemplassem avaliações em Libras durante a educação básica e a necessidade de revisão das bases educacionais (mudança curricular com práticas bilíngues que produzam acessibilidade linguística almejada) para ampliar práticas e experiências enunciativas em Libras.

Com uma língua não compatível ainda com a utilizada nos ambientes escolares, isso contribuiu significativamente para que poucos fossem os surdos que acessaram o Ensino Superior, posto que a maioria acabava abandonando o espaço escolar antes mesmo da conclusão do Ensino Médio. Segundo Quadros e Stumpf (2014), no ano de 2000, somente 0,94% dos surdos ingressou na educação superior. As autoras informam que, em 2002, foram contabilizados 344 alunos surdos nessa etapa da educação, ao passo que em 2005, época em que foi publicado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), havia 2.428 surdos, ou seja, um aumento de 705%. Assim, ações afirmativas para amenizar os obstáculos que dificultam a participação de grupos linguísticos minoritários em processos seletivos de ingresso na universidade são elaboradas para estabelecer boas práticas inclusivas na atualidade.

Em 2017, cerca de 52 mil participantes solicitaram atendimento especializado para o Enem, dos quais 4.957 eram deficientes auditivos e 2.184, surdos. Mediante a primeira edição com videoprova em Libras, 87% dos inscritos com surdez optaram pelo novo recurso (Brito, 2018), cujos enunciados, questões, alternativas e orientações da prova se encontram traduzidas para a Libras via notebook individual (Brasil, 2017; Vieira; Kumada; Martins, 2018).

Ainda em relação à referida edição, os veículos de comunicação entrevistaram os participantes sobre a prova. Reportagens realizadas logo após sua aplicação trazem algumas pistas de como as comunidades surdas sentiram essa modificação, que focou na promoção de acessibilidade garantida pela lei. Uma das participantes fez a seguinte afirmação a um meio de comunicação:

Foi a melhor prova de minha vida, afinal foi a única que fiz em vídeo em Libras, uma verdadeira inclusão”, descreve. Ela já tinha feito a prova com intérpretes de Libras, mas sentiu dificuldade. “Apesar de eu ser bilíngue, não chego ao mesmo nível de pessoas que têm a Língua Portuguesa como majoritária (Pozzebom, 2017).

Desse modo, percebemos a importância da discussão concernente à acessibilidade dos exames vestibulares em Libras ou videoprovas em Libras, especialmente ao se pensar na importância que a prova representa para os candidatos surdos, pois entendemos ainda que as IES devem atuar pela promoção e efetivação de ações afirmativas que amenizem obstáculos que impeçam e/ou dificultem a participação de pessoas com deficiência no exame do vestibular e/ou processos seletivos. Significa também atender ao comprometimento das universidades com a educação de todos, considerando assumir mecanismos de acessibilidade no exame vestibular, conforme já se previa no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999), na Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (Brasil, 2003) e na Circular nº 277, de 8 de maio de 1996 (Brasil, 1996). Não somente como um atributo essencial do ambiente, a acessibilidade visa a garantir, além do meio físico, também os meios de comunicação e de informação, em qualquer esfera de uso público no território nacional. A Lei de Libras e seu decreto, além de reforçar essa língua como meio legítimo de comunicação e expressão, dispõe ainda que as instituições federais de ensino devem, obrigatoriamente, garantir às pessoas surdas condições de acesso em seus processos seletivos.

Contudo, nesse ponto, é necessário mencionar o percurso das provas de Libras em vídeo, mapeado por Guedes (2020), em um período de 14 anos (2006 a 2019), investigação que partiu do processo de produção do ProLibras¹⁰, considerada por ele a primeira videoprova em Libras do país. O exame, embora não substituísse uma formação superior especializada, por sua vez, cumpria a determinação do Art. 7º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), criado para suprir em um prazo de três anos, a necessidade emergencial de certificar e assegurar o direito ao exercício da profissão, já que até 2006 ainda não existia no Brasil nenhum curso de graduação em tradução e/ou em interpretação Libras-Português nas instituições federais de Ensino Superior.

Com isso, a atuação se dava sem certificação expedida pelo MEC. O autor esclarece, na sua pesquisa, que o ProLibras foi fundamental para a produção e aplicação de outros exames também amparados nesse formato e dinâmica, contudo

¹⁰ Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais e também a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. A previsão inicial era de que esse exame fosse realizado anualmente ao longo de 10 anos. Todavia, devido a interrupções, no total foram realizadas sete edições/aplicações (Guedes, 2020).

atribui a nomenclatura “videoprova” ao uso e divulgação pelo Enem 2017 – realizado dois anos após a extinção do ProLibras – mencionando ainda que as três últimas edições do Enem inauguraram um novo modo de produzir videoprovas (Guedes, 2020).

O autor supracitado relembra outra determinação do decreto que, segundo ele, favorece o desenvolvimento de videoprovas em Libras: a aprovação da criação dos cursos de graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na modalidade Educação a Distância (EaD), em 2005. A oferta em 2006, devido ao caráter multiplicador e descentralizado por meio dos polos de apoio presencial ao EaD em vários Estados brasileiros, contribuiu para a disseminação do uso da videoprova tanto nas disciplinas dos cursos quanto na seleção de alunos por meio dos vestibulares, estendendo-se a processos seletivos/concursos públicos brasileiros, e mais tarde, como solução de modelo para o Enem. O ingresso dos primeiros alunos se deu por meio de um vestibular específico, com páginas ainda acessíveis, aplicado em formato de videoprova no mesmo padrão de veiculação¹¹ utilizado pelo ProLibras, sistemática que persistiu até 2012, quando foi estendida para o vestibular geral de todos os cursos da instituição, com computadores individualizados, permitindo aos candidatos surdos o ingresso em outros cursos da universidade e o reconhecimento da Libras como opção de língua estrangeira.

Sobre a prova em formato de vídeo, em Libras, Quadros, Stumpf e Oliveira (2011) afirmam:

O vídeo previamente filmado é exibido para todos os candidatos de forma que se tenha uma tradução igual para todos. Por isso, um roteiro de sequência de vídeos, vinhetas, contagem regressiva na tela, instruções e reapresentação é definido e seguido. No caso específico das provas do vestibular a que remetemos, há duas pessoas que sinalizam. Uma pessoa faz as perguntas em Libras, e a outra pessoa faz as respostas (A, B, C e D) para o candidato assinalar a resposta correta. Os candidatos assistem às perguntas e às alternativas e marcam a opção escolhida em um papel em branco: A ou B ou C ou D.

Anos após e contando com as articulações técnicas que visavam à acessibilidade aos candidatos surdos, o exame oferece a versão de videoprova, em Libras, pautando que:

¹¹ As questões foram exibidas em um telão e cada um dos candidatos tinha tempo limitado para respondê-las.

O novo recurso de acessibilidade do Enem foi desenvolvido pelo Inep e sua Comissão de Assessoramento em Libras, composta por professores, pesquisadores e especialistas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), entre outros. Algumas IES já têm usado o recurso com bons resultados em seus vestibulares, entre elas a UFSC e a Universidade Federal de Santa Maria. Mas será a primeira vez que o recurso será usado por tantas pessoas (Brasil, 2017).

O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência produziu a Recomendação nº 001, de 15 de julho de 2010 (Brasil, 2010), para garantir a aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições com os demais candidatos, por meio da qual:

Recomenda que os editais de concursos públicos contemplem o princípio da acessibilidade para garantir a igualdade de condições à pessoa surda ou com deficiência auditiva, como os demais candidatos, determinando expressamente medidas indispensáveis para remoção de barreiras que impeçam a plena e livre concorrência, sem prejuízo de outras que porventura venham a ser adotadas (Brasil, 2010 *apud* Junqueira; Lacerda, 2019, p. 9).

Esse espaço, por sua vez, sugere novas formas de conhecimento e vivências individuais. Há um novo paradigma, desde 2017, em que tal medida deve-se à mobilização de construção de métodos de avaliação voltados a contemplar os jovens e adultos com essas características particulares. O INEP traz as seguintes informações sobre o Enem em Libras:

O Enem em Libras é uma iniciativa da Política de Acessibilidade e Inclusão do Inep direcionada à comunidade surda e deficiente auditiva que tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua. O Enem em Libras garante editais, videoprovas, cartilhas e campanhas de comunicação em Libras, tornando o Enem mais acessível. Dessa forma, o Inep reafirma o seu compromisso com a comunidade surda e deficiente auditiva por um futuro melhor por meio da educação (Brasil, 2018).

Dessa forma, a Recomendação reafirma que seja respeitada a acessibilidade desde a inscrição e o edital em Libras, devendo prever no ato da inscrição as opções de que o candidato surdo ou com deficiência auditiva dispõe para que realize suas provas em Libras. Com esse objetivo, o maior vestibular do Brasil passou a publicar vídeos com os editais do Enem na versão em Libras nos últimos oito anos, que correspondem às edições entre os anos de 2014 e 2021, e outros materiais para orientação dos participantes. Considera-se o edital do exame como um dos

primeiros gêneros em Libras produzidos pelo INEP, inseridos no site para visualização. Na Figura 1 a seguir, é possível verificar os editais em Libras, publicados digitalmente nas plataformas oficiais do INEP:

Figura 1 – Editais em Libras publicados pelo INEP



Fonte: ENEM 2014¹²

Fonte: ENEM 2015¹³

Fonte: ENEM 2016¹⁴



Fonte: ENEM 2019¹⁵

Fonte: ENEM IMPRESSO 2020¹⁶

Fonte: ENEM IMPRESSO 2021¹⁷



Fonte: ENEM DIGITAL 2021¹⁸

Fonte: ENEM DIGITAL 2022¹⁹

Fonte: ENEM IMPRESSO 2023²⁰

Observamos na Figura 1 a formalidade característica do gênero, bem como os aspectos tecnológicos possíveis e o texto sinalizado. No início, houve uma despadronização com relação à vestimenta, às cores do plano de fundo e aos

¹² Edital Enem 2014 em Libras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7puOyDAGqxo&t=39s>.

¹³ Edital Enem 2015 em Libras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bRiAzutlljo>.

¹⁴ Edital Enem 2016 em Libras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UMcUiEtA8nw>.

¹⁵ Edital Enem 2019 em Libras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jt5RZvLA2dQ&t=39s>.

¹⁶ Edital Enem Impresso 2020 em Libras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IZ7BhkebTkE&t=52s>.

¹⁷ Edital Enem Impresso 2021 em Libras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lkY43sB8k8w>.

¹⁸ Edital Enem Digital 2021 em Libras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G81KaR0Chj8>.

¹⁹ Edital Enem Digital 2021 em Libras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1MjQuHUR1Lg>.

²⁰ Edital Enem Impresso 2023 em Libras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aw1pRpKH7ho>.

elementos composicionais enquadrados na visualidade, pois eles não representam os modelos característicos do INEP atual, que considera e torna presentes aspectos do design visual, favorecendo o entendimento adicional com a estrutura enunciativa.

A importância dessa comunicação por meio de vídeos, além de permitir ao surdo se expressar e ter acesso às informações em sua língua natural, se adapta melhor ao seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, pois, atualmente, a partir dos estudos de Skliar (1999), a surdez é entendida como uma experiência visual. Dessa forma, a Libras é concebida pelas experiências visuais dos surdos, que se sentem confortáveis ao utilizar ferramentas tecnológicas disponíveis com que podem se expressar na sua própria língua.

Nessa perspectiva, a remoção de tais barreiras possibilita a acessibilidade a todos os participantes do exame, oportunizando aos candidatos com surdez mais autonomia nessa versão do edital e nos procedimentos para as inscrições, ambos em Libras, via canal do INEP no *Youtube*. A exemplo disso, pode ser visualizada, como também foi inserida no site, a publicação do tutorial²¹ sinalizado, de autoria do INEP e da sua Comissão de Libras do Enem, para o novo sistema automatizado de inscrição da edição do ano de 2019. Nessa ação, percebemos que esse modelo e essa tecnologia poderiam ser adotados em outras instituições para esses processos.

Em 2018, o Inep lançou o selo Enem em Libras, que identifica todo o conteúdo disponível em Língua Brasileira de Sinais. Também em 2018 foi lançada a Plataforma Videoprova em Libras, na qual a prova em vídeo pode ser acessada em plataforma similar à adotada na aplicação. Nela o Inep disponibiliza os vídeos com os enunciados e as opções de respostas da videoprova, permitindo que surdos e deficientes auditivos estudem no mesmo formato acessível em que elas são aplicadas. Ao ser disponibilizada no próprio portal do Inep, com uma interface parecida com a utilizada na videoprova, os participantes surdos podem se preparar melhor. A funcionalidade, disponível para as edições de 2017, 2018 e 2019 permite assistir aos vídeos das questões e conferir o gabarito, se o participante desejar (Brasil, 2020).

Desse modo, visando a contemplar os jovens e adultos com essas características particulares, o INEP passou a garantir o acesso à universidade dos estudantes surdos por meio do Enem, organizado em uma proposta que apresenta constantes melhorias nas condições estruturais das provas em vídeo com o enunciado e as opções de respostas em Libras, construídas na perspectiva da condição visual dos surdos e da compreensão de que a Libras, língua visual-

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=APOg9gHCWIM>.

espacial, é sua língua natural. Os enunciados são formados por textos que contêm questões para que o estudante escolha a alternativa correta.

As línguas orais podem ser compreendidas pelo valor sonoro que carregam, enquanto as línguas de sinais possuem valor visual expressos pelo corpo. Ambas, em suas particularidades, podem estar combinadas em uma tradução, porém diferem-se enquanto línguas de modalidades diferentes. Sendo assim, o tipo de recepção e percepção é diferente assim como os componentes gramaticais que as constituem. Estas diferenças reafirmam que cada modalidade conserva um estilo próprio (Machado, 2013, p. 52).

Isso indica que as propostas estruturantes do Enem se mostram de acordo com o que se espera para a avaliação das competências e habilidades de compreensão da Libras pelo candidato, bem como de seus conhecimentos acerca das especificidades da comunidade surda. Considerando o contexto de diferença linguística, a prova em Libras para os surdos permite que todos os candidatos, teoricamente, tenham os mesmos mecanismos linguísticos no exame em Língua Portuguesa escrita e na língua de sinais, ouvintes e surdos, respectivamente, para lidarem com a avaliação dos conhecimentos e habilidades exigidos para o acesso ao Ensino Superior.

Dessa forma, o material que o candidato ouvinte recebe, o caderno de questões com elementos gráficos na modalidade escrita da Língua Portuguesa, exige dele, por exemplo, o acionamento da habilidade de leitura de imagens, de legendas, de tabelas, de mapas, de fotos, de bilhetes, de notícias de jornal, de textos escritos diversos que são produzidos nas mais diferentes linguagens. Assim, os candidatos ouvintes que realizam a prova em Língua Portuguesa podem fazê-la sem barreiras com relação à língua, enfrentando outros tipos de dificuldades. Entretanto, como os candidatos surdos não têm a Língua Portuguesa como primeira língua, e por causa da dívida histórica de negação da língua de sinais, que gerou dificuldade com a língua portuguesa, muitos surdos não têm que lidar apenas com as dificuldades dos conteúdos, mas também com o acesso ao que a prova requer, pois ler em português é uma dificuldade a mais por muito tempo desconsiderada.

Tendo em vista a Libras ser uma língua visual, que usa a espacialidade para sua produção e recepção, é necessário que o material seja sinalizado e gravado em vídeo. Guedes (2020) descreveu que em cada sala destinada a essa aplicação se estabelecia a presença de dois fiscais intérpretes de Libras-Português para possíveis mediações: um fiscal técnico de informática e um fiscal chefe da sala. Ao

iniciar a prova, eram entregues ao candidato dois CDs com as respectivas questões previstas para aquele dia, cada optante pela videoprova também recebia o caderno de provas (impresso) e o gabarito. É relevante citar que o caderno e o layout do vídeo partilhavam da mesma cor padrão do INEP, conforme a Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Caderno de prova Enem 2017



Fonte: Brasil (2017)

Como é visível na Figura 2, essa é a capa do caderno de prova, com todas as orientações, selos, frase para o caderno de resposta, na cor verde. O caderno 10 é sempre o destinado à prova em Libras, desde a sua primeira edição em 2017, e se repete em todas as edições da prova, mantendo todos os elementos da capa e dos demais cadernos, ano após ano. A seguir, na Figura 3, é possível ver o layout da videoprova na sua primeira edição, o formato em que ela foi lançada, em que os candidatos surdos tiveram acesso, e está disponível atualmente no site do INEP. É possível ver as semelhanças visuais presentes no videossinalizado com o caderno de prova em português escrito.

Figura 3 – Videoprova Enem 2017



Fonte: Brasil (2017)

Como o objetivo da videoprova é oferecer o conhecimento de modo acessível aos surdos em sua língua, o Enem apresentou um modelo inovador “ao utilizar recursos design de interação” (Amorim, 2019, p. 97 *apud* Guedes, 2020, p. 98). Amparado na dissertação de Amorim (2019), cuja autora compôs a equipe de execução da edição do Enem 2019 e em seu trabalho comparou o ponto de vista gráfico visual, as videoprovas do ProLibras de 2007 e do Enem em Libras de 2017, Guedes (2020, p. 97) diz que o uso desse recurso, aplicado à videoprova, oportunizou ao candidato maior autonomia, permitindo possibilidades de acordo com seu ritmo, com sua necessidade ou com sua vontade, contemplando ainda a apresentação com boas vindas, as orientações gerais, as instruções para o uso da interface e os recursos disponíveis para a interação do participante com a prova.

No trabalho supracitado, Amorim (2019, p. 25) destacou o avanço tecnológico e o não funcionamento dos moldes do ProLibras por causa da atual geração de surdos “nativos digitais”, tornando-se necessário pensar numa avaliação “mais interativa”, o que requer uso desses “recursos gráficos” como “ferramentas de estratégia de tradução e facilitadores de compreensão dos conteúdos para os candidatos surdos” (Guedes, 2020, p. 97).

A funcionalidade, disponível para edições do Enem em Libras em formato digital, permite que o participante, como afirma Oliveira (2020), em um computador individual, assista à videoprova livremente e a manipule, como avançar e retornar questões, acelerar ou diminuir a velocidade do vídeo, pular enunciados das questões e rever a sinalização das alternativas. Ela é organizada com base nas provas impressas, respeitando a matriz das competências exigidas. Para Silva (2019), sobre o gênero prova em Libras, os trabalhos de tradução de português escrito para Libras videossinalizada são considerados complexos, como observa Reichert (2015, p. 112):

a tradução para a Libras vai expor um jogo de relações entre um material escrito e um material sinalizado, entre uma forma consolidada de expressão e de registro que determina diferentes leituras de um texto, diferentes gêneros, diferentes formas discursivas que possuem suas próprias convenções no material escrito e diferentes estratégias de uso da tecnologia de registro (o material impresso). [...] de outra parte, temos uma tradução em Libras que muitas vezes suprime, readapta, convencionada de outra maneira as referências ao conteúdo e cria diferentes estratégias de uso da tecnologia de registro disponível (no caso, o vídeo).

Entendemos que, nas provas do Enem em Libras, o processo de transposição da língua-fonte, que é a Língua Portuguesa, para a língua-alvo, que é a Libras, não é apenas de tradução, pois toda complexidade envolvida e os elementos utilizados emergem da necessidade de aprofundar o detalhamento do conteúdo.

Acreditamos ser necessário realizar o estudo a partir de uma análise de natureza descritiva sobre estratégias de retextualização utilizadas por questões de um exame de larga escala, como é o caso da videoprova do Enem. No contexto nacional de avaliação do Ensino Médio, o fenômeno adquire diferentes percursos de produção, o que cria a necessidade de investigação sobre ele. Corroboramos a afirmação de Reichert (2015, p. 44) de que:

Até o presente momento, temos percebido que a diferença de modalidades entre a Libras e a língua portuguesa, somada às condições educacionais, sociais e culturais dos surdos tornam a tradução e a interpretação da língua portuguesa para a Libras uma questão cuja problematização é ainda mais ampla do que a descrição realizada na língua de sinais e das técnicas de tradução e interpretação utilizadas.

Nesse sentido, considerar o Enem em videoprova não apenas traduzida, e sim, considerá-la retextualizada, e todos os elementos gráficos disponíveis, como a

bimodalidade e os suportes, é entendê-la como instrumento político, que possibilita a acessibilidade e a inclusão proposta pelo INEP. Para esclarecer sobre esse levantamento, apresentamos nos capítulos seguintes, de forma sistematizada, discussões epistemológicas a respeito dos elementos constitutivos dos processos de retextualização que incorporam a tradução como um desses elementos.

2.3 PERFIL DOS INSCRITOS E CANDIDATOS SURDOS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDO-CEGOS

É preciso contemplar algumas definições fundamentais sobre os perfis dos inscritos participantes surdos, Deficiente Auditivo e surdo-cegos, que são o público-alvo do delineamento desta tese. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), destaca que a pessoa surda é aquela que “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais”. Cardoso (2016) enfatiza que “surdo”, com a letra inicial minúscula, indica a condição quando o aparelho auditivo de uma pessoa não responde ao som da mesma maneira que o de uma pessoa ouvinte. Já o termo “Surdo”, com inicial maiúscula, refere-se à definição cultural, indicando um grupo de pessoas com seu próprio conjunto de valores, história, língua e cultura (Lane apud Bisol; Sperb, 2010 *apud* Cardoso, 2016). Vivendo em comunidades que se destacam pela especificidade linguística, conforme Cruz (2010, p. 4) essas

[...] comunidades surdas precisam compartilhar informações, na mesma língua, hábitos similares, costumes, modos e valores culturais, pautados na percepção visual, mantendo processo de comunicação efetiva e eficiente, para que estejam de fato incluídas na sociedade. Isso permitirá a construção de uma identidade positiva, o que possibilita participar na sociedade como cidadãos autônomos.

A Deficiência Auditiva, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), diz que aqueles que aprendem a se comunicar através da Língua Portuguesa, mesmo com alguma perda auditiva, continuam inseridos no mundo dos ouvintes. A pessoa com deficiência auditiva deseja permanecer no “mundo auditivo”. Para isso, ela pode utilizar a leitura labial, a audição residual, as próteses auditivas, os implantes cocleares, os dispositivos auxiliares e outras

tecnologias. Os “deficientes auditivos” seriam as pessoas que não se identificam com a comunidade “Surda” (Cardoso, 2010; Brasil, 2002).

Bisol e Valentini (2011, p. 2) apontam que “contrariamente ao que muitos podem supor, o Surdo que se identifica com língua de sinais e a comunidade surda não gosta de ser chamado de deficiente auditivo. O Surdo tem orgulho de ser surdo e não se considera deficiente”. Os Surdos têm consciência da sua falta de audição, sabem que não podem ouvir, mas sabem também que podem fazer qualquer coisa que pessoas ouvintes fazem, exceto ouvir. Ser surdo não é um problema para eles, é apenas parte de quem eles são, da sua cultura e percebem o mundo por meio da visualidade. Perlin (1998, p. 33) ressalta: “A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora, fortemente marcada pelas questões visuais”, ou seja, ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva.

A surdo-cegueira é o comprometimento, em diferentes graus, dos sentidos da audição e da visão. Os surdo-cegos compartilham de algumas questões culturais emergidas da cultura surda, porém, com as suas próprias experiências culturais, acometidos pela falta de mais de um sentido. A combinação desses comprometimentos pode acarretar sérios problemas de comunicação, de mobilidade, de informação e, conseqüentemente, da necessidade de estimulação e de atendimentos educacionais específicos (Writer, 1987; Maxson *et al.*, 1993; McLetchie; Riggio, 2002). Esses autores também defendem a surdo-cegueira como única, não como a soma de dois comprometimentos sensoriais.

Essas definições partem de discussões teóricas abordadas dentro do que se conhece como Estudos Surdos, que de forma predominante apontam a necessidade de que os surdos tenham acesso a instituições que lhes possibilitem contato com outros surdos, com e na sua língua materna, nesse caso, a Libras, para que eles se desenvolvam e conheçam a si mesmos (Wrigley, 1996).

Contudo, faz-se necessário apontar legislações específicas e normativas para com os recursos de acessibilidade que garantam seus direitos e considerem suas especificidades. De acordo com o MEC (Brasil, 2019), os recursos de acessibilidade por tipo de atendimento especializado, durante o Enem, são os seguintes:

Deficiência auditiva: tempo adicional, tradutor-intérprete de Libras, videoprova em Libras, leitura labial.[...]

Surdez: tempo adicional, tradutor-intérprete de Libras, videoprova em Libras, leitura labial

Surdo-cegueira: tempo adicional, guia-intérprete, auxílio para transcrição,

sala de fácil acesso, prova em braille ou prova ampliada ou superampliada, leitor de tela.

Tais recursos de acessibilidade para atendimentos especializados, que contemplem as especificidades dos participantes supracitados, estão assegurados desde o ato da inscrição, bem como para toda e qualquer informação que venha a público sobre o exame, até as fases finais e inscrição para o SISU. Por meio de vídeos informativos ou tutoriais disponibilizados nas plataformas oficiais do INEP e do MEC, com o passo a passo de cada uma das etapas acessível em Língua Brasileira de Sinais, esses recursos servem de guia para os candidatos que necessitam dessa informação linguisticamente acessível. Segue, na Figura 4, a visualização de um desses mecanismos informativos que tem mais de 71 mil visualizações no canal do Youtube desde a sua publicação:

Figura 4 – Videossinalizado com tutorial sobre inscrições em Libras



Fonte: Enem 2019²²

O vídeo com o passo a passo da inscrição guia os candidatos surdos, DA ou surdos-cegos para ajudá-los a se inscreverem. Apresentamos, na sequência, um quadro com o quantitativo das inscrições por parte desse público-alvo que acessou esse conteúdo informativo desde o seu lançamento e necessita das informações nele veiculadas em Libras.

No Quadro 1, segue o registro das inscrições de cada especificidade por edição anual. Esses dados foram veiculados no “Painel Enem”. Por meio de uma sinopse estatística e uma sinopse histórica é possível acessar toda a logística do exame em números.

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=APOg9gHCWIM>.

Quadro 1 – Quantitativo de inscrições por edição do Enem, distribuídas por atendimento especializado que recorre à prova videossinalizada em Libras

ANO	SURDEZ	DEF. AUDITIVA	SURDO-CEGUERIA
2019	1.623	2.271	47
2020	1.310	2.407	95
2021	754	1.334	15
2022	814	1.313	27

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base nas informações do INEP

Esse dado quantitativo apresenta os índices de distribuição por Atendimento Especializado por edição do exame. Os números variam, e a cada ano, os índices de desempenho são cada vez mais satisfatórios, o que mostra interesse por parte desse público-alvo que concluiu o Ensino Médio e almeja obter sucesso ao ingressarem no Ensino Superior.

Outro fato é quanto à estrutura de elaboração da prova, o que faz do exame um mecanismo avaliativo de referência, contemplando as habilidades e competências que emergem dos conceitos e conteúdos com que os candidatos são avaliados, independentemente de sua especificidade. Desse modo, essas competências e habilidades são identificadas e pontuadas de acordo com a sistemática dos elaboradores do exame, originando as matrizes de referência e o sentido empregado pelo INEP, sendo vistas como “modalidades estruturais de inteligência” (Brasil, 1999, p. 7).

Ou seja, ao avaliar os candidatos, o Enem qualifica não somente o seu conhecimento sobre os currículos da educação básica, mas também a sua capacidade de fazer operações mentais, associações, análises, raciocínio lógico, memorização e ainda discriminar o descritor correto. Essas funções psicointelectuais são necessárias para verificar as alternativas e escolher a resposta correta, entre “conceitos expostos por meio de palavras, frases, enfim, estratégias utilizadas pelo elaborador do item” (Brasil, 1999, p. 62).

Esses cuidados não são indiferentes para com os alunos surdos, DA e com surdo-cegueira. A forma como a prova em Libras se estrutura deve estar de acordo com as matrizes de referência, com cada habilidade e competência, mantendo o padrão Enem, independentemente de a prova ser em LP escrita ou em Libras

videossinalizada.

2.4 O ENEM EM LIBRAS: PLATAFORMA E ACESSO ÀS VIDEOQUESTÕES DA PROVA

Desde o seu primeiro ano de aplicação, em 2017, e em todas as edições seguintes, a prova em Libras do Enem se preocupa com sua funcionalidade, em ser um material acessível e que supra as especificidades necessárias e propostas. A cada edição, melhorias são agregadas, mas a sua operacionalidade segue contemplando a todos.

Essa diferença linguística, de ter a prova em Libras para os candidatos surdos, permite que todos os candidatos, teoricamente, ouvintes e surdos, tenham os seus direitos respeitados e realizem o exame na Língua Portuguesa escrita e na língua de sinais, com os mesmos mecanismos linguísticos, para que possam ser avaliados de acordo com os conhecimentos e habilidades exigidos para o acesso ao Ensino Superior.

A logística no dia da prova segue a determinação dada pelo INEP e, dependendo da opção que o candidato tenha escolhido no ato da inscrição, poderá: (i) o aluno surdo ou DA optar por realizar a prova em Língua Portuguesa, receber para sua realização o caderno de questões com a prova impressa escrita em LP, na sala, junto ao aplicador/chefe de sala, contar com a presença de intérpretes de Libras que devem, de forma simultânea, interpretar as orientações do aplicador e poder, de forma neutra, responder a questionamentos sobre equivalência de palavra e sinal; (ii) o aluno surdo ou DA pode optar por realizar a prova em Libras, receber para sua realização o caderno de questões com a prova impressa escrita em LP e o DVD com a prova videossinalizada em Libras, na sala, junto ao aplicador/chefe de sala, contar com a presença de intérpretes de Libras que devem, de forma simultânea, interpretar as orientações do aplicador e contar também com a presença de um técnico de informática e os mecanismos de suporte de tela necessários para leitura do DVD e visualização das questões; (iii) o aluno com surdo-cegueira pode realizar sua prova na sala optando pelas mesmas alternativas anteriores e contar com, além do aplicador, a presença de três guias intérpretes, que fazem o uso de formas alternativas de sinalizar, como Libras tátil e ledores.

Junto aos cadernos de questões, que na aplicação regular sempre são verdes, o candidato poderá optar pela prova escrita ampliada ou super-ampliada, folha de gabarito, folha de redação e de rascunhos, a depender do dia de aplicação.

Isso posto, o material que o candidato ouvinte recebe está equiparado com o material que o surdo recebe, em LP e em Libras, respectivamente. Em seus cadernos de questões há os enunciados, com textos de referência formulados a partir de gêneros diversos compostos de elementos gráficos na modalidade escrita da Língua Portuguesa, exigindo dele, por exemplo, o acionamento da habilidade de leitura de imagens, de legendas, de tabelas, de mapas, de fotos, de bilhetes, de notícias de jornal, de textos escritos diversos, que são produzidos nas mais diferentes linguagens e gêneros, que precisam estar concomitantes na prova videossinalizada, mantendo a lisura do processo e as características de um exame avaliativo.

Quanto aos suportes, o Enem é um instrumento avaliativo planejado e aplicado pelo INEP e dispõe da prova em Libras para acesso nos seguintes suportes (Brasil, 2019):

- No computador
- Plataforma do ENEM em Libras
- Perguntas em Libras, qual as videoquestões com os enunciados e as opções de respostas está para acesso do público
- Caderno de Perguntas em português²³

Desde 10 de maio de 2019, foi disponibilizada ao público a Plataforma videoprova em Libras (Brasil, 2019), na qual o instituto publica os vídeos com os enunciados e as opções de respostas da videoprova, no mesmo formato acessível em que elas são aplicadas (Brasil, 2019), permitindo que os participantes surdos estudem e pratiquem simulados igual aos ouvintes, evidenciando que o MEC se preocupa com a acessibilidade e tem consciência da importância de estudar previamente antes da prova na mesma modalidade em que será aplicada.

É possível acessar todas as provas do Enem, no site do INEP ou no canal do *Youtube*. Por ser um processo acessível a todos, é uma oportunidade para que as pessoas surdas e DA tenham autonomia, estudem por questões anteriores o conteúdo disponível em Língua Brasileira de Sinais (Quadros; Souza, 2008; Avelar,

²³ Todos os anos, sempre nos 1º e 2º dias, o caderno de questões da prova em Libras é especificamente na cor verde.

2010).

Amorim (2019) apresenta uma análise do ponto de vista do Enem em Libras de 2017 a 2019, destacando os avanços tecnológicos e digitais. Esse modelo do Enem em vídeo é atual e inovador. Para Amorim (2019, p. 25), “a geração atual de surdos é considerada nativos digitais, tornando-se necessário pensar numa avaliação ‘mais interativa’, com o uso desses ‘recursos gráficos’ como ferramentas de estratégia e facilitadores de compreensão dos conteúdos para os candidatos surdos”.

A autora ainda ressalta que o modelo de prova utilizado no Enem faz uso de videoprovas em plataforma digital (2017, 2018 e 2019), que objetiva compartilhar o conhecimento de modo acessível às pessoas surdas por meio de videoprova no site, apresentando figuras, legendas e a sinalização.

A Figura 5 a seguir apresenta o layout prova videossinalizada do ano de 2019, de acordo com o destaque identificado por Amorim (2019), salientando ainda que, nos anos seguintes, o exame continuou em seu processo de modernização, alimentando elementos visuais cada vez mais modernos e relevantes para o layout da plataforma e contemplando as necessidades visuais envolvidas.

Figura 5 – Layout da videoprova do Enem 2019



Fonte: INEP (2019)

Dessa forma, optar por utilizar plataformas disponíveis e muito acessadas por esses nativos digitais é uma estratégia para difundir o que é proposto no Enem, fazendo com que os possíveis candidatos tenham a oportunidade de conhecer a sistemática e familiarizem-se com ela, utilizando-a como recurso didático.

Em suma, para o INEP proporcionar a prova videossinalizada em Libras, com seu histórico de elaboração em Língua Portuguesa, consideramos uma construção do exame em uma nova língua, dessa vez de modalidades diferentes, para que não se percam os elementos essenciais do gênero, permanecendo sua padronização e validação das estruturas composicionais de ambas as línguas. Para isso, os processos de retextualização propostos na orquestração do exame videossinalizado em Libras é uma reconstrução textual, originando um texto totalmente novo e de acordo com os objetivos acessíveis do instituto.

Feito o recorte do percurso histórico do Enem, sua criação, os perfis dos candidatos, as questões de acessibilidade e os recursos, plataformas e modos de acesso, segue o capítulo subsequente com as teorias envolvidas para a compreensão da construção da videoprova retextualizada.

3 DELIMITANDO AS ESCOLHAS TEÓRICAS: O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA MULTIMODAL

No presente capítulo, apresentamos as reflexões sobre retextualização, como conceito e teorias, situando o processo de retextualização no contexto histórico de surgimento da teoria e apresentando-a como possibilidade de transformação de modalidade de textos escritos para escritos; de texto base (TB), em uma determinada língua para outro/novo texto meta (TM), em outra língua. Simultaneamente, discutimos sobre o processo de retextualização da Língua Portuguesa para a Libras, bem como os conceitos envolvidos nessa discussão, a partir da perspectiva da multimodalidade, possibilitando compreender a construção desse novo texto em Libras videossinalizada e a orquestração do processo de produção de uma avaliação realizada por meio impresso em Língua Portuguesa para o novo suporte, no caso, o Enem aplicado em Libras.

3.1 RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTO PARA TEXTO: ASPECTOS CONCEITUAIS

Para traçar a construção do Enem em Libras e seu formato videossinalizado sob a ótica da retextualização, é importante considerar os conceitos e dominar os constituintes do processo de construção do texto retextualizado, a fim de orientar-se para realizar as análises de videoquestões (VQs) retextualizadas, além da mudança de um texto escrito em Língua Portuguesa (LP) para um escrito em Libras e registrado em videossinalizado.

3.1.1 O pensamento de Travaglia: um texto e a textualidade para sua tradução

Para Travaglia (1993, 2013), cada texto é único. Traduzir/retextualizar é uma tarefa singular, individual, pelos fatores a se considerar durante o percurso. A autora parte do pressuposto de que em uma abordagem textual, em que não se traduz língua, e sim, textos, faz-se uma retextualização, uma recriação de um texto já existente. Ou seja, construir um texto partindo de outro preexistente, que ao mesmo tempo mantém o propósito comunicativo e a sua base informacional, mas, carrega mudanças quanto a elementos constitutivos de sua origem.

Nesse sentido, Koch (1997) aponta a compreensão de texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. Segundo Koch (1997, p. 22),

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto, como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais

Conforme exposto pela autora, a Linguística de Texto (LT) trata o texto como o resultado de atividades humanas de comunicação, com operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos, orais e sinalizados²⁴, que dependem da coesão e coerência para a construção de sentido. Por um lado, deve preservar a organização linear, que é o tratamento estritamente linguístico, abordado no aspecto da coesão, como também considerar a organização estrutural que vai além da estrutura frasal ou linear de um texto.

É interessante considerar que a LT hoje trata tanto da produção como da compreensão, da produção e do funcionamento de textos orais, escritos e sinalizados. Fato do qual, inicialmente, ela só se ocupava dos textos escritos e com o processo de produção. Porém, seus interesses e objetivos ampliaram-se muito com os avanços das tecnologias e com as novas formas de fazer texto permitidas pela multimodalidade e pela multissemiótica.

É interessante ressaltar que traduzir/retextualizar é um processo de produção textual em que se consideram os elementos do texto original regulados pelas regras que, por sua vez, pertencem a uma outra língua e a uma outra cultura. Como no caso de tradução/retextualização de uma língua para outra, por exemplo, de textos em Libras para o português, realizado por surdos, os “tradutores” em questão consideram para o processo a organização e a estrutura da sua língua de sinais usual.

Não se trata de o tradutor retextualizar/traduzir apenas um discurso, mas sim, um texto, que vem dotado de características próprias, que é o seu ponto de partida

²⁴ Acrescenta-se aqui o termo sinalizado, pois esta tese trata da Libras, uma língua de sinais de modalidade visual-espacial, articulada através das mãos, das expressões faciais e corporais para se comunicar, por meio de movimentos sinalizados perceptíveis pela visão.

na produção do novo texto. Como Travaglia (1997, p. 23) afirma: “Um outro objeto materializado numa outra língua”, composto por unidades de sentido “diferente de um simples conjunto ou sequência de frases ou palavras” (Travaglia, 2009, p. 24), pois:

o tradutor está na realidade acionando todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original, com a diferença de que, manejando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos ou até os mesmos elementos sob perspectivas diferentes (Travaglia, 2013, p. 80-81).

Para traduzir, deve-se considerar fatores de retextualização em possíveis situações de interação comunicativa humana, evidenciando a sua importância, pois retextualizar/traduzir não deve ser visto como um transporte, mas sim, como uma nova produção que parte da transformação para um novo texto.

Portanto, a autora reitera que “o ato de traduzir tem que levar em conta não apenas os elementos linguísticos em si, mas como eles funcionam discursivamente dentro de um texto” (Travaglia, 2003, p. 142). No tocante à produção de um novo texto, enquanto unidade comunicativa, obedece a critérios de textualização, já que, segundo Koch (1984, p. 21-22), “todo texto caracteriza-se pela textualidade, rede de relações que fazem com que um texto seja texto (e não simples somatória de frases) revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem”. Pois, “o texto acha-se construído na perspectiva da enunciação” (Marcuschi, 2008, p. 77), ou seja, na perspectiva de cumprir o propósito comunicativo coerente e articulado sob o ponto de vista linguístico, discursivo e cognitivo.

Considerando-se a abordagem de Travaglia (2013), baseado em sua obra *Tradução- retextualização: a tradução numa perspectiva textual*, retextualizar é um ato de tradução, pois parte de uma sequência linguística coerente, de uma L1, para uma nova produção, de uma sequência linguística em uma L2. Entende-se por coerência a capacidade de um texto manter sentido num determinado tempo e espaço para alguém, permitindo um efeito de sentido entre os usuários do texto, dependendo diretamente dos sujeitos e da situação do discurso e dos critérios de textualidade, que devem ser considerados pelos retextualizadores/tradutores como fundamentais para a construção do sentido, que são:

- a) a *intencionalidade* e a *aceitabilidade*, uma pelo lado do enunciador e a outra pelo lado do interlocutor. Ambas se originam do ato do “acontecimento comunicativo”, em que se percebe o texto como a produção ou a reprodução deste e faz sentido em um determinado tempo e lugar para alguém.
- b) Quanto aos *conhecimentos linguísticos* e aos *conhecimentos de mundo*, estes referem-se à disposição de informações temporais, tanto na língua de partida como na língua de chegada, que são fundamentais para estabelecer a coerência, como também para manter uma equidade nas escolhas textuais.
- c) Referindo-se aos *conhecimentos partilhados* e às *inferências*, que são as relações estabelecidas pelo autor com os textos externos, fundamentais para a construção do sentido. Faz-se necessário respeitar os usuários das línguas envolvidas para que lhes seja possibilitada uma melhor compreensão.
- d) A *focalização* reflete o ângulo considerado durante o processo de produção textual, possibilitando inúmeras abordagens coesas para um texto ser explorado.
- e) Na sequência, temos a *informatividade*, que considera a forma como o receptor capta o conteúdo do texto, se é de forma previsível ou se surpreende. Do mesmo modo que a *relevância*, deve ser considerada na construção do sentido, pois interfere na compreensão principalmente em retextura de pontos com termos culturais a considerar e, se assim não for feito, prejudica o receptor na sua compreensão. Desse modo, a relevância está imbricada na focalização e nos conhecimentos partilhados, pois ela busca unir-se às demandas culturais das línguas em questão, ao tempo, ao mundo e aos acontecimentos, pois um fato pode ser relevante em uma cultura e em outra, não. O receptor pode-se sentir desconexo, sendo importante na reconstrução do sentido.
- e) São importantes, também, os *fatores pragmáticos*, que consideram o contexto linguístico do texto original, que, por sua vez, difere do contexto da retextualização e que causa, por isso, impacto no efeito do sentido e nas características do gênero utilizado.
- f) Já a *situacionalidade* considera adaptações quanto à atualização do texto no quesito temporalidade.
- g) A *intertextualidade* depende do conhecimento de outros textos, por parte dos interlocutores, para a formação de sentido. A intertextualidade envolve o texto-base e o texto reescrito, estabelecendo uma coerência entre eles e o processo de formação.

Ao elencar esses desdobramentos, Travaglia (1993, p. 141) propõe uma estrutura teórica sobre tradução como retextualização:

considerar a tradução como um processo de retextualização permite uma visão mais aprofundada e organizada dos elementos que participam de tal processo e também a estruturação de uma teoria da tradução de natureza textual, de caráter geral e abrangente.

Nesse sentido, sua teoria foca na tradução, que se constitui como “uma forma de retextualização de uma forma-sentido que dá resultado um mesmo/outro texto, isto é, uma mesma/outra forma-sentido” (Travaglia, 1993, p. 138).

Portanto, para a autora, a tradução é um processo de retextualização que considera elementos essenciais da textualidade, elementos diferenciadores entre um texto e outro, mas que mantêm um equilíbrio entre o texto-fonte e o texto reescrito/traduzido/retextualizado.

A partir da perspectiva da autora supracitada acerca do processo de retextualização como tradução, é fundamental considerar o entendimento de Marcuschi (2010) sobre retextualização na perspectiva textual e correlacionar os dois, pois, propõe-se a partir dessa correlação um processo diferente de uma tradução de textos entre línguas orais/escritas, podendo-se dizer que há uma construção de um texto novo a partir de um outro.

Na perspectiva defendida por Barbosa e Sousa (2018, p. 7), a tradução se aproxima mais de uma transformação do texto original para o retextualizado. A pessoa surda interpreta o texto em português e o reproduz a partir de sinais equivalentes na sua língua. Pensando especificamente na Libras, o processo envolve a tradução de um texto de um língua oral/escrita para um texto de uma língua visual-espacial/filmada. Percebe-se o quão é interessante o processo de retextualização para a Libras, com os elementos linguísticos do português sendo transformados em elementos linguísticos na Libras, sendo possível a identificação de estratégias utilizadas para a construção do texto sinalizado a partir de um primeiro escrito.

Dada a importância do diálogo entre Marcuschi (2010), Matencio (2002), Dell'Isola (2007) e Travaglia (1993, 2013) para o entendimento da retextualização e seus processos, podemos passar para o ponto seguinte e nos determos no recorte da presente pesquisa, discutindo a retextualização na perspectiva multimodal da

Língua Portuguesa para a Libras. As duas línguas se diferem quanto à modalidade, pois a primeira é oral-auditiva e registrada no papel; a segunda, gestual-espacial, registrada em vídeo.

A retextualização de textos pode ser feita entre línguas de modalidades diferentes, como na adaptação de um novo texto a partir de um texto preexistente, podendo ocorrer entre textos da Língua Portuguesa (modalidade oral-auditiva) para a Libras (modalidade visual-espacial), mais especificamente o que trabalhamos nesta tese, com a direção dos enunciados das questões da prova escrita em Português para a videoprova em língua sinalizada, doravante Libras.

3.1.2 O pensamento de Marcuschi: oralidade e escrita

Marcuschi (2010) fundamenta o sistema linguístico por meio de duas vertentes, a oralidade e o letramento, que são estampadas por duas modalidades de uso da língua: a fala e a escrita. Para o autor, é importante indagar se “as relações entre fala e escrita são uniformes, constantes e universais, ou se elas são diversificadas na história, no espaço e nas línguas” (Marcuschi, 2010, p. 26). O autor elenca diferentes usos da língua entre as pessoas e observa as relações possíveis, sugerindo a forma que ele acredita ser a mais adequada para tratar essas duas modalidades da língua.

Em suas publicações, quanto aos processos de passagem da fala/oral para a escrita e vice-versa, chama-se de retextualização, conforme Marcuschi (2003). O autor afirma que a retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita. Não se trata de um processo mecânico, embora nela a relação oralidade/escrita tenha sido compreendida como formas textuais dicotômicas.

Essa dicotomia caracterizava a fala e a escrita como opostas. Porém, mudanças conceituais incidiram sobre a relação da oralidade e da escrita, no intuito de não as conceber dessa maneira. A escrita, anteriormente, era vista socialmente como superior à fala, associando-se o falar bem à distinção social feita entre pessoas ricas e pobres. Nesse entendimento, não saber escrever e falar bem,

conforme as regras sociais, fazia com que as pessoas fossem consideradas inferiores.

Entretanto, a oralidade constitui-se “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundamentados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (Marcuschi, 2003, p. 25). Há indivíduos letrados com uma característica mais forte relacionada à natureza visual (cores, formas e outros), mas sendo iletrados em circunstâncias de uso da escrita. Dessa forma, conseguem participar de eventos; sabem se localizar em diversos lugares; distinguem marcas; conseguem comprar ou vender objetos e serviços, distinguindo valores, ou seja, usando dinheiro, apenas não fazem uso do modo formal da leitura e da escrita, pois não foram expostos a essa prática.

Marcuschi (2001, p. 25) estabelece uma distinção entre fala e escrita como práticas sociais e mediante as modalidades de uso da língua.

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral [...], sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como a [...] prosódia, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

À vista disso, o autor supracitado apresenta a fala como uma forma de inserção cultural e de socialização em contextos sem adição de recursos, tecnologia ou engenharia (lápiz, papel, computador, filmadoras) para registro do que foi dito. Não obstante, a escrita, que originalmente foi pensada para contextos organizados pela necessidade de sistematização das informações, portanto, formais, é adquirida em ambiente pedagogicamente controlado para tal, como a escola, por exemplo. Assim, ao longo da História, a escrita foi se constituindo como um prestigioso bem cultural desejável. Nesse contexto, o uso da fala e da escrita em sociedades que tradicionalmente se comunicam por meio da fala, prevalecendo a comunicação oral, tem a escrita como uma forma de registro, em que a norma culta da língua é prioridade e a relação dicotômica entre elas é a chave da variação linguística, cada uma com suas especificidades.

Acerca das particularidades de cada modalidade, há fenômenos que são pertinentes à fala, como por exemplo, a prosódia, a gestualidade, os movimentos do

corpo, olhos, mímicas, apontamentos, entre outros. Em contrapartida, na escrita apresentam-se elementos significativos próprios para sua representação, como os parágrafos, os tipos de letras e a pontuação alfabética. Ambos pertencem à forma de representar um mesmo sistema linguístico que permite a construção de textos coesos e coerentes em diversos contextos de variedades linguísticas e gêneros, apesar da forma diferente que cada modalidade tem para representar a realidade da sociedade.

Ressalte-se que convivemos com textos que foram produzidos originalmente para a escrita, porém, são veiculados com elementos da oralidade, e textos que foram produzidos para a fala e retextualizados para a forma escrita. A mistura de modalidades pertence às práticas da sociedade atual, considerando as características de cada modalidade, como expressões e gestos (rosto e corporal), que competem à fala e são passíveis de registro na escrita. A retextualização e a multimodalidade de práticas discursivas permitem o jogo de trocas da linguagem, fala oral e escrita, caracterizadas por formas diferentes de construir a informação.

Marcuschi (2010) preconiza que as diferenças entre a escrita e a oralidade sejam percebidas e trabalhadas em suas particularidades, uma vez que o contexto é fator crucial dessa relação, pois ambas são práticas discursivas não competitivas, mas interativas e complementares em situações de práticas sociais e culturais. Antunes (2009, p. 187) ressalta que “a língua usada nos textos, dentro de um determinado grupo, constitui uma forma de comportamento social”, que contextualizada, de forma escrita ou falada, representa interações humanas e culturais.

A diferenciação entre oralidade e escrita está vinculada aos gêneros discursivos em uso de fato, como observou Marcuschi²⁵, ao tratar da oralização da escrita, em situações de gêneros que são de caráter propriamente escritos. Porém, tem-se o contato com ele de forma oralizada, como em situação de teatros, noticiários, musicalização etc., uma mistura de gêneros que é comum de se ver, mas que a escola trata como se oralidade e escrita fossem formas dicotômicas, ao invés de partes de um mesmo sistema e produtoras dos gêneros usuais no dia a dia.

De fato, oralidade e escrita são duas práticas discursivas que interagem e se completam no contexto de todas as práticas socioculturais. Assim, as diferenças

²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew&feature=youtu.be> e <https://www.youtube.com/watch?v=6y9xK-9bbcw&feature=youtu.be>.

precisam ser consideradas em uma perspectiva de percepção das relações que elas construíram dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual que se afetam diretamente. Nesse contexto, as práticas de textualização são produzidas e disseminadas, uma vez que esse movimento de uso das características da fala e da escrita é fato constante na comunicação e gera conhecimento. Para Marcuschi (2010, p. 47), esses processos que ocorrem corriqueiramente “são até hoje pouco compreendidos e raramente estudados”, pois ocorrem sistematicamente na comunicação.

Desse modo, Marcuschi (2012, p. 30) entende que “o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa”. Segundo Koch (1984, p. 21-22),

caracteriza-se pela textualidade, rede de relações que fazem com que um texto seja texto (e não simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação.

Desse modo, o texto é um produto das interações comunicativas, dotadas de sentido, em um sistema linguístico oriundo da oralidade, da escrita e também sinalizada.

Costa Val (2004, p.13) conceitua texto “como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa condição de comunicação humana, isto é, uma situação de interlocução”, já que, texto, em uma perspectiva sociodiscursiva, “se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas” (Marcuschi, 2008, p. 79). A textualidade acontece nas relações emergentes de uma série de fatores a serem discutidos. Para reconhecer um texto como tal, é necessário considerar o produtor e o receptor e suas intenções de construir o significado e assim condicionar ao texto a sua textualidade.

Com isso, se a textualização parte de um conjunto de elementos que indicam a intenção de significar, a retextualização é, segundo Marcuschi (2010, p. 46):

Tal qual como tratada neste ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e

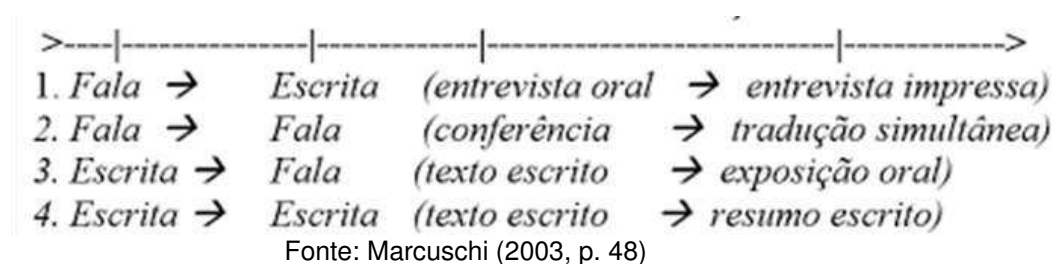
evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.

Isso posto, os processos de retextualização consideram não só as características de textos-base, mas também os textos-alvo dos quais se espera que o nível de compreensão seja equivalente aos do texto-base, como também os processos de passagem de texto. Sejam eles de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito, mas, também, de texto escrito para o sinalizado, dentre outras possibilidades.

Considerando-se a passagem ordenada de um texto para outro texto original, “é a passagem de uma ordem para outra ordem” (Marcuschi, 2010, p. 47). Para isso, as práticas de retextualização são corriqueiras, já que as reformulações são atos de comunicação comuns, que ocorrem de maneiras variadas, pois sempre que se repete ou se reconta o que outrem disse, ou quando se cita alguém, é uma estratégia de retextualidade.

Marcuschi (2003) foca seus estudos na passagem do texto oral para o escrito, assinalando quatro possibilidades de retextualização:

Figura 6 – Possibilidades de retextualização



Na Figura 6, o autor esboça como a retextualização posiciona-se na oralidade e na escrita em diferentes direções. Visto que a proposta se refere apenas ao âmbito das línguas orais, vale aqui ressaltar que tais processos ocorrem também na sinalização²⁶, ou seja, com as línguas de sinais.

²⁶ A produção escrita ou oral já é de conhecimento comum às pessoas ouvintes. Já as produções em língua de sinais, ou especificamente em Libras, são nomeadas por sinalização. O uso dos termos sinalizar, sinalização e sinalizante é primordialmente nos estudos surdos mais pontualmente e circulados por meio de artigos científicos da área, como os de Sutton-Spence e Quadros (2006), McCleary e Viotti (2007) e Silva (2019).

Partindo da Figura 6, com as possibilidades de retextualização, baseadas em Marcuschi (2003), fazemos um paralelo com as línguas de sinais, especificamente com a Libras, ao propor um quadro com as quatro possibilidades de retextualização nas interações com textos nas línguas de sinais, conforme a descrição a seguir: a relação entre sinalização-escrita, sinalização-sinalização, escrita-sinalização e escrita-escrita [vídeo registro], surgidas do processo de dependência da transcrição nos contextos de comunicação, indo de sua produção original à sua forma final.

Quadro 2 – Possibilidades de retextualização no uso das línguas de sinais

Sinalização para escrito	Apresentação oral para o registro escrito; transcrever em glosa ²⁷ (escrita em português do que foi sinalizado).
Sinalização para sinalização	Tradução simultânea de falas em tempo real, como o que acontece em palestras, aulas e outros; sinalização em Libras para sinalização em sinais caseiros ou gestos.
Escrito para sinalização	Apresentação oral (sujeito sinalizante) de banner (escrito).
Escrito (papel) para “escrito” (registro em vídeo/ videossinalizado)	Meio impresso para o videossinalizado registro gravado em vídeo de texto em português para videossinalizado, como por exemplo, a prova do Enem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Consideramos, portanto, para quem sinaliza ou escreve, quando o sujeito interage socialmente com outros para alcançar os objetivos voltados à ação de retextualização, sejam eles retexturas de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto sinalizado para texto escrito, dentre outras possibilidades a serem consideradas mediante as particularidades dos sujeitos interlocutores da ação de comunicação envolta.

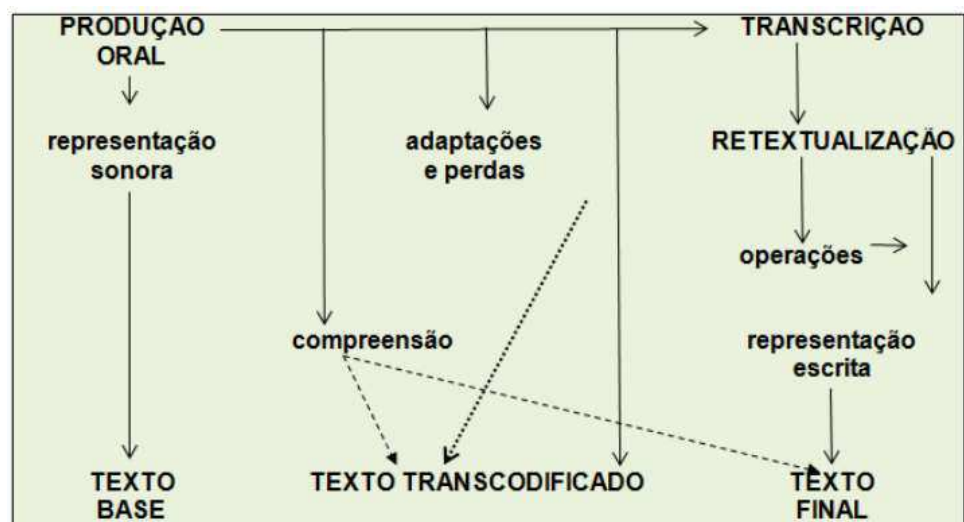
De fato, de acordo com Marcuschi (2000, p. 48), é notório que “as atividades de retextualização fazem parte de nossa vida diária”. Ainda segundo Marcuschi (2003, p. 48), “[...] lidamos com ela [a retextualização] o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos, numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos”. Acrescente-se a essa perspectiva que a retextualização ocorre quando interagimos uns com os outros e reformulamos,

²⁷ Wilcox e Wilcox (1997) definem glosa como sendo uma tradução simplificada de morfemas da língua sinalizada para morfemas de uma língua oral. Trata-se de uma estratégia de tradução utilizada, por exemplo, na transposição da sinalização em Libras para o registro escrito do português.

transformamos, adaptamos textos em diferentes modalidades da língua (Marcuschi, 2000, 2010). Entre as diversas formas possíveis, percebe-se que a reordenação estrutural seria a mudança no estilo do texto, do léxico. Esse objetivo encontramos na operação que está centrada em promover uma comunicação em um novo contexto, materializado, por exemplo, nas videoquestões (VQs)²⁸ em Libras no Enem, em que o enunciado e as opções de respostas da videoprova estarão em Libras.

Desse modo, o autor esquematiza a Figura 7 a seguir, em que explica o processo entre os textos, destacando a ordem entre os processos:

Figura 7 – Fluxo dos processos de retextualização



Fonte: Marcuschi (2010, p. 72)

²⁸ O termo “videoquestão” é empregado de acordo com o sinal realizado em Libras, pois este não é realizado como um substantivo simples, e sim, composto e uniforme na língua de sinais. Para melhor estratégia de tradução intermodal, optou-se pela palavra combinada.

A Figura 7 ilustra os processos de compreensão, adaptações e as perdas existentes no processo de retextualização, bem como as múltiplas operações envolvidas na passagem do texto-base (oral) ao texto-final (escrito) na atividade de retextualização e de transcrição. Com base nessas observações, percebemos que o texto oral/sinalizado transcrito deve ter como processo anterior a compreensão. Essa compreensão é situada como a atividade cognitiva que precede a transformação textual, ou seja, como situou Marcuschi (2010, p. 4): “Para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer”.

Marcuschi (2001, p. 72 *apud* Ferronato, 2007, p. 11) explica que o

fluxo que vai da produção oral original texto base até a produção escrita texto final, passando por dois momentos, sendo o primeiro o da simples transcrição, que designei texto transcodificado, em que ainda não se dá uma transformação com base em operações mais complexas (que é o segundo momento chamado de retextualização).

Após esses dois momentos descritos, chega-se à versão final do texto. Como ilustrado na Figura 7, podemos visualizar o fluxo dos processos de retextualização do texto-base, passando pelo texto transcodificado, até o texto final, ou seja, as ações a serem desenvolvidas para a retextualização, as quais são sintetizadas por Ferronato (2007, p. 11) em cinco pontos:

1. Ponto de partida – texto base para a produção final escrita;
2. Texto transcodificado – simples transcrição, incluindo o aspecto da compreensão, o qual vai repercutir no texto final;
3. Transcrição – sem pontuação, sem inserções e sem eliminações, mas com indicações como: sorriso, movimento do corpo etc.;
4. Adaptações implicam perdas, como, por exemplo, entonação, qualidade da voz;
5. Texto final: após as operações de retextualização, tem-se a versão final escrita.

Compreendemos para depois transcrever, seja na produção oral, ou na produção sinalizada, ou para a escrita. Nesse processo, retextualizar não é o mesmo que transcrever, são processos distintos. Marcuschi (2010) aponta conceitos que se assemelham e estão intrínsecos a esses processos de retextualizar. Afinal, onde se difere e onde se assemelha traduzir, transcrever, transcodificar, parafrasear, adaptar, reformular de retextualizar?

Transcrever e transcodificar, segundo Marcuschi (2010), são possibilidades para uma primeira etapa de retextualização, em que há a passagem de um código para outro, no qual se passa as palavras pronunciadas para a escrita, considerando o sistema gráfico, sendo que, transcodificar é a passagem de uma realização sonora/glosa para a realização gráfica/sinal, sem mudanças ou acréscimos, a produção em fala ou sinais como texto oral para o texto escrito, com todas as suas características, adequações gramaticais e semânticas. Já a “transcrição não é algo simples, nem natural” (Marcuschi, 2010, p. 53), pois requer práticas específicas e cuidados que perpassam questões éticas, apesar de ser uma cópia, uma reprodução gráfica de um texto-base.

Entende-se por “adaptar” a necessidade de fazer pequenas alterações nesses textos transcritos, objetivando inserir complementos ou omissões intencionais, a depender do propósito comunicativo do texto e considerando que “toda transcrição é uma espécie de adaptação e, neste procedimento, ocorrem perdas pois sempre haverá algo que escapa ou que muda” (Marcuschi, 2010, p.52), em que entonações, gestos, movimentos, posturas, expressões não são considerados e desaparecem nesses processos, enquanto a paráfrase encontra maneiras diversas de refazer o texto, sinonimamente, fazendo correspondência de um formato linguístico para outro, preocupando-se com a equivalência semântica.

O autor ainda frisa nesses processos de *reformular* um texto “que toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências” (Marcuschi, 2010, p. 70), ou seja, destaca-se a compreensão como fator crucial de todos esses processos e realizá-los de forma consciente, seguindo os mais variados tipos de estratégias para a reescrita, na qual existem variáveis a se considerar nesse processo:

- o *propósito* ou o objetivo da retextualização;
- a *relação entre o produtor do texto original e o transformador*;
- a *relação tipológica* entre o gênero textual original e o gênero da retextualização;
- os *processos de formulação* típicos de cada modalidade (Marcuschi, 2010, p. 54).

Vale ressaltar que essas quatro variáveis propostas pelo autor são destaque no que se refere a todo o processo de retextualização, no qual a primeira estabelece quanto aos objetivos da retextualização, pois é comum o tratamento diferenciado que o texto-base recebe do texto retextualizado, a depender da causalidade a que

se destina. Um exemplo ocorre no gênero aula, em que o professor explica o conteúdo de forma oral e o aluno realiza anotações. O tratamento a ser dado a ambos os textos é diferente, um formal e o outro informal, considerado mais simples, porém cada um tem a sua finalidade.

Sobre a segunda variável, a relação entre os produtores dos textos, o original e o retextualizado podem ser feitos pelo autor ou por outra pessoa. De acordo com Marcuschi (2010), se uma outra pessoa participa do processo, é mais fiel ao texto original do que se o produtor o fizer, sendo as mudanças “mais drásticas e, frequentemente, o autor despreza a transcrição (ou gravação) da fala e redige um novo texto” (Marcuschi, 2010, p. 54). Como em processos de escrita de resumo, se o próprio autor do texto-base escrever um resumo de sua tese, ele elenca critérios aprofundados de informações; já se o resumo for realizado por pesquisadores da área, as informações são restritas ao texto a ser resenhado.

No que concerne à relação tipológica, a terceira variável, a depender da modalidade da língua ou o gênero com que irá trabalhar, as adaptações necessárias serão menos drásticas, como em casos de registro da narração de experiências de vida para fins acadêmicos. O registro feito ao ser transcrito recorre às técnicas específicas de registro, sendo realizado de forma rigorosa, diferentemente de se essa mesma narrativa for adaptada para um outro gênero.

Já a quarta variável, que trata dos processos de formulação, recorre a outras estratégias que afetam diretamente a estrutura do texto, que pode ser a mudança de estilo ou as estratégias de produção textual de cada modalidade, permitindo uma maior amplitude do contexto enunciativo. Pode-se considerar aqui retextualizações de materiais multimodais ou até textos que recorrem a diferentes plataformas de veiculação.

3.1.3 O pensamento de Matencio: textualidade para retextualidade

É perceptível a variedade de eventos linguísticos presentes em nosso cotidiano em que para os atos de textualização e, conseqüentemente, atividades de retextualização e reescrita, em contextos simples, ou até em contextos aprofundados, são necessárias as práticas de interdiscursividade e intertextualidade. Refletir sobre os fenômenos de textualidade e retextualidade é caro à LT. Matencio (2003, p. 4) pontua que:

textualizar é agenciar recursos *linguageiros* e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência.

Nesse sentido, textualizar demanda prover textos (orais, escritos ou sinalizados) estruturados linguisticamente, materializando o que se propõe a dizer em um contexto intencional ou situacional. Retextualizar propõe a produção de um novo texto que parte de algo já existente, com condições de produção e finalidade comunicativa que diferem do texto-base. Conforme Matencio (2002, p. 112-113):

retextualizar é produzir um novo texto, então se pode dizer que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita –, mas de produzir novo texto.

Matencio (2003) afirma que o processo de retextualização não pode ser confundido com o processo de reescrita. No que se refere a operações textuais discursivas, as afinidades recuam, reforçando as diferenças entre ambas. Se retextualizar é a produção de um novo texto, em que ocorrem mudanças propositais, a reescrita, por outro lado, “é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto” (Matencio, 2003, p. 4). As diferenças entre a mudança de propósito da retextualização e a criação de uma nova versão do texto a partir da reescrita parecem reforçar a ideia de que aperfeiçoar, ou seja, refinar o texto, é diferente da ideia de indicar um novo propósito para o texto.

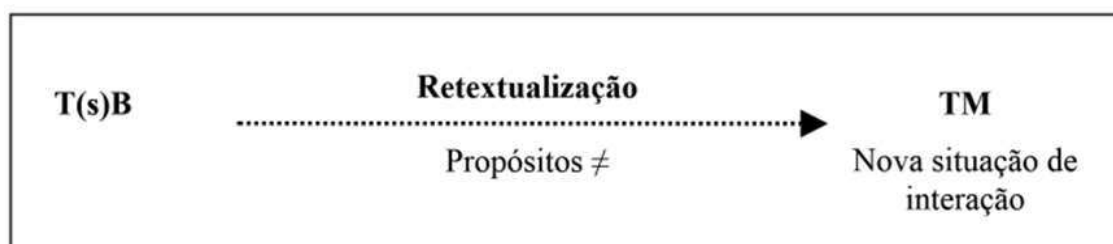
Para essa autora, a retextualização está presente em nosso dia a dia, em reformulações textuais que ocorrem em diversas ações, seja por ser inerente a nossa vida ou por um texto sempre remeter a outro, dentre outras razões. Em suma, as atividades de retextualização envolvem as mais variadas estratégias da fala para a escrita, quais sejam: (a) o propósito ou o objetivo da retextualização; (b) a relação entre o produtor do texto original e o transformador; (c) a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização e (d) os processos de formulação típicos de cada modalidade.

Assim, quando há situações de atividades que envolvem relações entre gêneros e textos, o que significa trabalhar com operações e estratégias linguísticas (lexicais e frases), textuais (parágrafo, resumo etc.) e discursivas (comunicações, função discursiva do suporte, formas de circulação do gênero etc.) identificadas no texto-base, isso é próprio do processo.

Na sequência, Matencio (2003, p. 4) trata do propósito comunicativo como uma característica imprescindível, em que a “retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, pois o sujeito opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem”. Consequentemente, uma nova situação de interação textual marca a diferenciação necessária para o texto meta, novo, e o resultado da retextualização.

Marcando esse pressuposto, Hoffmann (2015, p. 53) exemplificou por meio de um esquema o processo de transformação do texto-base (TB) em uma determinada língua (L1) para a produção de um novo texto-meta (TM) em outra língua (L2), conforme o esquema representado na Figura 8 a seguir:

Figura 8 – Esquema do processo de retextualização proposto por Matencio (2002, 2003)



Fonte: Hoffmann (2015)

A estrutura básica do processo de retextualização proposto por Matencio (2002, 2003) relaciona a mudança de propósito elencada aos processos de retextualização previstos pela LT e aos da Teoria dos Gêneros Textuais, com a finalidade de contribuir para um melhor conhecimento dos usos da língua. Nessa perspectiva, a autora explica que há mudanças profundas sobre o texto “original”, inclusive no formato, podendo ser oralizado, escrito e/ou sinalizado, visto que, ao assumir características diferentes, de acordo com os objetivos que direcionam a produção textual, com os sujeitos envolvidos no processo, bem como com o novo

lugar de existência desse novo texto, esses fatores levam, também, à possibilidade de mudança de gênero textual.

Perceber as relações nesse processo que aborda a heterogeneidade textual-discursiva, estando ela explícita ou não, o processo de retextualizar busca verificar na materialidade textual manifestações de operações linguísticas, textuais e discursivas.

Desse modo, a base linguística da própria construção dos tópicos de equilíbrio entre as informações pertinentes no TB e as consideradas no TM, a formulação e a reformulação do texto de modos de dizer e de progressão referencial de retomada de referentes e de remissão a referentes, que podem estar explícitos ou não, além da organização da informação, com a construção de tópicos, estabelece um equilíbrio entre as informações dadas e as novas, a formulação do texto e as escolhas lexicais pertinentes ao modo de dar a informação.

As operações textuais nas quais os gêneros se diferem tomam forma e se caracterizam quanto à sequenciação, à estrutura e à organização textual, ou seja, mantendo a ordem, tipologia narrativa, argumentativa, dialogal e injuntiva. Por fim, as operações discursivas, que se remetem ao evento de interação, o contexto do qual o texto emerge, a construção do quadro interlocutivo, isto é, a aceitação pelos sujeitos, lugares e papéis sociais delimitados ao propósito comunicativo e do espaço e tempo da interação.

Assim sendo, Matencio (2002), ao destacar esses pontos no processo de retextualização do TB, corrobora para as possibilidades de retextualização de textos escritos para videossinalizados, que é o foco desta pesquisa, o texto base escrito em Português retextualizado para o visual em Libras, e que tem como suporte²⁹ recursos multimidiáticos e materiais multissemióticos.

Em concordância com Matencio (2002) e com Marcuschi (2010, Dell'Isola (2007, p. 10) diz que retextualizar é uma “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Isto é, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um gênero textual

²⁹ Vale salientar que esta tese se ancora na definição dada por Marcuschi (2003, p.11), a qual entende como “suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Numa definição sumária, pode-se dizer que o suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.

fonte (GTF) em outro/novo gênero textual meta (GTM), mantendo-se, todavia, a base informacional (sentido da informação) do texto de origem.

Dell'Isola (2007, p. 10) define o processo da retextualização como uma possibilidade de renovação textual, sendo que, sob a ótica dos gêneros textuais, ela reitera que “retextualizar é um desafio, constituído pela leitura de um texto e pela transformação de seu conteúdo em outro gênero”, sendo possível transformar uma modalidade textual em outra, mas mantendo a base informacional do texto original. A autora defende ainda que, em um processo de ensino de gêneros e retextualização, os envolvidos possam refletir sobre as relações de gênero, a linguagem e as estruturas sociais e comunicacionais.

Nesse sentido, um texto-fonte pode ser reescrito/retextualizado de diversos modos. Dell'Isola (2007, p. 36) ainda acrescenta que o processo de retextualização “envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido” do texto, sendo traçada de forma em que o texto-fonte atravessa todo o processo de retextura até ser reescrito para o texto-meta, sem se eximir de manter a base informacional do texto de origem.

Para a autora, a retextualização demanda etapas que destacam o funcionamento da linguagem considerada para a recepção do texto, como: a leitura, a compreensão, a identificação do gênero, a retextualização, a conferência, a identificação das características do gênero originado da retextualização e a reescrita. Para ela, “na passagem de um gênero para outro é possível que haja operações e decisões a serem tomadas que interfiram na escrita, que variam conforme as intenções, propósitos comunicativos, interlocutores, etc.” (Dell'Isola, p. 43), objetivando as possíveis alterações estruturais, em consonância com o sentido presente no GTF e a disposição estrutural do gênero presente no GTM. Ressalta-se que essas alterações recorrem à apresentação típica do gênero meta da retextualização.

Dell'Isola (2007) enfatiza que, por meio da leitura e da compreensão do texto lido, há três variáveis a serem consideradas no processo de retextualização, que são o objetivo da atividade, a relação tipológica entre os gêneros envolvidos e os processos de formulação típicos de cada um desses gêneros, dimensões essas que asseguram que as operações de retextualização são conscientes e orientadas por variados tipos de estratégias na passagem de um gênero para outro.

Esses gêneros textuais são “formas verbais orais ou escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade e, no âmbito do ensino e aprendizagem de português, são vias de acesso ao letramento” (Dell’Isola, 2007, p. 19). Considerando que o gênero do texto-fonte tem uma base informacional explícita, com o objetivo de fazer sentido, transmitindo sua ideia, e na reescrita a permanência desse gênero no texto-meta, por exemplo, uma notícia nem sempre é passada com as mesmas palavras do texto original, porém a intencionalidade de fazer com que o gênero notícia seja notícia na língua de chegada é explícita.

Percebemos nas análises feitas pela autora que a retextualização pode ser associada também à transformação de uma modalidade de veiculação em outra. Como no caso desta tese, que visa à retextualização das videoprovas do Enem, em que, *a priori*, mantém-se o gênero presente nas questões da prova escrita e focaliza na retextura para a videoprova, sendo fiel ao gênero, ficando a alteração a cargo da veiculação e as adequações necessárias à modalidade visual.

3.2 RETEXTUALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TRADUÇÃO: INDEPENDÊNCIA

Há as dificuldades oriundas da retextualização enquanto tradução. Se na ótica de Travaglia (1993) uma tradução é uma repetição do texto original em um novo formato e sentido, ver a retextualização não como uma tradução, e sim, como independente, é originalmente emergente.

Tratar de tradução/retextualização que envolve modalidades diferentes de língua, como no caso da Libras e da Língua Portuguesa, carece de compreender a classificação dos processos possíveis. Jakobson (1959) delimitou essa classificação em três tipos: intralingual, interlingual e intersemiótico.

A tradução intralingual é a interpretação que ocorre de uma língua para a mesma língua; a tradução interlingual é a interpretação de uma língua para outra, ou seja, tradução propriamente dita; já a tradução intersemiótica é definida como a interpretação de um sistema de código para outro, e vice-versa, mas, por meio de signos de sistemas não verbais.

Acrescenta-se a essas definições o que Segala (2010) chamou de tradução intermodal, que é aplicada ao envolver línguas de sinais, abrangendo algumas especificidade dos aspectos na tradução intralingual, tradução interlingual e

intersemiótica, ao incluir o trabalho com língua de sinais, ou seja, a tradução intermodal está aplicada aos tipos de tradução identificados por Jakobson (1959), configurando, como afirmou Quadros (2015), como sendo um quarto tipo de tradução ao tratar de línguas em diferentes modalidades.

A tradução intermodal configura-se na tradução de um texto, por exemplo, em Libras (a língua visual-espacial) para um texto em português (a língua oral-auditiva), ou vice-versa (Segala, 2010). Ela segue as técnicas e abordagens orientadas pelo trabalho com tradução, acrescidos de implicações que emergem da sistemática da atuação com registros em línguas de sinais, como questões de edição e questões de visibilidade e performance dos profissionais tradutores.

O fato da Libras está na versão “oral”, como apontado por Quadros e Souza (2008), ou seja, na versão em sinais que resulta na filmagem do texto em Libras, que vai determinar uma sobreposição de elementos da tradução e da interpretação, ou seja, os tradutores dispõem de tempo para realizar a tarefa da tradução do Português para a Libras, característica da atividade da tradução; mas no momento em que efetivamente realizam a filmagem da tradução, há características inerentes à atividade de interpretação, pois a Libras está na versão oral. A filmagem da versão em Libras apresenta-se com o corpo presente do tradutor que se expressa na Libras visualmente. A edição do texto em Libras acontece sobre a versão oral, exigindo a realização de novas filmagens (novas tomadas) (Segala; Quadros, 2015, p. 360).

Assim sendo, não se configura uma tradução propriamente dita, mas vai além. Agrupa elementos de mais de uma abordagem tradutória, e ao envolver a visualidade, que é intrínseca à atuação com língua de sinais, engloba elementos a mais do que está presente nas práticas costumeiras de tradução, pois envolve práticas de interpretação também, sujeitando-se à oralidade. O que Segala e Quadros (2015) discutem são questões específicas quanto à oralidade das línguas de sinais, em videossinalizados, que é o que se considera de valor modal equivalente a uma forma de registro escrito de suporte em telas das línguas de sinais, de acordo com Marcuschi (2003), ao citar a retextualização do “escrito para o escrito”, no caso das línguas de sinais, “escrito (papel) para escrito (suporte de tela)”, em que, apesar de comportar-se como um texto oral, ele não o é, não sendo portanto uma interpretação, como também não sendo uma tradução.

É válido destacar a diferenciação entre tradução e interpretação. Pagura (2015, p. 193) as descreve como atividades distintas e convergentes, pois trata a tradução como “a conversão de um texto escrito em uma língua denominada como

língua de partida, para uma outra, designada língua de chegada”; já a interpretação, como sendo mais momentânea, em que o texto final é entregue imediatamente, eliminando assim o tempo que a tradução tem para correções, revisões e edições. Pagura (2015, p. 193) descreve:

Em resumo, a tradução é escrita e a interpretação oral. O processo é semelhante, mas as próprias características decorrentes das diferenças entre a escrita e a oralidade acarretam uma operacionalização distinta entre os dois processos, com consequências para discussões teóricas e para a formação de profissionais que atuem na tradução e na interpretação, vistas aqui como duas profissões relacionadas, mas diferentes.

Partindo da dicotomia entre o discurso oral e o escrito, Pagura (2015, p. 195) os diferencia da LS e esclarece que “não trata de questões relacionadas à interpretação entre língua de sinais e línguas orais (vocais)”, por nem sempre envolver a escrita na tradução das línguas de sinais. Desse modo, o suporte e os mecanismos usados é que fazem a diferenciação. Valendo-se também do tempo, que é próprio do processo tradutório, para consultas, pesquisas a banco de dados, reflexões a respeito do tema e das estratégias de tradução e edições. Na perspectiva da interpretação, que conta com a presença física de um intérprete sinalizante, não é apenas uma presença física, como afirma Souza (2010, p. 84): “Pelo manejo satisfatório de elementos unidades básicas das línguas de sinais, como espaço de sinalização, o apontamento, entre outros recursos”.

A presença do sinalizante em todo esse processo faz com que sua existência seja confundida com a autoria da tradução, ou com a autoria do texto-fonte, e configura a presença de elementos da interpretação, em que Segala e Quadros (2015, p. 361) problematizam a “visibilidade do tradutor, uma vez que o tradutor produz o texto em Libras filmado, ou seja, o tradutor é visualizado e sua identidade é explícita (diferente de traduções envolvendo textos escritos, em que o tradutor pode torna-se, muitas vezes, invisível)”. Esse profissional atua por meio de performances, considerando suas capacidades linguísticas e paralinguísticas e fundamentando as inúmeras incorporações e as considerações a se fazer nos textos, tanto na língua-fonte como na língua-alvo. Logo,

uma vez que o tradutor expõe o seu corpo diante da câmera e produz um texto em sinais que exigirá uma espécie de “performance” em sinais. Essa performance em sinais é organizada discursivamente usando recursos linguísticos (o texto em si na Libras) e paralinguísticos típicos de textos na modalidade visual-espacial (por exemplo, uso de descrições imagéticas, antropomorfismo, incorporação e uso do espaço de sinalização). A atuação

a que nos referimos envolve a presença física do tradutor no momento da produção do texto em Libras. Essa presença diante das câmeras torna o ato em si uma performance, pois o tradutor produz o texto em Libras e assume diferentes papéis, entre o narrador que está apresentando o texto técnico-científico e, ao mesmo tempo, os papéis dos diferentes temas propostos por diferentes autores, por exemplo, que exigem o uso de recursos específicos das línguas visuais-espaciais que não necessariamente estejam presentes no texto original (Segala; Quadros, 2015, p. 362).

Ainda sobre a visibilidade do tradutor, cuidados com a sua identidade e a sua atuação tradutória na hora da filmagem do texto merecem atenção, pois não se pode minimizar a autoria do texto-fonte como também preservar a performance do tradutor do texto-alvo. Para isso, são necessários cuidados, assegurando um trabalho de neutralidade e fidelidade.

Isso tem sido feito por meio de uma apresentação inicial da referência do texto original pelo próprio tradutor associada a apresentação por escrito da referência, devidamente indicada pelo tradutor. Esses cuidados evitam ofuscar a autoria do texto original, mas também preservam a autoria da tradução (Segala; Quadros, 2015, p. 364).

Reconhecemos que esse tradutor/sinalizador, para sua performance, deve também ter cuidados para além. O cuidado a que Segala e Quadros (2015) se referem é elucidado por Reichert (2015, p. 88), ao citar que, “pelo fato de a sinalização ser realizada na frente do peito do sinalizador, é importante que a roupa seja lisa e de cor neutra, para a clareza da sinalização”. Mais considerações a respeito da vestimenta serão trazidas no capítulo seguinte, que tratará das estratégias visoespaciais e multissemióticas, uma vez que se entende a vestimenta e suas cores como um recurso semiológico de construção composicional do videossinalizado.

É importante considerar que o tradutor deve estar íntimo das duas línguas em modalidades diferentes, com as questões culturais consideradas nas escolhas linguísticas para uma maior aproximação com a língua de origem; saber se portar, de forma natural, diante de um câmera, utilizando expressões faciais e gestos corporais, os espaços sintáticos e as demandas de ordem técnicas. Por conseguinte, para traduzir os textos de partida escritos na Língua Portuguesa para a língua-alvo, a Libras, o tradutor deve dominar as duas línguas, suas variações linguísticas, sociais e culturais, os conhecimentos semióticos e de modalidade desse par linguístico para, só então, produzir uma tradução.

Com relação às questões da tradução cultural, leva-se em consideração que é um processo de transformação linguística que respeita ambas as culturas do par linguístico envolvido e respeita também as diferenças estruturais, culturais e a identidade dos seus falantes, ou seja, vai além do fundamento linguístico. Pois é possível, como afirmam Klein e Rosa (2011), fazer adaptações e substituições de termos, incorporar personagens, acessórios e detalhes do texto original, tudo para aproximar visualmente a mensagem do texto à realidade, construindo sentido. Esses elementos adicionais são o que fazem com que o leitor entenda a mensagem, semelhante àqueles que entram em contato direto com o texto-base.

Não é só uma questão de transmitir o que está originalmente registrado em palavras para o registro em sinais. Deve-se também considerar os fatores culturais multissemióticos, como bem afirmou Jakobson (1987, p. 428): “O significado de qualquer palavra ou frase é sempre um fato semiótico [...]. as palavras, por si sós, são incapazes de transmitir significados que não tenham raízes em uma experiência direta e subjetiva do objeto do discurso”. Por esse motivo o sinalizante deve vivenciar ambas as línguas, manter contato social para que essa imersão cultural traga conhecimentos para além, pois não são somente palavras e sinais, mas espaços híbridos interculturais (Quadros; Souza, 2008) para poder conhecer profundamente as várias nuances das duas culturas, para além do conhecimento das línguas e assim realizar uma tradução semanticamente coesa.

Dito isso e considerando o gênero prova alvo desta tese, os trabalhos de tradução de português escrito para Libras videossinalizada é vista como uma das etapas do processo de retextualização. Por não ser uma tarefa linear, a tradução é uma das etapas da maquinaria realizada.

Fato é que todas as modalidades de tradução abordadas neste capítulo diferem e acrescentam no conceito de retextualização. Visto que Travaglia (2013, p. 39), ao expor que “tais teorizações sobre tradução forneceram pistas que nos possibilitaram avançar em direção à proposta que pretendemos fazer, isto é, a da *tradução como retextualização* (grifo do autor)”, para assim percebermos a tradução como uma das técnicas usadas, e não o método. Técnicas essas somadas aos elementos composicionais detalhados na sequência.

4 PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS VIDEOSSINALIZADOS: ESTRATÉGIAS MULTISSEMIÓTICAS E MULTIMODAIS

Com relação à orquestração da linguagem nas práticas dos multiletramentos multissemióticos intrínsecos aos processos de retextualização, abordamos discussões sobre gêneros multissemióticos e multimodais, impressos e/ou digitais, considerando noções de multiletramentos, linguística de texto e verbo-visualidade. Para isso, ancoramo-nos nos trabalhos de autores sobre multimodalidade (Kress, 2000, 2010; Jewitt; Kress, 1996, 2003, 2006; Jewitt, 2008, 2005; Dionísio, 2006; Mayer, 2009; Gualberto, 2016). A textualidade multissemiótica, com a evolução dos veículos de informação, vem modificando a sua aplicabilidade, pois as imagens deixam de ser cada vez mais apenas ilustração da escrita e as práticas de letramento não se restringem ao sistema linguístico, pois este é visto como um processo social que permeia as experiências humanas numa sociedade extremamente semiotizada.

Seguem-se neste capítulo, nuances sobre as estratégias utilizadas na orquestração textual do videossinalizado, oriundo de um processo de retextualização do gênero prova, em que se deve considerar todas as suas características, mantendo os aspectos composicionais avaliativos necessários do TB no TM e os elementos visuais que atendem ao videossinalizado na construção dos enunciados para tornar-se uma avaliação acessível em Libras, partindo do TB em Língua Portuguesa, considerando a GDV como contribuinte.

4.1 PERSPECTIVA MULTIMODAL: ELEMENTOS COMPOSICIONAIS

Contextualizar a multimodalidade em uma perspectiva da retextualização parte da necessidade de entender que, hoje, o texto já não é mais concebido de forma tradicional, tomando como referência a linguagem verbal escrita ou falada. Como propõe Kress, Van Leeuwen e Hodge (1996), Kress e Van Leeuwen (2001), Kress (2009) e Jewitt (2009, 2012), a multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que foca na comunicação e na representação, envolvendo elementos que perpassam uma língua.

O texto multimodal é compreendido como aquele que possui a multimodalidade como elemento constitutivo da linguagem humana, falada, escrita e

sinalizada. De acordo com Marcuschi (2008), Ribeiro (2021) e Kress (2001), os modos semióticos da informatividade visual são parte constitutiva da textualidade do texto multimodal e envolvem elementos que vão além dele mesmo. No contexto teórico da multimodalidade, para Dionísio (2008, p. 121):

- (i) as ações sociais são fenômenos multimodais;
- (ii) gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
- (iii) o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo;
- (iv) há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas.

É interessante ressaltar que esses elementos apontados pela autora supracitada estão de acordo com a abordagem interdisciplinar do texto multimodal e com suas representações, que não se restringem apenas aos elementos linguísticos. Os contextos sociais em que o texto é apresentado, o seu gênero, a visualidade em que se constitui no contato do texto com o leitor e as diversas opções inovadoras que as tecnologias atuais permitem são pertinentes às práticas de linguagem e à construção do texto multimodal.

A abordagem multimodal tem gerado discussões que propõem conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a organização e a análise, enfocando aspectos visuais, auditivos, corporais e espaciais da interação, comunicação e dos ambientes, e ainda considerando as relações estabelecidas para construir significados.

À vista disso, com os avanços tecnológicos para suportes de gêneros textuais visuais, como no caso dos gêneros em Libras, gradativamente as metodologias para textos multimodais vêm se ampliando além do alcance de novas mídias e a diversidade de recursos semióticos para resignar a hegemonia dos textos escritos impressos ou digitais ou o registro de textos orais. Assim, mesmo em contextos simples, vê-se caracterizada cada vez mais a diversidade de modos de representação textual.

A comunicação textual, atualmente, vai além da materialidade da palavra, gestos, expressões faciais, imagens, sons, expressões verbais, movimentos, ou seja, a comunicação entre as pessoas atualmente vai além da materialidade da palavra e construiu sua significação por meio de diferentes recursos e modos de representação de significados, focando na multiplicidade de recursos semióticos. Na

perspectiva de Kress (2003) e Dionísio (2013), o texto multimodal é aquele constituído por combinações de diferentes recursos, como de escrita (fonte, tipografia), o auditivo (palavras faladas, música), as imagens (desenhos, fotos reais) e o gestual (movimentos, expressões faciais etc.).

Em consonância com o método multimodal estabelecido por Kress e Van Leeuwen (2001), Kress (2009) e Jewitt (2009, 2012), a abordagem da semiótica social visa a compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados nas práticas sociais de comunicação em diferentes contextos. Logo, entende-se que um texto multimodal é constituído por vários modos semióticos (Kress, 2009). Acrescentando, Jewitt, (2012, p. 60) ressalta que “os significados são produzidos, distribuídos, recebidos, interpretados e refeitos na interpretação por meio de diversos modos de representação e comunicação, não só por meio da linguagem verbal – falada ou escrita”.

Assim sendo, a multimodalidade é vista como o modo mais significativo de comunicação, pois todos os modos de representação e comunicação (verbal, visual, sonoro, gestual etc.) podem contribuir eficientemente e igualmente para a construção do significado (Kress; Van Leeuwen, 2001; [1996] 2006; Kress, 2009; Jewitt, 2012).

Vale ressaltar que a publicação da obra marcou a proposta teórica e tinha como objetivo abarcar não somente a comunicação verbal, mas também os outros modos semióticos de construção e produção de sentido. Para Hodge e Kress (1988), a perspectiva da semiótica social propõe que o verbal, sendo na modalidade oral ou escrita, seja compreendido por meio de uma abordagem semiótica, já que engloba um conjunto de possibilidades de modos disponíveis para a comunicação.

Com base nas leituras realizadas de Kress e Van Leeuwen (2001), Kress, (2010), Van Leeuwen (2005), os conceitos de “modo” e “recursos semióticos” não são sinônimos, há distinção entre elas. Modo se refere a um conjunto organizado de recursos semióticos, socialmente moldados e culturalmente determinados para fazer sentido, os quais tornam possível a realização da comunicação ou representação em um contexto específico de tempo e lugar por meio de sistemas de escrita, visual, sonoro, gestos, cores etc. Por sua vez, os recursos semióticos se referem às ações, materiais e artefatos que usamos para nos comunicar, sendo os recursos semióticos o meio pelo qual o significado é organizado e construído.

Para elucidar o modo de funcionamento da multimodalidade, elaboramos um esquema no qual estão representados os modos de representação e comunicação da multimodalidade, elencando elementos presentes nos recursos semióticos, seus modos e meios de suporte.

Figura 9 – Elementos da multimodalidade para um texto visual



Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

A abordagem multimodal reconhece, portanto, que todos os modos contribuem para essa construção do texto visual e o seu respectivo significado. Por isso, é importante que todas as possíveis formas de comunicação e representação que compõem o texto-fonte (TF) e que poderão compor o texto-meta (TM) sejam levadas em consideração na hora de retextualizar. Sobretudo porque o objeto de estudo desta pesquisa são as videoprovas do Enem em Libras, em que os processos de retextualização e de utilização dos elementos multimodais, tais como o uso de texto escrito, de imagens e modos de sinalização na elaboração das videoquestões, levando em conta as especificidades do exame, devem ser representados e comunicados por diferentes modalidades semióticas (visual, cor, tipografia, hipermídia etc.), não obstante a linguagem escrita e/ou sinalizada, em todas as etapas dos elementos da multimodalidade na construção desse novo texto visual, conforme mostrado na Figura 9.

Kress (2010) defendia que as análises e estudos de texto, para se fundamentarem na semiótica social, emanam de observações cotidianas, considerando a multiplicidade de modos envolvidos nos TF e TM, estabelecendo

conexões com outras áreas do conhecimento de que o objeto de estudo faz parte e de reflexões sociais, partindo das análises e das possibilidades, considerando questões como identidade, poder e controle.

Faz-se necessário focar que não houve uma desvalorização da língua, da linguagem verbal, por parte desse autor. Longe disso, a questão é que o seu foco abarca além de somente a língua em uso (seja línguas de sinais ou orais), mas é capaz de elucidar os processos de criação de sentido, fazendo necessário ir além. A língua é parte da construção, mas sozinha ela não é mais o único “centro da significação”. Segundo Kress (2010, p. 56 , tradução nossa), “se a língua garantisse o sentido e a racionalidade, as teorias da língua poderiam servir como base para explicar o que é necessário ser compreendido sobre questões centrais acerca da representação”.

Sobre o processo de retextualização multimodal, na perspectiva de Dionísio e Vasconcelos (2013), que se amparam nos estudos da semiótica social de Kress (2010, p. 79), esse processo se “constitui um recurso semiótico socialmente formatado e culturalmente dado para a produção de significados”. Logo, a multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas, traços tipográficos, disposição da grafia, movimentos, gestos, padrões de entonação etc. Como também no universo dos surdos, uma língua visual para leitura do mundo, classificadores, expressões faciais e espaço onde ocorre a sinalização são também exemplos de recursos semióticos, uma vez que participam diretamente da construção de sentido dentro da cultura surda.

Ainda sobre o foco desta pesquisa, que dar-se-á na verificação da estrutura desenvolvida nas videoquestões das provas do Enem selecionadas no site do INEP, observando os elementos multimodais da videoprova em três segmentos: (I) imagens, (II) suporte de texto escrito e (III) sinalização, tratando os recursos multimodais como atenuantes e trazendo maior clareza ao uso desses aspectos presentes nas questões da prova, facilitando a compreensão do que é proposto.

Silva (2019) propõe o uso do termo Libras videossinalizada para se referir ao uso da Libras gravada em vídeo, em que o sinalizante estabelece uma relação com a câmera, valendo-se do emprego de recursos multimodais ou não. Sobre a prova em formato de videossinalizado, Quadros, Stumpf e Oliveira (2011, p. 29) apontam:

O vídeo previamente filmado é exibido para todos os candidatos de forma que se tenha uma tradução igual para todos. Por isso, um roteiro de sequência de vídeos, vinhetas, contagem regressiva na tela, instruções e reapresentação é definido e seguido. No caso específico das provas do vestibular a que remetemos, há duas pessoas que sinalizam. Uma pessoa faz as perguntas em Libras, e a outra pessoa faz as respostas (A, B, C e D) para o candidato assinalar a resposta correta. Os candidatos assistem às perguntas e às alternativas e marcam a opção escolhida em um papel em branco: A ou B ou C ou D.

É válido destacar os trabalhos de Silva (2019) e de Dionísio (2005), observando o avanço tecnológico digital ocorrido e como esse desenvolvimento permite o uso de plataformas com disponibilização de vídeos e as muitas possibilidades para a compreensão dos candidatos surdos e dos conteúdos por área de conhecimento. De acordo com Quadros, Stumpf e Oliveira (2011), o Enem propõe um novo formato de videoprova, e esta, por sua vez, por estar disponível na plataforma do Youtube, objetiva disponibilizar e compartilhar o conhecimento de modo acessível.

Concordando com Dionísio (2005), um texto multimodal não é apenas repleto de imagens, mas basta a existência de uma variação de informação visual para que ele seja considerado multimodal. Assim, por exemplo, um texto que possua diferenciações na tipografia, variações de fontes, títulos em negrito etc. contempla, ainda que de forma simples, uma variação na associação de diferentes recursos semióticos, sendo considerado, portanto, um texto multimodal. O mesmo acontece com o objeto de pesquisa deste estudo, a videoprova, que abarca diferentes recursos em sua composição, sendo assim uma retextualização multimodal e multissemiótica.

A perspectiva teórica adotada na multimodalidade e empregada nas videoprovas é definida por Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20) como “o uso de vários modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, em conjunto com a maneira particular na qual estes modos são combinados”. Mesmo que os autores não estejam focando na retextualização de uma modalidade linguística para outra, a possibilidade vislumbrada no uso desses recursos semióticos é a de que os objetivos propostos da retextualização multimodal se adequem conceitualmente à produção das provas do Enem em Libras no formato videossinalizado.

Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) defendem a gramática ao se aplicar a análise visual, “uma sintaxe visual”, pois as imagens são dotadas de representações

e significações que acrescentam ao texto, cujos elementos dispostos se organizam, estruturalmente, para comunicar de forma coerente e preencher as lacunas textuais e de compreensão e interpretação, pois “o mundo dito é um mundo diferente do mundo mostrado” (Kress, 2003, p. 1).

Kress (2003, p. 162) denomina como “orquestração” essa lógica de organização modulada para compor os textos multimodais, o processo em que os recursos semióticos são utilizados ancorados no interesse de formular o texto escrito e reescrito. Essa orquestração é embasada na Gramática do Design Visual (GDV), concebida por Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), que, por sua vez, miram na maneira como os elementos representados nos elementos imagéticos em paisagens semióticas se combinam em enunciados visuais, considerando categorias analíticas, próprias da estrutura composicional convencionalizada na semiótica visual, elencadas nas experiências culturais e formas de interação social.

Esses enunciados visuais estão cada vez mais presentes, como os modos de significado que não são linguísticos, e incluem os significados visuais (imagens, layouts de página, formatos de tela); os significados auditivos (efeitos sonoros); os significados gestuais (linguagem corporal, sensualidade); significados espaciais (espaços ambientais, espaços arquitetônicos) e os significados multimodais, que são os mais significativos, pois ligam todos os outros modos em relações dinâmicas.

Quanto aos recursos semióticos vistos nessa abordagem, devem-se considerar não como representação, mas como interação e construção do significado no texto meta. Para isso, Halliday (1985, 2004) identificou três metafunções do modo semiótico, dentro da perspectiva da análise da linguagem, a Linguística Sistêmico-Funcional, que interagem na construção do contexto social, (I) a metafunção Ideacional, (II) a metafunção Interpessoal, (III) a metafunção textual.

No Quadro 3 que segue, apresentamos um resumo comparativo proposto por Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), na Gramática do Design Visual, ao reelaborarem essas metafunções, objetivando a descrição e a compreensão dos elementos semióticos textuais, sendo para eles visuais, gráficos, imagéticos e sonoros:

Quadro 3 – Metafunções

Halliday (código semiótico da		Kress e Van Leeuwen (código semiótico da
-------------------------------	--	--

Linguagem)		Imagem)
Ideacional	As ações-relações que são construídas por meio da transitividade, tecendo significados junto às nossas experiências, criando significados representacionais.	Representacional
Interpessoal	As relações entre a imagem e os receptores por meio dos recursos visuais usados para construção do que é visto assumem as atitudes de cada um dos interlocutores diante do texto, ou seja, significados interacionais.	Interacional
Textual	A organização estrutural do texto junto às informações, a codificação, estabelecendo uma relação entre os elementos utilizados, criando coesão nos significados textuais.	Composicional

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), baseado em Halliday (1985, 2004) e Kress e Van Leeuwen (1996, 2006)

Para entender o texto multimodal, Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) sugerem uma análise dessas metafunções simultaneamente, de sua zona de imagem e como os elementos estão distribuídos no espaço visual, causando significação. Com isso, construir significados por meio da disposição de elementos visuais disponíveis na visualidade da informação.

A metafunção representacional é obtida nos elementos visuais, através das experiências evidenciadas nos participantes representados, que podem ser pessoas, lugares ou objetos, cujas estruturas narrativas e as estruturas conceituais fornecem significados no enunciado da sua composição visual. Com as relações construídas em meio à transitividade, e construindo os significados junto às experiências, ou seja, criando significados representacionais.

Figura 10 – Metafunção representacional

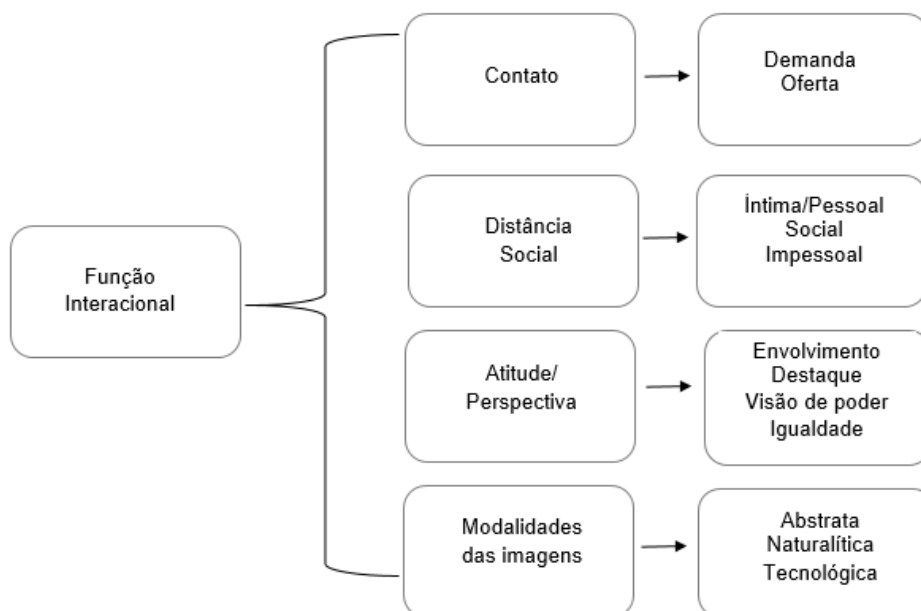


Fonte: Elaborada pelo autor (2023), adaptada de Kress e Van Leeuwen (2006)

Como é possível visualizar na Figura 10, a função representacional se estrutura em narrativas e conceitos. As narrativas ligam-se a ações e reações, ou seja, o processamento mental e verbal da informação, enquanto as conceituais indicam conexões em três tipos processuais, os simbólicos, os analíticos e os classificatórios. Essa metafunção abrange as estruturas que constroem visualmente a composição visual dos elementos retratados.

Já a metafunção interacional relaciona-se com a utilização organizada de imagens, interagindo e influenciando comportamentos, ou seja, mantendo uma relação com os interlocutores, por meio de contato ou distanciamento, perspectiva ou imagens modalizadas, estabelecendo uma relação entre quem vê e o que está sendo visto.

Figura 11 – Metafunção interacional



Fonte: Elaborada pelo autor (2023), adaptada de Kress e Van Leeuwen (2006)

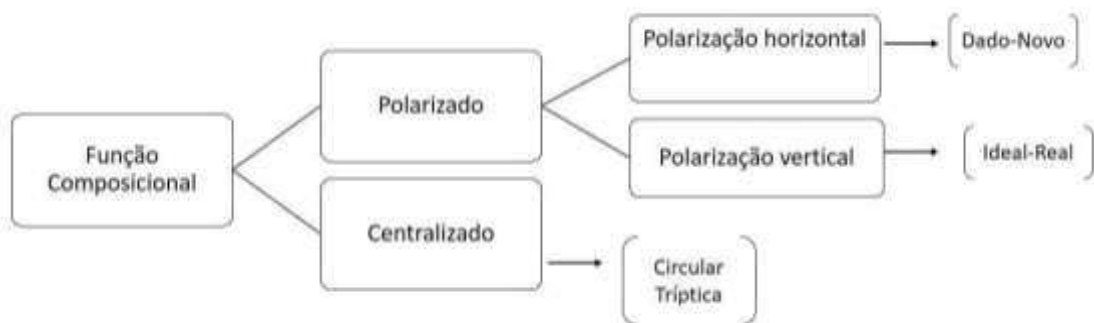
A função de interação, como aparece na Figura 11, relaciona-se à utilização posicionada das imagens, mantendo contato ou distanciamento, como também as atitudes, no que diz respeito às pessoas representadas, influenciando comportamentos íntimos, sociais, pessoais, impessoais, envolvimento e até relação de destaque, submissão e poder.

Na metafunção composicional, Kress e Van Leeuwen (1996, p. 183) apontam a relação entre os significados representacionais e interativos das imagens através

de três sistemas inter-relacionados: O valor informativo, que é a localização de elementos na página (esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem); a saliência, a capacidade dos elementos de atraírem a atenção do observador em níveis variados, através do posicionamento da imagem (frente ou fundo, tamanho, contraste de cor etc); e, por sua vez, a moldura, que é a presença ou não de moldura para conectar ou desconectar os elementos da imagem. Esses princípios da composição podem ser aplicados não somente a elementos visuais isolados, mas também a textos multimodais.

Em outras palavras, a análise composicional do texto multimodal proposta por Kress e Van Leeuwen (1996) possibilita a análise de cada elemento visual que compõe um layout, assim como o próprio layout como um todo (uma página de livro ou revista, uma tela de computador, entre outros).

Figura 12 – Metafunção composicional



Fonte: Elaborada pelo autor (2023), adaptada de Kress e Van Leeuwen (2006)

Como Visto na Figura 12, a metafunção composicional equivale aos pontos de posicionamento da zona de imagem enquadrada. Cabe a essa metafunção estabelecer o valor da informação, a saliência e o enquadramento, atribuindo-lhes valores informacionais diferenciados polarizados horizontal ou verticalmente ou centralizados. Segundo os proponentes da GDV, sobre os elementos de modalidade, saliência na zona de informação:

A principal função da cor é a da modalização, que pode ser orquestrada pelo produtor de textos em termos de sua saturação, diferenciação e modulação para as interações com o leitor, participante interactante. Outros recursos de modalização são a contextualização, que se organiza ao redor da ausência ou da presença de detalhes; a profundidade, relacionada à presença ou ausência de perspectiva; e iluminação, que se organiza em torno da ausência ou da alta representação de luz e sombra e o brilho entre o mínimo e o máximo (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 161-163).

Se o valor da informação é determinado pela zona de imagem, cada elemento posicionado integra um valor ao significado. Como por exemplo, a “coordenação e harmonização de cores podem ser utilizadas para criar coesão em textos” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 229-230) de gêneros diferentes, impressos ou digitais. Cada elemento adiciona valor informativo, a depender do seu enquadramento, conforme a Figura 13 apresenta a seguir, o elemento central carrega o principal ponto de saliência, que é onde se concentra o maior foco de informações. No topo, a parte mais alta, seria o elemento ideal, com a informação mais idealizada, generalizada; já os elementos marginais carregam recursos para o enquadramento, que conecta os componentes da imagem visual. Na parte inferior, viria o elemento real, com o valor informativo mais prático e expressivo da informação visual: as laterais, à esquerda, com a informação dada, que é mais familiar ao leitor; e à direita, a informação que seria a novidade, com elementos inéditos, sendo alvo de maior destaque.

Figura 13 – Espaços do valor da informação



Fonte: Kress e Van Leeuwen (2006, p. 197, tradução nossa)

Vale ressaltar que a depender do gênero textual, a sintaxe visual cria uma estratégia que possibilita combinações nas quais pessoas e lugares e contrastes se combinam em “declarações” visuais de maior ou menor complexidade de extensão (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 1). Faz-se necessário considerar as características do gênero textual e as muitas possibilidades que existem e que vêm a existir nos textos multimodais e suas respectivas intenções comunicativas. Como afirma Bakhtin (2003, p. 262),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Na perspectiva de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), a interação humana se constrói por meio de imagens mentais da realidade, de cenas que acontecem ao seu redor, por isso cada vez mais o uso de imagens elencando significados tem um papel primordial na escritura de textos atuais:

Acreditamos que a comunicação visual está vindo a ser cada vez menos do domínio de especialistas, e mais importante nos domínios da comunicação pública. Inevitavelmente, isso levará a novas e mais regras, e para o ensino mais formal, ensino normativo. Não ser "visualmente letrado" começará a atrair as sanções sociais (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 2, tradução nossa).

Essa estruturação é um aspecto que poderá cognitivamente favorecer um desempenho melhor no processo de compreensão e reformulação de ideias dentro dos processos de retextualização, associando as duas linguagens, sobretudo a representação visual.

Nessa perspectiva, presume-se que os modos de representação verbal e visual não são equivalentes e nem veiculam os mesmos significados, mas coabitam na interação comunicativa. A relação entre eles pode afetar a forma e a leitura da informação, impactando as formas de construção dos significados do texto.

Por isso, o uso de imagens, gráficos, tabelas, textos não verbais como recursos a serem interpretados no nosso dia a dia e no Enem exige habilidades e competências de seus candidatos, como a leitura e seus processos cognitivos. Além dos textos escritos, o processo de compreensão necessita de conhecimentos que vão além destes. Sobretudo para alunos surdos, que por natureza são sujeitos visuais (Skliar, 1998; Strobel, 2008; Perlin, 2013), já que o foco desta pesquisa são as videoprovas do Enem, e estas são para esses sujeitos, que assumem a visualidade na constituição das suas subjetividades e na leitura de mundo.

4.2 ORQUESTRAÇÃO DOS ENUNCIADOS: LETRAMENTO VERBO-VISUAL

A verbo-visualidade e a aquisição de letramentos voltadas para situações de estímulos multissensoriais e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem,

processados melhor se os estímulos vieram de forma verbo-visual do que se valer apenas do modo verbal, ou seja, a aquisição e o processamento cognitivo, ocorre de forma mais satisfatória se o estímulo vier por meio de palavras e imagens. Conforme afirma Mayer (2009, p. 223), “estudantes aprendem melhor a partir de palavras e imagens que apenas de palavras”.

Entende-se por verbo-visual ou verbo-visualidade, os enunciados que evidenciam tanto a linguagem verbal quanto a visual, de modo indissolúvel, e essa associação é quem produz o principal sentido no texto, ou seja, a compreensão do real papel de como o visual e o verbal constroem sentido em um enunciado verbo-visual, uma vez que, atualmente, os textos são para ver/ler, simultaneamente (Brait, 2012).

No texto verbo-visual, a articulação entre as funções visuais e verbais constroem o sentido. Dessa forma, Brait (2010, p.194) apresenta o seguinte conceito:

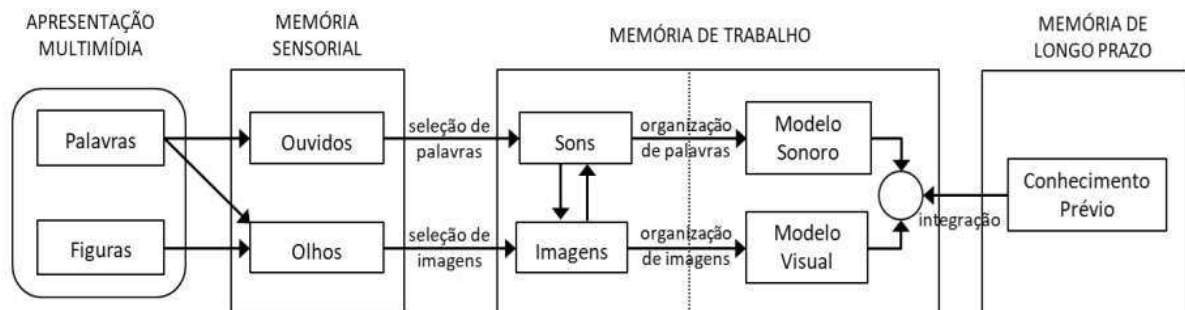
A linguagem verbo-visual é considerada aqui uma enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual. Essa unidade significativa, essa enunciação, esse enunciado concreto, por sua vez, estará constituído a partir de determinada esfera ideológica, a qual possibilita e dinamiza sua existência, interferindo diretamente em suas formas de produção, circulação e recepção.

Buscando compreender o processo de construção do texto verbo-visual baseado na aplicação da metafunção composicional, é possível estabelecer relações em seus respectivos sistemas de valor informacional e de enquadramento e saliência, nas disposições das informações enunciativas imagéticas e verbais que constroem o sentido no texto multimodal a ser visto/lido, por possíveis candidatos ao exame e como eles processam e informação vinda por estímulos duplos em formato verbo-visual.

Para isso, a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM), de Richard Mayer, aponta para o duplo processamento de estímulos, sugerindo que por meio de canais separados se possa processar estímulos auditivos e visuais para assimilar a informação em recursos de multimídia, como no caso do videossinalizado das questões do Enem, entendendo-se que “os aprendizes estão aptos a criarem um entendimento mais profundo do que o fariam se fosse de palavras ou de imagens isoladas” (Mayer, 2009, p. 7).

Mayer (2009, p. 61) propôs um modelo de processamento cognitivo que representa o sistema de processamento da informação humana, apresentado na Figura 14.

Figura 14 – Teoria Cognitiva da Apresentação Multimodal (TCAM)



Fonte: Mayer (2009, p. 61)

A Figura 14 esboça o modelo da TCAM. As imagens e as palavras veiculadas em uma mensagem multimídia são admitidas na memória sensorial através da visão e da audição, processadas rapidamente e fixadas por um curto período de tempo. A centralidade da aprendizagem multimídia está na memória de trabalho, ligada aos estímulos pictóricos e verbais. Por sua vez, a memória de trabalho é utilizada para organizar o conhecimento adquirido de maneira ativa e consciente por dois caminhos. Em um são admitidas as informações selecionadas, mas não processadas, advindas da memória sensorial; enquanto na outra parte, o conhecimento é construído a partir da integração da informação sonora e visual, estabelecendo conexões entre eles, integrando-os com a informação advinda dos conhecimentos prévios e criando uma relação de significação e compreensão do texto multimidiático.

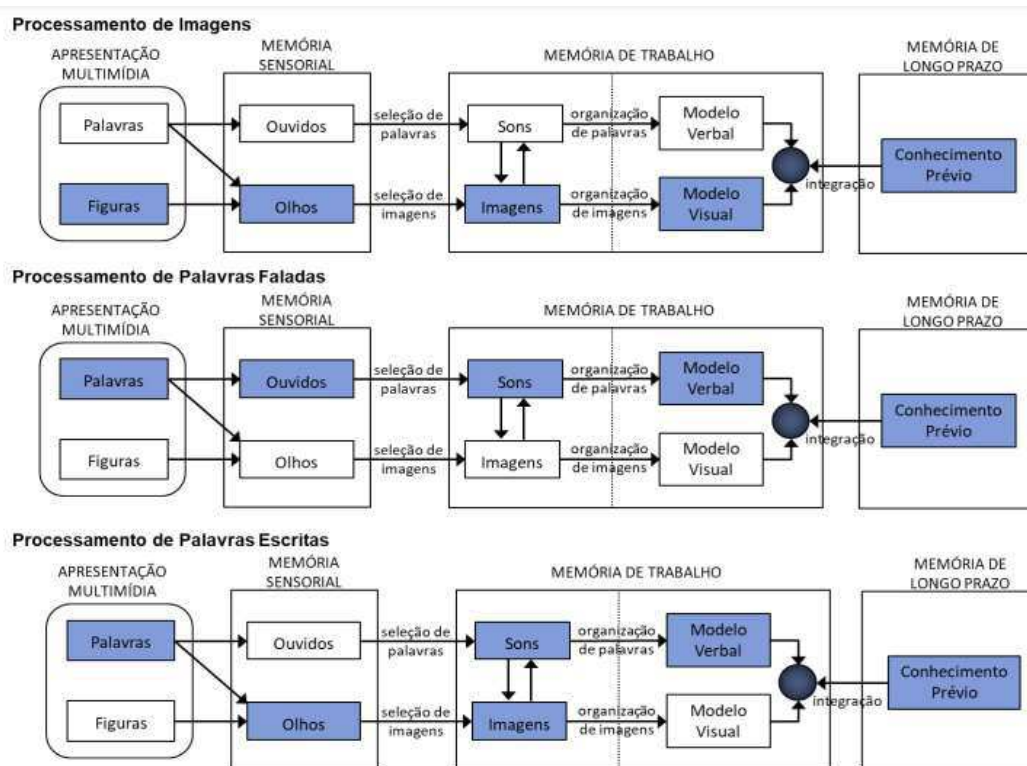
Assim, a TCAM se ancora em três hipóteses essenciais: (i) parte da ideia de que o ser humano tem duplos canais de informação; (ii) esses canais são limitados quanto à quantidade de informações a serem processadas; e (iii) esse processamento, se ativo for, consegue receber a informação, organizá-la, selecionar representações mentais coerentes e integrá-las a outros conhecimentos.

O objetivo da TCAM nesta tese é situar como instruções multimodais, palavras, imagens, sinalização, figuras estáticas ou dinâmicas etc. podem atuar para melhorar o aproveitamento e o entendimento do material apresentado ao candidato,

sem sobrecarga de informação de nenhum dos canais, cujo modo de apresentação do material multimodal deve estar centrado no aprendiz, já que os recursos semióticos são usados de diversas formas e podem comunicar sentidos específicos de acordo com o gênero e também com o suporte.

Mayer (2009, p. 77) aponta como é a desenvoltura dos canais auditivo-verbais e visual-pictoriais, por meio de estímulos advindos do processamento de imagens, de palavras faladas e de palavras escritas. A Figura 15 a seguir mostra o esquema de como a informação é admitida na memória sensorial por meio dos olhos e/ou ouvidos:

Figura 15 – Processamento da imagem, palavra falada e palavra escrita de acordo com a TCAM



Fonte: Mayer (2009, p. 77)

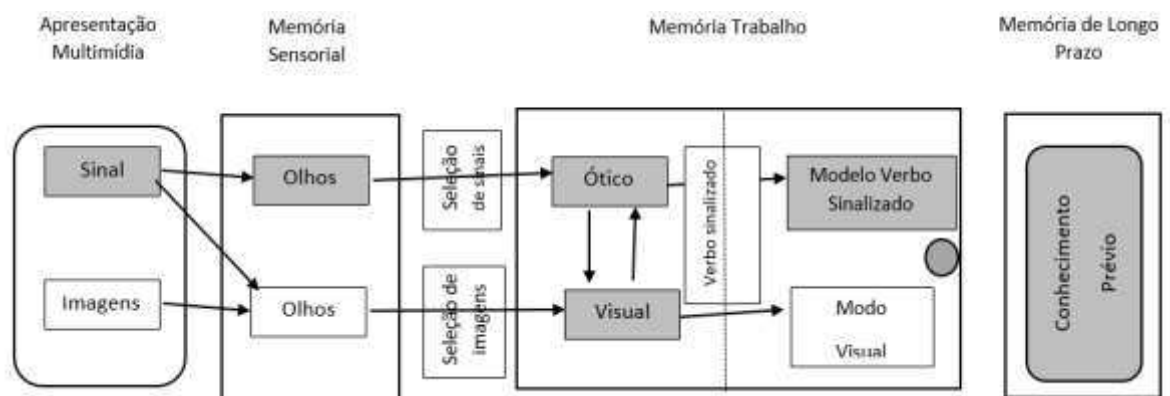
Como apresentado na Figura 15, a demanda de esforço e atenção para as informações são lidas e selecionadas para a memória de trabalho por meio de dois canais de recepção, para a palavra oralizada e para a palavra lida. Enquanto para a etapa seguinte, a imagem e a palavra, falada ou escrita deve-se transformar em seu equivalente semiótico, para somente então ser processada na memória de trabalho

(onde de forma ativa e consciente manipula-se o conhecimento) e integrada na memória de longo prazo e assim configurar a aprendizagem efetiva.

Por sua vez, ao tratarmos de questões que envolvem sujeitos surdos sinalizantes, faz-se necessário entender como esse processamento ocorre no cognitivo desses sujeitos, por meio de aquisição de sinais, com estímulos que ocorrem exclusivamente por meio do canal visual para aquisição de informações. O processamento de informação sinalizada consiste em compreender como ocorre o processamento da informação canalizada pelo interlocutor no ato do acesso à informação a ser aprendida. No caso da pessoa surda, para quem a informação se dá por meio da experiência visual, a recepção dos sinais e a construção visual ocorrem sensorialmente pelo canal visual, os olhos. No que concerne à memória de trabalho, ela admite as informações e constrói o conhecimento oriundo do modelo visual e do modelo verbo-sinalizado.

A Figura 16 a seguir apresenta o esquema de como seria o processamento da informação por meio da TCAM, considerando o processamento por meio de sinalização de línguas de sinais, cuja informação a ser apreendida chega por sinais e imagens, sendo uma aquisição multissemiótica.

Figura 16 – Processamento da sinalização de acordo com a TCAM



Fonte: Elaborada pelo autor (2023), adaptada de Mayer (2009)

A memória sensorial se forma no visual, onde os olhos captam a informação. Essa sinalização transforma-se em seu equivalente semiótico, mediante o verbo-visualizado, ou seja, a informação construída simultaneamente de forma visual, verbal e sinalizada, lida e vista, em que, de forma consciente, transforma-se em

conhecimento, atijando os gatilhos cognitivos que se integram com os conhecimentos que o aluno tem previamente, tudo pelo canal visual.

A surdez necessita da experiência visual, que, por sua vez, é preconcebida diferentemente do padrão de normalidade ouvinte. A experiência visual se traduz em todos os tipos de significações, representações e produções sinalizadas, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural etc. (Skliar, 1999, p. 11).

Torna-se necessário entender que o texto multimodal com o qual o candidato surdo tem contato exige dele um letramento verbo-visual. Isso significa que as informações processadas oriundas da escrita, da sinalização, das imagens e/ou de outros recursos semióticos, auxiliam na construção do conhecimento e na percepção do mundo. Essa diversidade disponível de recursos semióticos que se manifestam como traços textuais são indispensáveis para o processamento da informação e consequentemente da interpretação e compreensão do enunciado.

4.3 ORQUESTRAÇÃO DOS ENUNCIADOS: PORTUGUÊS PARA LIBRAS

A retextualização, nesses processos multissemióticos, não pode ser vista, apenas, como uma orquestração de linguagens que partem de um texto-fonte para um texto-meta. Conforme aponta Kress (2003), os recursos tecnológicos de suportes atualmente facilitam os processos de escrita e reescrita, com o modo semiótico que melhor se adequa aos sentidos a serem expressos. Entre as mudanças tecnológicas citadas pelo autor, temos a tela do computador, a internet com navegação em rede e sites de compartilhamentos de informações, que abrem possibilidades para a criação de textos e compartilhamento de informação por intermédio desse mundo de possibilidades.

Vale salientar a importância da tecnologia nesse tipo de veiculação de texto, pois ela possibilita estratégias cada vez mais dinâmicas de retextualização em processos semióticos, aproximando diferentes tipos de comunicação. Para Oliveira (2015, p. 146),

As tecnologias vêm influenciando a forma como as pessoas têm interagido com o mundo que as cercam e os avanços tecnológicos vêm tornando as formas de comunicação mais rápidas e multimodais. E essas características têm se refletido nos textos, que se tornaram cada vez mais

multissemióticos, ou seja, formados por linguagens variadas, constituídos por palavras, imagens, cores, sons, gestos, entre outros, que se integram na constituição do sentido.

Rojo (2008, p. 584) também destaca essa ampliação significativa de acesso às tecnologias digitais da comunicação e informação, considerando

a multissemiiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

No caso do Enem, a videoprova, ao utilizar as possibilidades tecnológicas para torná-lo possível, sendo a prova exclusivamente escrita e impressa entregue ao aluno (nesse caso, ao aluno surdo) pode não ser acessível. Já a prova retextualizada, considerando o trabalho do design visual e os múltiplos recursos semióticos, possibilita que ele consiga um melhor desempenho e ainda assim manter as características avaliativas do exame. Com base nesses princípios, observamos o crescente uso de imagens, gráficos, tabelas, entre outros textos não exclusivamente verbais, como recursos de leitura e interpretação para serem analisados pelos candidatos do Enem.

De acordo com Silva (2019, p. 71), “o texto em Libras videossinalizada refere-se ao uso da Libras gravada em vídeo sendo que o sinalizante, estabelece uma relação com a câmera, com ou sem emprego de recursos multimodais”. Esse recurso de registro implica elementos da metafunção composicional apresentada por Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), possibilitada pelas tecnologias de recursos visuais emergentes para o gênero verbo-visualizado e para o suporte a ser utilizado.

Evidenciamos, também, que para a prova videossinalizada, é imprescindível o uso desses recursos “complementando” a informação disponível e assim possibilitar o uso de estratégias para compreender as escolhas feitas pelos autores da questão, trazendo um melhor entendimento e mais equidade na prova. Para Rojo (2016, p. 19), os textos em um contexto dos multiletramentos têm características básicas, que são:

a) são interativos, colaborativos – tornam possível que o usuário (seja ele leitor ou produtor de texto) interaja em diversos níveis e com outros interlocutores, [...]; b) transgridem as regras de controle de poder –

apresentam circulação mais ampla, em tempos, em espaços e para públicos mais diversos. c) são mesclados, heterogêneos – misturam linguagens, modos, mídias e culturas. Essas características se relacionam à multiplicidade de linguagens verbais e não-verbais envolvidas no processo de significação por parte dos sujeitos e a importância da “bagagem cultural” trazida pelos interlocutores contemporâneos para o processo de significação.

Para reconhecer a importância de melhorar a sistematização, nesse contexto de multiletramentos, Rojo (2009, p. 107-108) elenca três tipos de letramento: múltiplos, multissemióticos e críticos. Os letramentos múltiplos são os que se relacionam aos aspectos culturais, sejam locais ou global, ou seja, significa aproximar-se de saberes populares e os colocar em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais. Os letramentos multissemióticos estão relacionados às novas formas de produção de texto, uma vez que ampliaram a ideia de letramento para além da ideia de escrita, considerando imagem, música e outras semioses. Já os letramentos críticos estão ligados aos discursos éticos, exigindo uma maior criticidade ao lidar com os textos que demandam mais esforço para serem tratados, já “que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (Rojo, 2009, p. 108) Elencar esses tipos de letramento permite articular a multissemiose de mídias digitais, as múltiplas práticas de letramentos, as semioses sociais e a multiculturalidade oriunda de diferentes culturas.

4.4 ORQUESTRAÇÃO DOS ENUNCIADOS: LIBRAS VIDEOSSINALIZADA

Sobre as orquestrações dos enunciados as modificações de ordem para a recriação, identidade visual padrão e como os profissionais envolvidos se colocam diante das reformulações e escolhas linguísticas equivalentes e necessárias para que os candidatos surdos consigam, de forma satisfatória, acessar as questões em sua língua materna e respondê-las no exame nacional.

Perceber a surdez não como deficiência, mas sim, como diferença cultural e linguística, bandeira de luta dos movimentos surdos³⁰, tem ganhado notória visibilidade e conquistado o legítimo direito ao acesso às informações e conteúdos

³⁰ Com base em diretrizes da luta pelos movimentos surdos, sabe-se que as pessoas surdas não aprovam ser chamadas de pessoas com “deficiências”, mas sim como “pessoas diferentes”. Os surdos também podem, como grupo minoritário, conquistar direitos e cumprir seus deveres. A falta de acessibilidade é um processo de exclusão para a vida das pessoas com deficiências na sociedade. Isso discrimina, dificulta o acesso a uma melhor qualidade de vida e às oportunidades ao direito à educação e ao trabalho. A acessibilidade permite a diversidade do ambiente e o respeito às diferenças, dando oportunidades a todos

em Libras. Pelo que aponta Gesser (2009), Strobel (2008), Silva (2008) e Falcão (2010), o preconceito e a falta de políticas adequadas enraizados por anos de hegemonia das línguas orais fizeram com que os surdos convivessem isolados da sociedade e sem gozar do direito de desenvolver-se intelectual e emocionalmente. Propor materiais didáticos e acessíveis em Libras e avaliações é importante para que esses sujeitos tenham acesso aos recursos em LS. A preferência pelas características identitárias visuais da língua-alvo é desafiadora, porém, é possível, além de avaliar o surdo considerando sua língua e especificidades. Para tanto, Quadros, Stumpf e Oliveira (2011, p. 188) dissertam:

[...] a proposta das avaliações em Libras é de uma mudança de paradigma, pois subverte a ordem preestabelecida de supremacia da língua oral. Mais do que tudo é um desafio para nós educadores, surdos e ouvintes. É romper com as lógicas já estabelecidas. É estar disposto a ver na perspectiva do outro. É ir além. É permitir outras formas. Avaliar surdos na Libras, usando novas tecnologias, é possível.

As línguas de sinais são as línguas naturais utilizadas pelas comunidades surdas. Aqui no Brasil, temos a Libras como a língua oficial dessas comunidades desde a sua oficialização pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002). Mas, antes disso, desde os esforços do linguista William Stokoe, na década de 1960, que comprovou a veracidade das línguas de sinais quanto à sua estrutura linguística equiparada a outras línguas, Stokoe (1960 *apud* Quadros; Karnopp, 2004, p. 30) comprovou que as línguas de sinais possuem “todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”. Os esforços de Stokoe identificaram três aspectos fonológicos que são principais na formação da sinalização. São eles: a configuração de mão, o movimento e o ponto de articulação. Mais tarde, como apontam Quadros e Karnopp (2004), Lucinda Ferreira identifica mais duas características visuais que integram os parâmetros: as expressões não manuais e a orientação de mãos. Sendo esses aspectos primordiais para a formação e a percepção dos sinais. Portanto, considerar as particularidades visuais dessa língua e as questões culturais envolvidas pelas comunidades surdas demonstra respeito e empatia para com as pessoas surdas.

Para Skliar (2017) e Strobel (2016), um dos grandes desafios para a inclusão da pessoa surda nos espaços é a falta de acessibilidade linguística. Por isso, compreende-se ser de fundamental importância a presença de Libras como mecanismo de inclusão desses sujeitos, já que “Libras é uma língua autônoma,

dotada de gramática específica estruturada nos diversos níveis linguísticos” (Gesser, 2009, p. 11). Ela é a modalidade linguística alvo das discussões seguintes.

É importante a discussão sobre as modalidades linguísticas em questão, cujas línguas orais são diferentes das línguas de sinais. Aqui tratamos da Libras por ser a Língua Brasileira de Sinais e o Português como língua oral. Como Rodrigues (2018, p. 304) explica, “as línguas orais, de modalidade vocal-auditiva (oral-auditiva), contam com um sistema de articulação vocal e um sistema auditivo de recepção”. Nesse caso, no texto em Língua Portuguesa, cuja comunicação ocorre pelas vias orais e por pessoas ouvintes com quem têm contato e em território nacional, os indivíduos aprendem e se desenvolvem utilizando seu próprio sistema de fala e de escrita.

Oposto ao que acontece com as “línguas de sinais, de modalidade gestual-visual (manual, visual, espaço visual), que contam com um sistema gestual de produção e um visual para sua percepção” (Rodrigues, 2018, p. 304), as línguas diferem em sua modalidade na forma de produzir e perceber a informação. Sobre isso, Quadros e Karnopp (2004, p. 47-48) consideram que “as línguas de sinais são de modalidade espaço-visual, pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”. A marca principal dessa diferença de modalidades está em seus respectivos registros, considerando que a Língua Portuguesa é na forma escrita e a Libras é videossinalizada.

Nesse sentido, a visualidade, que é característica fundamental da cultura e identidade surda, e da LS, inexistente ou por vezes é suprimida pelas limitações dadas na dicotomia linguagem verbal e visual, com a hegemonia da linguagem verbal. Os recursos didáticos e as avaliações dos surdos, ao proporem a visualidade necessária para serem acessíveis, demandam esforços que vão além dos aspectos linguísticos.

Em um compilado até aqui, traduzir e retextualizar são tarefas distintas independentes, mas que se entrelaçam, pois uma é parte operante do processo de construção da outra, e por algumas de suas equivalências semânticas e estruturais influenciarem o resultado do texto final. Isso é perceptível ao analisar as produções retextualizadas que envolvam recursos multimodais e multissemióticos, possibilitadas por recursos tecnológicos de suporte e produções textuais intersemióticas, que percebem o texto como uma nova produção que parte da transformação para um novo texto.

O Enem em Libras justifica-se pela necessidade de atender à demanda de acessibilidade linguística necessária para o candidato surdo no exame, pois sua construção retextualizada no formato videossinalizado permite essa nova construção. O exame é organizado com base nas provas impressas, respeitando a matriz das habilidades e competências³¹ exigidas. Para Silva (2019, p. 122), os trabalhos de tradução de provas que vão do português escrito para a Libras videossinalizada são considerados complexos, como bem observa Reichert (2015, p. 112):

a tradução para a Libras vai expor um jogo de relações entre um material escrito e um material sinalizado, entre uma forma consolidada de expressão e de registro que determina diferentes leituras de um texto, diferentes gêneros, diferentes formas discursivas que possuem suas próprias convenções no material escrito e diferentes estratégias de uso da tecnologia de registro (o material impresso). [...] de outra parte, temos uma tradução em Libras que muitas vezes suprime, readapta, convencionada de outra maneira as referências ao conteúdo e cria diferentes estratégias de uso da tecnologia de registro disponível (no caso, o vídeo).

Assim, entende-se que as provas do Enem em Libras referem-se a ao processo de transposição da língua-fonte, que é a Língua Portuguesa, para a língua-alvo, que é a Libras, não apenas como tradução, pois seguindo a analogia de Reichert (2015), se é um jogo, a tradução se encaixa como uma boa escolha por toda a complexidade envolvida dos elementos utilizados.

Sobre essas escolhas, e baseadas nos aspectos categóricos que Rigo (2013), Quadros e Weininger (2014) e Silva (2019) apresentaram, seguem alguns dos elementos composicionais pertinentes à construção de um videossinalizado e que foram percebidos na orquestração das questões do Enem em Libras. Com esses aspectos, somados à democratização das tecnologias e o seu respectivo suporte, é possível gravar e editar vídeos com definição, explorar e visualizar imagens, textos multimodais e legendas, permitindo que o candidato surdo tenha acesso à prova, respeitando-se a sua língua. São eles:

³¹ A estrutura em que a prova é elaborada faz do exame um mecanismo avaliativo de referência. Seu padrão se submete à capacidade de discernimento que contemple habilidades e competências que emergem dos conceitos e conteúdos em que os candidatos são avaliados, independentemente de sua especificidade. Tão logo a definição dada a essas competências e habilidades são identificadas e pontuadas de acordo com a sistemática dos elaboradores do exame, originando as matrizes de referência, e o sentido empregado pelo Inep são vistas como “modalidades estruturais de inteligência” (INEP, 1999, p. 7).

- *Aspectos Linguísticos*: percebidos pelos recursos verbais e os elementos linguísticos próprios das línguas de sinais; por meio de marcadores poéticos, classificadores, direcionamento da cabeça e do tronco, espaço de sinalização, expressões faciais, morfismo, movimento repetições simétricas, pausas, apontamentos, dêixis soletração manual.
- *Aspectos Extralinguísticos*: que são os recursos não verbais, manifestados por meio de movimentos corporais diversos, como, agachamento, balanço e batidas de pé, deslocamento, giros, movimento de cabeça e de tronco, palmas, saltos/pulos.
- *Aspectos Tradutórios*: que são as estratégias e/ou procedimentos respectivos a tradução, como, os acréscimos, adaptações, contextualizações, até os erros, explicação, indicação, omissões, repetições, retomadas, reordenações, tradução livre e literal, a tradução intermodal, e variações, ou seja, cabe a esse momento aqui a tradução, nos demais são competências de outros elementos de construção do texto retextualizado.
- *Aspectos Audiovisuais*: que remetem a recursos não verbais, com elementos semióticos de composição, próprios da linguagem audiovisual e de edição, além dos influenciados pela Gramática do Design Visual³², há efeitos usuais de cortes, transições, créditos, efeitos (destaques, foco, zoom), imagens, legendas, planos, e vídeos complementares.
- *Aspectos Cenográficos*: os materiais e lugares físicos; elementos de composição cênica do espaço onde a sinalização é realizada, como adereços e vestimentas, cenário e iluminação, plano de fundo.

Dados esses cinco aspectos composicionais de um videossinalizado, mais especificamente dos enunciados do Enem em Libras, percebe-se a quantidade de elementos envolvidos e que a tradução é incorporada como um desses momentos, sendo todos indispensáveis.

³² Gramática do Design Visual (GDV) é tida como uma gramática que se aplica à análise visual e de seus elementos imagéticos, pois as imagens são dotadas de representações em enunciados visuais que agregam significados aos textos. A sua estrutura composicional convencionou valores na semiótica visual, elencadas nas experiências culturais e formas de interação social, dispostas em elementos que se organizam estruturalmente, pois “o mundo dito é um mundo diferente do mundo mostrado” (Kress; Van Leeuwen, 2006).

Lino de Araújo (2017), ao falar sobre a prática de elaboração de enunciado de atividades, dedica o capítulo 4 de sua obra a compreender a estrutura das questões como modelo de referência de enunciado. Nos exames aplicados a partir de 2009, no chamado “Novo Enem”, a estrutura que é padrão a todas as questões está organizada em três partes, que são claramente identificadas e definidas como:

- (i) texto base
- (ii) enunciado
- (iii) alternativas

Para a autora, o texto-base é a primeira parte, que pode ser um texto de qualquer fonte, incluindo os de natureza multimodal, que motivam ou compõem a situação-problema. É um texto curto, que contextualiza o conteúdo e aborda informações necessárias à resolução da questão. A segunda parte é sobre a pergunta, que é sintética e direta e não costuma apresentar informações complementares. É caracterizada como uma sequência injuntiva que se apresenta no formato de questionamento direto e/ou em frases a serem completadas. O enunciado se apresenta de forma simples, lembrando tradicionais questionários escolares, e por se apresentarem, por vezes, de forma tão direta, parece simples, porém, é elaborado de forma desafiadora e complexa.

A terceira parte são as alternativas com as possíveis respostas. Na prova do Enem, sempre são cinco alternativas. Destas, apenas uma é correta, as demais são distratores, que utilizam paralelismos sintáticos e semânticos em sua construção, com extensão equivalente e coerente com o enunciado. “Elas são independentes umas das outras, mas não excludentes, negando informações do texto, nem semanticamente muito próximas” (Lino de Araújo, 2017, p. 121).

Isso posto, entendemos que as provas no formato videossinalizado devem também respeitar essa estrutura enunciativa. Sua construção se dá pela VQ gravada em Libras, com ou sem emprego de recursos multimodais. Como mencionamos, na perspectiva de Dionísio (2005), que se ampara nos estudos da semiótica social, pois

a multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação etc.

Desse modo, um dos aspectos presentes na videop prova do Enem é a utilização de recursos gráficos/visuais atrelados ao texto sinalizado, uma reflexão

que também deve fazer parte do processo de produção do material. Krusser (2017, p. 17) enfatiza que

os elementos visuais complementares e os destaques no texto são ricos para serem explorados graficamente, tanto no texto escrito como em língua de sinais, e podem ser usados com criatividade e originalidade para atrair atenção e marcar a identidade da publicação.

Krusser (2017, p. 60) destaca ainda que a utilização desse recurso é essencial para a compreensão e até mesmo para o desempenho do candidato surdo:

A organização das informações e a navegação serão diferentes num texto escrito e num texto em língua de sinais. O prazer de virar a página para o leitor de um livro pode ser absurdo para o leitor de um material em Libras. Clicar para a intérprete continuar a leitura em momentos inesperados pode ser completamente sem sentido. Mas elementos visuais que indiquem a passagem do tempo e mostrem a posição a cada momento, permitindo que o leitor perceba sua evolução, podem ser essenciais.

É primordial que essa organização respeite a estrutura enunciativa de cada língua envolvida e ainda as questões relacionadas à identidade visual do exame. Sobre isso, Krusser (2017, p. 56) aponta para as questões da materialidade, formato e estilo gráfico, que transmitem ideias sobre o conteúdo para que essa estrutura enunciativa contemple os objetivos do INEP para o Enem.

Identidade visual é um conjunto de características que definem um padrão na comunicação visual de uma instituição, produto ou sistema de informações, tornando-o reconhecíveis visualmente. [...] Na mudança de um texto escrito para a língua de sinais podemos manter a identidade visual do material original utilizando elementos semelhantes e adotando um estilo com características em comum.

O Enem não é genuinamente em Libras, não é uma prova criada e pensada na estrutura linguística dessa língua. Ele é pensado/criado/elaborado em Língua Portuguesa e retextualizado para Libras, sendo a construção resultante desse processo uma nova produção, que envolve elementos gramaticais, semânticos, pragmáticos da Libras e mantém-se a base informacional que emerge do texto em LP e nunca se distancia dele.

A construção de um texto videossinalizado depende de como os seus elementos composicionais se articulam, considerando as diferenças textuais relevantes. Elas se orquestram com as marcas sintáticas e semânticas da Libras, os

padrões de linguagem próprios, a verbo-visualidade e a sua estilística. Marcuschi (2010, p. 39) aponta que o estilo se relaciona com a linguagem apresentada e a sua totalidade, englobando os fatores linguísticos e extralinguísticos que compõem a sua situacionalidade. Silva (2019, p. 137-138) concorda e acrescenta como estilo sendo a construção dessa relação, o grau de formalidade e de informalidade escolhido pelo sinalizante para a produção, principalmente do gênero prova, pois o autor se refere a provas de vestibular em videossinalizado.

Silva (2019) apresenta como aspectos composicionais estruturais de um videossinalizado os seguintes atributos: o (i) espaço de sinalização configura-se no espaço em tela ocupado pelo sinalizante. Essa posição incita, em algumas situações, o grau de formalidade ou informalidade do texto. Esse espaço de sinalização expõe o corpo do sinalizante e o espaço que seus movimentos ocupam em vídeo. Como também para que esse espaço seja considerado suficiente, deve-se considerar a logística de edição e a presença de aplicações de elementos, como plano de fundo, vestimentas, as camadas de vídeo, o encaixe da sobreposição de figuras e ilustrações, legendas, efeitos de transições, efeitos adicionais, de forma que eles permeiam, mas não prejudiquem a clareza da informação a ser transmitida.

Já o (ii) enquadramento de mãos e dedos tende a observar o movimento das mãos dos sinalizantes, na tentativa de limitar a sinalização ao enquadramento em tela, evitando exceder o espaço de sinalizar e, assim, mantendo a postura e os movimentos fora do espaço; como também considerar a (iii) velocidade da sinalização, podendo ser de forma mais lenta ou mais veloz. Essa variante depende do momento do discurso, do seu valor semântico ou do momento do processamento mental da informação (Silva, 2019, p. 140).

Na sequência, o autor supracitado ainda aponta a (iv) soletração manual (essa técnica é tratada também como datilologia³³ da palavra) e a velocidade dessa soletração, utilizada para termos em línguas orais, principalmente substantivos próprios, ou para alguns termos técnicos específicos de alguma área, já que em algumas situações, não há uma palavra técnica com o sinal equivalente. Ferreira (2020, p 29), em sua gramática das línguas de sinais, a conceitua como

³³ Ferreira (2010) registra datilologia como o alfabeto para utilizar na tradução de nomes próprios ou palavras para as quais não se encontra equivalentes em Libras. Para isso, adotam-se letras do alfabeto da Língua Portuguesa para o uso nas mãos.

A datilologia (soletração manual) é linear. Segue a estrutura oral-auditiva. É um recurso do qual se servem os usuários da língua de sinais para casos de empréstimos linguísticos vindo das línguas orais, constituindo-se de um alfabeto manual criado a partir de algumas configurações de mão(s) constituintes dos verdadeiros sinais. Às vezes, a datilologia é incorporada à estrutura própria dos sinais ou da língua, perdendo seu caráter específico de soletração.

Silva (2019, p. 180) ainda acrescenta sobre a localização da mão no momento da datilologia, para que ela esteja clara. É realizada pela mão dominante do sinalizante, podendo ser tanto a direita como a esquerda. Quanto à posição, ela deve ocorrer no local em que fique mais clara e evite a frente do rosto e o “ponto obscuro”, que dificulta a percepção ou a torna mais difícil de ser compreendida. Sobre a posição da mão no momento da datilologia, Valsechi (2015, p. 72) indica que

Na Libras, o uso da datilologia deve ser localizada em frente ao corpo (lado do rosto e ou frente do peito), pois facilita a clareza linguística, e, portanto, nunca deve ser feita na frente do rosto. Ainda assim, alguns fazem soletração manual em frente ao rosto, o que deixa a tradução mais complexa, além de prejudicar as expressões faciais.

Quanto à posição das mãos, Silva (2019) cita que há os sinais com omissão de mão não dominante, as pausas estilísticas, ou seja, em videossinalizado ou em espaços de discursos mais formais há uma tendência de manter ambas as mãos juntas. Essa postura dos sinalizantes não é rígida, mas é importante observar suas variações e o seu valor semântico no discurso. O autor apresenta alguns tipos de pausas, usadas em contextos mais formais e institucionais. Ele enfatiza que não há uma maneira certa ou errada, mas sim, que o importante é a pausa escolhida pelo sinalizante ser a que lhe é mais confortável, e pode também valer-se de mais de uma variação dessas pausas.

No que concerne à organização gramatical da Libras e seus elementos sintáticos, Silva (2019) considera os (vi) parâmetros³⁴ articulados gramaticalmente (configurações de mãos, ponto de articulação, movimento, direcionamento,

³⁴ Segundo Felipe (2001), a fonologia da Língua Brasileira de Sinais se constitui a partir dos parâmetros que compõem seu nível linguístico, ou seja, são formados a partir das configurações de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e a expressão facial e dos demais elementos envolvidos nos sinais.

expressões faciais e corporais) e ainda os (vii) classificadores³⁵ como marcas textuais essenciais para a produção adequada no nível formal da Libras.

Outro componente em destaque no quesito organização gramatical são os elementos dêiticos. Moreira (2007, p. 32-33), em sua definição, ressalta “que dêixis é indicar os participantes (dêixis de pessoa), o lugar (dêixis de lugar) e o tempo de uma comunicação (dêixis de tempo)”. Ou seja, são os apontamentos, direcionamentos que necessitam de delimitar sua posição espacial no momento da sinalização, tornando-se um marcador, que pode indicar uma pessoa, lugar ou tempo dentro do discurso.

Nesse contexto, a sintaxe visual é integrada de diferentes formas gramaticais. Expressa-se ainda por meio de elementos como dos destaques em zoom e visual, que recorre à tecnologia para dar uma melhor visibilidade à informação. Junto aos contrastes e saliências dada, as cores, iluminação, saturação, nitidez, do plano de fundo melhoram a visibilidade em textos multimodais, como afirma Kress e van Leeuwen (2006):

A identificação da saliência dos elementos ocorre mediante a intensificação ou suavização de cores, contraste, brilho, superposição, entre outros recursos semióticos. Como afirmamos, anteriormente, a saliência está intimamente ligada ao valor de informação e é responsável pelo direcionamento do olhar do leitor.

Cada um desses aspectos fomentam os recursos lexicais gramaticais do discurso verbossinalizado presente nos textos e nos retextos produzidos em Libras. A seguir apresentamos o capítulo metodológico, o qual busca a melhor estratégia para identificar os elementos recorrentes da produção de um videossinalizado retextualizado em Libras.

³⁵ De acordo com Quadros e Karnopp (2004), os classificadores são geralmente usados para especificar o movimento e a posição de objetos e/ou pessoas, ou ainda são empregados para descrever o tamanho e a forma desses elementos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao frisar que a metodologia de um trabalho é a maneira sistematizada de como a pesquisa será estruturada e aplicada, Marconi e Lakatos (2017, p. 106) afirmam que a metodologia “responde, a um só tempo, às questões *como? com quê? onde? quanto?*” Com isso, em função dos objetivos elencados, determinamos os movimentos na busca por responder ao propósito da pesquisa. Desse modo, dividimos este capítulo nas seguintes seções, enfocando: (i) a natureza teórico-metodológica e abordagem da pesquisa, (ii) a delimitação do universo de pesquisa, (iii) a coleta e geração do corpus para análise e (iv) procedimentos de análises.

5.1 NATUREZA TEÓRICO-METODOLÓGICA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Segundo Gil (2002), é preciso considerar como os procedimentos metodológicos são utilizados. Assim, cada tipo de pesquisa ou diálogo do pesquisador com os dados pressupõe um método pelo qual ele encaminha o estudo do tema de interesse.

Isso posto, para alcançar os objetivos elencados, esta tese inscreve-se epistemologicamente como uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, pois “busca um equilíbrio entre as perspectivas de pesquisa qualitativa e quantitativa” (Ferreira; Lino de Araújo, 2013, p. 2). De natureza descritiva-interpretativa e exploratória (Silva; Menezes, 2000; Ludke; André, 2017), e, ainda, como pesquisa documental digital (Vergara, 2005; Costa, 2014), pois entendemos que os procedimentos para seu desenvolvimento devem alçar, com métodos científicos em aplicação da ciência, o aprimoramento dos conhecimentos relacionados à temática, no caso, a produção do instrumento de avaliação Enem e a videoprova retextualizada para ingresso de alunos surdos no Ensino Superior.

Para reconhecer a abordagem mista³⁶ quanti-qualitativa, é importante situar as distinções das abordagens quantitativa e qualitativa, as suas características e a relação com a natureza da pesquisa. Minayo (2009) aponta que não acredita em uma perspectiva que indique a integração entre abordagens, mas sim, na

³⁶ Como denominou Creswell e Clark (2007), ao sistematizar a pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa ou métodos mistos, no qual um conjunto de dados (quantitativos) apoiam os outros dados (qualitativos) ou vice-versa, ambos os dados também são obtidos simultaneamente.

complementaridade de ambas, conforme particularidades do objeto de pesquisa. A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade, não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa. Metodologia essa que permite, de acordo com Alves (2011, p. 72),

[...] fornecer explicações consistentes e empiricamente fundamentadas sobre o processo constitutivo do ato de traduzir, valendo-se para tal do cruzamento de análises quantitativas e qualitativas de um determinado corpo de dados, e sendo respaldadas por parâmetros de intersubjetividade.

Para tanto, nesta pesquisa, o local onde identificamos todo o conteúdo do *corpus* está disponível na internet, especificamente na versão integral das videoprovas em Libras do Enem dos anos 2017, 2018 e 2019 disponibilizadas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (<http://enemvideolibras.inep.gov.br/>), como também as videoprovas do Enem na íntegra, dos anos 2020, 2021 e 2022, no canal oficial do Youtube do referido instituto. Desse modo, trata-se de um estudo documental, porque os registros nas plataformas digitais se constituem como documentos digitais.

Isso posto, o cunho documental digital decorre em razão de o trabalho ser realizado em ambientes digitais e com a inserção do pesquisador na interação mediada por computador para observação do objeto de análise (Amaral; Viana; Natal, 2008).

Em seu percurso metodológico, por esta tese caminhar como uma pesquisa documental, que analisa a videoprova do Enem e os recursos visuais nela utilizados, como afirma Gil (2002), esse tipo de pesquisa possui fases, como o plano de trabalho, a identificação e a localização das fontes para obtenção do material e o tratamento para com os dados coletados.

Assim, de acordo com Kozinets (2010), uma metodologia que visa a tratar documentos virtuais para a caracterização de seu *corpus*, cuja estrutura só é possível de ser delimitada se for levado em consideração o fato de que se tem como facilitador e assistência para mediação a rede social Youtube ou o suporte digital, baseado no modelo prototípico do gênero prova e nos recursos multimodais que o

configuram a serem melhor explicitados ainda nos tópicos seguintes. Nessa perspectiva,

A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando sua seleção. Por exemplo, para uma análise do processo de avaliação nas escolas o exame das provas pode ser muito útil. Já para o estudo da interação grupal dos alunos a análise das provas pode não ser necessária (Bogdan; Biklen, 1994. p. 40).

A partir dos dados selecionados para o *corpus* documental, uma outra fase da pesquisa se constitui como de descrição. Para descrever como se dá a construção da prova do Enem em Libras, pode-se qualificar esta pesquisa também como de natureza descritiva, assim definida porque:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (Gil, 1994, p. 28).

Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61-62) ressaltam outras características da pesquisa descritiva. Para eles,

[...] a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que o fenômeno ocorre, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social.

Dada essa perspectiva, o caráter exploratório se dá conforme se investiga acerca do tema, tornando-o mais elucidativo, explorando-o, no intuito de disponibilizar informações para uma investigação mais aprofundada, dispondo de uma maior familiaridade com o tema (Gil, 2008). Os estudos descritivos focam nas características do objeto pesquisado, primando pela identificação das características funcionais e qualitativas das videoquestões. Esses dados foram observados, analisados, interpretados e categorizados sem a interposição do pesquisador, apenas suprimindo a finalidade de registrar análises pontuais.

Desse modo, de acordo com os autores supracitados, destacamos como é importante considerar este trabalho, também, como uma pesquisa descritiva-interpretativa, pois, partindo do foco geral, a técnica padronizada de coleta de dados

particulariza o caráter descritivo, lida com os mundos naturais e sociais ao detalhar e analisar os recursos digitais como ferramenta para a construção de conhecimento.

Logo, considerando que os autores supracitados concordam com um mesmo posicionamento para o tratamento do nosso *corpus*, compreendemos que esta pesquisa faz uma análise documental digital, descritiva-interpretativa e exploratória. Por isso, podemos declarar sua natureza como sendo híbrida.

5.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DE PESQUISA

Neste trabalho, os procedimentos de conhecimento do *corpus* de estudo se deram oportunizados pela funcionalidade da internet, que permite acessar os documentos digitais, prova escrita, prova em vídeo, reconhecer as suas organizações, sua produção e edição das videoquestões. Já que o objeto de estudo se deu por meio da observação em plataformas digitais (Amaral; Viana; Natal, 2008), logo, é o meio de acesso e a ferramenta utilizada para a coleta dos dados.

Para além, Kozinets (2014) acrescenta o fato de que através da internet é possível o estudo de recursos de multimídia, como textos, áudios e vídeos, que enriquecem o material da pesquisa, aliados à praticidade, rapidez e facilidade na coleta e o armazenamento dos dados no tempo e no espaço também são pontos positivos a considerar.

Nesse contexto, e imergindo nas práticas de retextualização, analisar-se-ão concomitantemente dois textos, respectivos das provas do Enem, cujo acesso é de domínio público³⁷ e estão disponíveis de livre acesso para consulta no site oficial do INEP e no canal do Youtube do instituto. Segue link de acesso direto às provas analisadas, organizadas por ano, o tópico I a prova escrita e o II a prova sinalizada.

- 2019 (I) Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/2019_PV_impresso_D1_CD10.pdf.
 (II) Disponível em: <http://enemvideolibras.inep.gov.br/>.

- 2020 (I) Disponível em:

³⁷ Em razão disso foi dispensado o parecer do comitê de Ética em pesquisa.

https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD10.pdf.

(II) Disponível em:
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLjz5Kd6rxbE4g302uLXo8Qi15vGpoHFQh>.

- 2021 (I) Disponível em:
https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD10_ampliada.pdf.

(II) Disponível em:
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLjz5Kd6rxbE639eYNmZCZ9XqwoBuobDiV>.

- 2022 (I) Disponível em:
https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD10_ampliada.pdf.

(II) Disponível em:
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLjz5Kd6rxbE6cxGoNjUSL5x98KMse4SRW>.

A escolha por esses anos se deve ao fato de esses espaços de veiculação focarem os anos de modernização do exame, sendo de fácil acesso na rede social oficial do INEP, e o Youtube ser uma plataforma atualizada de vídeos, contendo, até o momento da coleta dos dados, as provas dos anos de 2020 a 2022. Para comparar a evolução anual dos exames, o ano de 2019 foi incluído. Contemplando assim, as edições disponíveis no Youtube e considerou-se a plataforma, porém, sabe-se que, nela estão os primeiros anos da prova em Libras, que são o marco das conquistas por um Enem acessível. E diante da necessidade de escolha optamos apenas pelo último ano. Já os cadernos de provas em português estão disponíveis diretamente no site do instituto.

A seguir, a Figura 17 apresenta a visão geral inicial da plataforma no site do INEP ao se acessar a videoprova do ENEM em Libras dos anos de 2017, 2018 e 2019. Na tela de abertura há, na parte superior, um vídeo introdutório de apresentação e, na parte inferior, a divisão por ano do exame em hiperlinks, direto da tela inicial do site em acesso. Na lateral direita, o QR Code, podendo ser acessado de qualquer aparelho com acesso à internet, com a opção de visualizar a página na íntegra.

Figura 17 – Videoprovas do Enem no site do INEP



Fonte: INEP (2022)³⁸

A plataforma do Enem em Libras do INEP traz as videoquestões com os enunciados e as opções de respostas como opção a serem acessadas por pessoas que buscam aprofundar os conhecimentos para o Enem, como apresentado na Figura 17. Em uma visão geral, foram identificadas mudanças nas características dos aspectos visuais e no padrão a cada ano, ocorrendo mudanças de cor; alterações na tela de imagem e na barra de ferramentas das questões com ilustrações. Essas mudanças não são encontradas nos anos seguintes, em 2020, 2021 e 2022.

Como trata-se de conteúdos em vídeo, a observação sistemática de todo o material aqui analisado pode ser realizada através da ferramenta *Print Screen*, com a qual capturamos as telas das cenas dos vídeos que consideramos relevantes para representar as análises realizadas. Em conjunto, o QR Code disponibilizando o link de navegação da página, que permite o acesso direto e automático às videoquestões em Libras no canal do INEP, disponível em plataforma virtual pública para observação e análise em todas as áreas do conhecimento, como pode ser percebido na lateral da Figura 17.

³⁸ Disponível em: <http://enemvideolibras.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

A escolha pelo Enem se deu, inicialmente, pois esse exame, especificamente, apresenta uma mudança de modelo com relação ao Enem escrito e às gravações das provas em Libras, que vêm progredindo a cada edição. Percebemos aperfeiçoamentos no novo modelo de material e apresentação de conteúdo materializado nas suas videoquestões, ou seja, a apresentação dos enunciados e as opções de respostas da videoprova em Língua Brasileira de Sinais sofre mudanças e melhorias de estruturação a cada edição. Por conseguinte, alterando-se na prova escrita em Português, que segue sendo estruturada no suporte 2D sem alterações nesse nível.

A Figura 18 a seguir apresenta a visão geral do canal oficial do INEP, no *Youtube*, onde anualmente o Enem em Libras é disponibilizado em *playlists* específicas, onde podemos observar também algumas informações, como o número de inscritos – atualmente um total de cerca de 142 mil³⁹ – e as visualizações desde a sua criação, em 30 de agosto de 2011.

Figura 18 – Canal do INEP oficial no *Youtube*



Fonte: INEP (2022)⁴⁰

Para os anos de 2020, 2021 e 2022, as videoquestões não estão disponíveis no próprio site do INEP, apenas nessa página oficial do *Youtube*,

A iniciativa de disponibilizar as videoprovas das edições a partir do ano de

³⁹ Informação de 1º de março de 2024.

⁴⁰ Inep oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCzcROM6Epqq7jC0hbElxCJg>. Acesso em: 8 jan. 2022.

2017 gera material acessível para consulta on-line. Assim, a plataforma possibilita a inclusão aos participantes do exame previamente, oportunizando-lhes mais autonomia e oportunidades, pois eles acessam as VQs em Libras e em Língua Portuguesa, concomitantemente, podendo estudar questões dos anos anteriores disponíveis no site oficial e/ou também canal do *Youtube* do INEP.

5.3 COLETA E GERAÇÃO DO CORPUS PARA ANÁLISE

Nesta seção, apresentamos a construção do *corpus* investigado, constituído pelas videoquestões da prova do Enem em Libras coletadas no site oficial do INEP e no canal do *Youtube* do instituto. O detalhamento que desenvolvemos a seguir está concentrado nas provas dos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022.

Como a prova tem aspecto disciplinar, faz-se necessário catalogar as questões e as VQs de cada conteúdo por área de conhecimento. As quatro áreas de conhecimento abordadas no exame são: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, sendo uma somatória de 180 questões por área e suas respectivas alternativas, por cada edição do exame, constituindo assim o *corpus* ampliado.

Isso posto, totalizamos para esse *corpus* ampliado um total de 720 VQs. Porém, manusear todas as questões de todas essas áreas de conhecimento vai além do que se é necessário. Desse modo, critérios foram estabelecidos para a construção do *corpus* restrito, dentre eles, iniciamos eliminando as questões de língua estrangeira.

Optar por não analisar as questões de língua estrangeira é uma questão de não englobar outra língua nas discussões. Fato que o Enem deixa a critério dos alunos candidatos optar por responder a questões de inglês ou espanhol. Essa escolha é realizada no ato da inscrição. Por já se tratar de uma pesquisa que trabalha o texto-base em Língua Portuguesa e o texto-meta em Libras, são irrelevantes as cinco questões, por edição, que envolvam uma terceira língua.

Outra observação realizada para chegar ao *corpus* restrito foi quanto às áreas de conhecimento. Optamos apenas pela prova de Linguagens, código e suas tecnologias por esta ter uma maior gama e complexidade de gêneros textuais, alguns desses textos informativos, literários, infográficos, obras de arte, quadrinhos

etc., explorando a verbo-visualidade. Assim sendo, a possibilidade de analisar essa variedade contempla o que buscamos, chegando a um quantitativo de 40 questões por edição, totalizando 160 questões. Diante dessa quantidade, acreditamos encontrar a recorrência dos processos de retextualização presentes nos enunciados das VQs do Enem em Libras e seus aspectos constitutivos.

As demais áreas de conhecimento também têm uma grande variedade de gêneros e são provas que contam com a presença das estruturas visuais que se busca nesta pesquisa. Porém, diante da necessidade de restringir o *corpus*, selecionamos a área de conhecimento em que os textos motivadores têm mais variações na forma verbo-visual em que se apresentam, já que as outras etapas do enunciado e os elementos visuais composicionais são padrão, independentemente da área de conhecimento.

Analisar os dados qualitativamente significa recorrer a todos os materiais disponíveis com os quais nos propomos a trabalhar. A escolha pelas VQs do Enem em Libras que constituem a amostragem decorre dos critérios estabelecidos para análise e a necessidade de um dado quantitativo considerável para construção do corpus, cujos aspectos linguísticos e multissemióticos são próprios do processo de retextualização, comuns na transposição do texto escrito para o texto em Libras nos elementos multimodais.

Como é possível constatar, as questões estruturais são pontos fortes, não é só uma questão óbvia de apresentar diferenças de um texto escrito e um texto sinalizado, mas, como os elementos, que são padrão, se apresentam em cada uma dessas modalidades.

Na sequência, um exemplo ilustrativo de uma questão do Enem do ano de 2019 e sua respectiva VQ, em que é possível perceber as mudanças estruturais ocorridas na retextura dessa questão. Na Figura 19, a questão em Língua Portuguesa encontrada no material impresso e a Figura 20, a sua respectiva VQ em Libras, ambas disponíveis no site oficial do INEP para acesso. Note que é possível perceber as mudanças estruturais oriundas dos processos de orquestração da VQ retextualizada que se pretende na investigação.

Figura 19 – Questão em Língua Portuguesa

Questão 11



Disponível em: www.acnur.org. Acesso em: 11 dez. 2018.

Nesse cartaz, o uso da imagem do calçado aliada ao texto verbal tem o objetivo de

- criticar as difíceis condições de vida dos refugiados.
- revelar a longa trajetória percorrida pelos refugiados.
- incentivar a campanha de doações para os refugiados.
- denunciar a situação de carência vivida pelos refugiados.
- simbolizar a necessidade de adesão à causa dos refugiados.

Fonte: Caderno de questões Enem (2019)

Vale salientar que a estrutura dos enunciados das questões e das videoquestões no Enem é padrão para todas as áreas de conhecimento, para todos os anos de edição do exame selecionado para análise e nas modalidades de língua encontradas, como apresentado na Figura 19, na modalidade da Língua Portuguesa impressa, e na Figura 20, na modalidade Libras videossinalizada.

Figura 20 – VQ retextualizada em Libras



Fonte: Plataforma ENEM em Libras (2019)



Na Figura 20 também é possível ver todo o layout da plataforma Enem em Libras, o vídeo inteiro, acima a barra indicando qual a área de conhecimento da prova; no lado esquerdo, um painel com instruções, a numeração das questões para escolha e acesso, como também a redação, e o gabarito; na parte inferior, comandos para controle de velocidade e partes do enunciado e as alternativas de resposta. Lembrando que essa visão é exclusiva do site. Os candidatos têm acesso na hora do exame apenas ao vídeo por meio de DVD. As versões do *Youtube* são diferentes.

A praticidade com que a prova é disponibilizada é uma ferramenta didatizada de apoio e incentivo a alunos surdos que se interessam por prestar o exame, pois podem, a qualquer momento, acessá-la e respondê-la. Já para os professores desses alunos, eles podem recorrer a elas como consulta e ainda como modelo de material didático e avaliativo.

Para esta pesquisa, objetivamos identificar a orquestração envolvida na construção da questão retextualizada e seus aspectos multimodais dentro das estratégias visuais. O Quadro 4 a seguir apresenta o trabalho realizado de seleção das VQs, sendo possível perceber a visualidade da prova de linguagem, sua evolução respectiva a cada ano que constitui o *corpus*, com o seu respectivo tempo estimado.

Considerando a necessidade de equiparar para perceber as mudanças emergentes de um ano para outro, com o quadro comparativo, é possível ver a evolução visual do exame, como também a relativa variação do tempo de prova, que é vista de forma positiva. Com essas diferenças observadas no Quadro 4, também é possível conhecer a identidade visual do exame em Libras e a somatória do tempo em visualização única por ano de aplicação.

Quadro 4 – Distribuição das videoquestões constituintes do corpus

Ano	Detalhamento visual ilustrativo da prova de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Tempo de prova
-----	---	----------------

2019		1h57min33s
2020		1h53min17s
2021		2h11min39s
2022		2h1min56s

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Para o processo de retextualização que aqui vamos analisar, o fator tempo não é crucial, pois, como é possível perceber no Quadro 4, não há um padrão. Os fatores que interferem no tempo não interferem na visualidade, não havendo um valor fixo para cada prova ou VQ.

Com as amostras reunidas das estruturas das VQs e os itens examináveis que são relevantes para verificação sistêmica acerca dos processos de retextualização do texto escrito para o sinalizado, dos modos de registro e edição, utilizando elementos multimodais, nos quais também buscamos por semelhanças e

diferenças que ocorrem entre as áreas, as recorrências de retextualização, que são o foco na construção das questões sinalizadas e apresentadas nos suportes de tela.

O manuseio dos dados coletados, como sugerem Bogdan e Biklen (1994), reflete na preocupação com o processo, que é maior do que o zelo que se tem com o produto, pois o interesse do pesquisador ao investigar um determinado fato é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e no conteúdo a ser considerado. Para isso, ao assistir a todas as videoquestões determinadas nas páginas de acesso, tendo a prova em português impressa em mãos, tomamos nota dos elementos visuais e linguísticos que são naturais ao processo, das recorrências encontradas e das impressões enquanto um sujeito surdo que assiste a um videossinalizado.

5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com as informações coletadas, é o momento de consolidá-las. Para isso, de posse das teorias acerca do assunto tratado e dos dados gerados na coleta do *corpus*, com as análises a serem realizadas será definido o caminho objetivado nesse percurso. Esta pesquisa assume-se para identificação e análises das VQs e os respectivos critérios de análises estabelecidos durante a coleta de dados, em que se percebe as mudanças estruturais do texto em português, movendo-se até o texto em Libras e toda a sua orquestração do movimento de retextualização para a construção da prova do Enem em Libras para que os candidatos surdos tenham um exame acessível e em consonância com a garantia de seu direito linguístico.

Gil (1994, p. 43) aponta que, “todavia, para analisar os fatos do ponto de vista empírico, para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa”, ou seja, delimitar cada etapa a ser considerada nos procedimentos de análises.

Considerando que o Enem é um exame para admissão para o Ensino Superior, que avalia os resultados dos alunos candidatos, se estão aptos para o ingresso nessa etapa de ensino e visa também a considerar todas as habilidades e competências expressas por esses candidatos no contato e resolução da prova, conseqüentemente, torna-se necessário ser inclusiva e acessível, posto a heterogeneidade dos candidatos, sendo relevante analisá-la criteriosamente. No caso desta tese, com a atenção direcionada para a videoprova em Libras e sua

facção por meio de processos de retextualização.

Moraes (1999) propôs cinco etapas para a realização da análise dos dados, que foram consideradas ao coletar dados nas VQs dos Enem investigados. São elas:

- (i) Preparação das informações;
- (ii) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades;
- (iii) Categorização ou classificação das unidades em categorias;
- (iv) Descrição;
- (v) Interpretação.

A primeira etapa refere-se à preparação e à transformação dos dados para constituírem as informações a serem submetidas à análise de conteúdo, uma vez que os dados não são inteiramente dados, mas necessitam ser preparados adequadamente para tal (Moraes, 1999, p. 5). Todos os dados coletados após assistir às VQs e verificar a questão em LP, as anotações realizadas e todas as informações colhidas foram organizadas em quadros de acordo com cada uma das categorias analíticas e percebidas em torno dos possíveis processos de retextualização observados,

Para a segunda etapa, que se refere ao processo de unitarização ou a transformação do conteúdo em unidades, realizamos, de forma criteriosa, a observação das questões em Português e das videoquestões em Libras, em confronto com as teorias acerca desses processos de retextualização, objetivando perceber os aspectos constitutivos dos enunciados retextualizados, os elementos visuais e linguísticos envolvidos.

A classificação das unidades em categorias, na terceira etapa, emerge da necessidade de organizar dados coletados em categorias que facilitem a gestão das informações, elencando o que se considera como semelhanças e diferenças existentes nos aspectos constitutivos dos enunciados respectivos a ambos os textos e assim contribuir para as fases seguintes. Em caráter organizacional, as categorias foram assim definidas: (i) o suporte textual ; (ii) recursos visuo-espaciais; (iii) estrutura textual enunciativa; (iv) construção composicional; (v) elementos linguísticos e extralinguísticos.

O Quadro 5, com os aspectos a considerar como categoria analítica, na primeira coluna, destaca as categorias, e na segunda coluna, os recursos de cada

uma dessas categorias, que serão considerados nas análises dos enunciados nos processos de retextualização:

Quadro 5 – Aspectos analíticos categóricos

Categorias	Recursos
Suporte textual	papel, da prova impressa; tela, da prova videossinalizada.
Recursos visuo-espaciais	elementos que representam a identidade visual ao exame, a zona de informação a ser apresentada, o selo Enem, o padrão de numeração das questões, o enquadramento, cores, películas, letra, fonte, linhas, plano de fundo, vestimenta, iluminação.
Estrutura textual enunciativa	a organização enunciativa estrutural do texto, do gênero (no caso do Enem, sua estrutura, a avaliação com texto motivador, pergunta e alternativas de resposta).
Construção composicional	uso de aparatos complementares como: imagens de texto, composição, infografia, fotografia, vídeos, cortes, efeitos especiais, foco, zoom, margens, destaques, notas, citações e legendas.
Elementos linguísticos e extralinguísticos	a tradução intermodal, e a materialidade linguística e extralinguística envolvida. Como por exemplo: os movimentos, acréscimos, adaptações, contextualizações, omissões, escolhas linguísticas, retomadas, tradução livre, literal, cultural, repetição com a permanência do propósito comunicativo entre os textos. E ainda, os recursos não verbais, como movimento corporais diversos (palmas, pulos, giros, olhares, posição); ao focar na sinalização e o respeito às características das línguas de sinais com o uso de estratégias como: classificadores, configurações de mãos, expressões faciais e corporais, direcionamento, movimento, morfismo, role play, apontamentos, prosódia, articulação de boca, alfabeto manual, revezamento, entre outras.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Com os aspectos categóricos mencionados no Quadro 5 e com as amostras do exame dos anos de 2019 a 2022, atentamos aos itens examináveis que são mais relevantes para os processos de retextualização do texto escrito para a Libras videossinalizada. Ao visualizar todas as videoquestões, houve uma percepção prévia da presença de todos esses elementos multimodais, ou no mínimo predominância da maioria deles, na construção das questões em português e videoquestões da prova em Libras, configurando a retextualização. Ou seja, no Quadro 5 temos, de um

lado, os critérios analíticos estabelecidos seguidos; na tabela, os recursos dos elementos presentes selecionados pela razão de possuírem o claro uso em sua respectiva área e características relacionáveis aos processos de retextualização, tornando-se os critérios passíveis de análises.

A quarta e a quinta etapas apontadas por Moraes (1999) referem-se à descrição e à interpretação construídas com base nos dados catalogados e categorizados, ou seja, as considerações sobre como a prova do Enem em Libras retextualizado garante o direito linguístico dos surdos e a análise de como ocorrem esses processos de retextualização na construção da videoprova, encontrar essa recorrência configurada retextualização construída na construção do gênero prova enquanto mudança da língua escrita em português para a videoprova em Libras, mantendo as matrizes de referência, as habilidades e competências que são características do exame.

Com base nos critérios apresentados no Quadro 5 e baseados na realização das análises, acreditamos que compreender como ocorreu a retextualização, sob a ótica da multimodalidade e da multissemiótica, utilizando-se dos recursos visuoespaciais, a GVD, nos enunciados retextualizados das videoquestões do Enem, nos anos propostos, garante a manutenção de sua essência avaliativa, independentemente do modo, e a acessibilidade linguística a que os candidatos surdos têm direito.

No capítulo 6 a seguir a exposição sistematizada desses dados analisados, seguidos de considerações adicionais acerca de toda a reflexão em torno do objeto de estudo, expondo algumas conclusões a respeito do texto metavisual, que é produto dessa retextualização multimodal em videossinalizado, apontando o Enem como modelo composicional.

6 ANÁLISE DA ORQUESTRAÇÃO DOS ENUNCIADOS DAS VIDEOQUESTÕES DO ENEM: TEXTO METAVISUAL (TMV)

O foco deste capítulo é apresentar nossa análise dos processos de retextualização identificados na construção dos enunciados das videoquestões (VQs) da prova do Enem em Libras e relacionar esses processos, sob a ótica da multimodalidade e da multissemiótica, considerando os recursos visuoespaciais mobilizados para a construção, na Libras videossinalizada, das provas do Enem.

Fundamentadas no referencial teórico apresentado nos capítulos iniciais e nos procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação, as seções a seguir serão compostas das observações realizadas, partindo das análises das VQs, sequenciadas da discussão dos resultados obtidos e reflexões levantadas durante toda a pesquisa.

6.1 A RETEXTUALIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TMV

Para tratar de aspectos oriundos das práticas de retextualização desta tese, partimos da premissa de termos dois textos em questão, um que é o texto-base, em que a sua textura e sua comunicabilidade é em Língua Portuguesa escrita, e o texto-meta, cuja origem depende inteiramente das modificações de ordem para a recriação, em Libras. Principalmente em se tratando da mudança de uma língua para outra, de um texto para um novo texto, mantendo o propósito comunicativo, que propõe em sua essência na sua base informacional, orientando-nos com as teorias propostas por Marcuschi (1993, 2010), Dell'Isola (2007), Travaglia (1993, 2013), Matencio (2003, 2003), para quem a retextualização e todos os elementos indispensáveis em seu desencadeamento processam com os seguintes algoritmos: o TB como sendo o Texto-Base e o TM como sendo o Texto-Meta, e o alvo, que é chegar aos resultados, originando o TMV lido como Texto Metavisual.

Segue na Figura 21 a apresentação dos textos envolvidos no processo de retextualização no Enem abordados nesta tese, propostos como cerne da discussão, no qual, o TMV se origina como resultante do processo de retextualização, constituindo-se de um videossinalizado multimodal em Libras.

Figura 21 – Apresentação dos textos envolvidos no processo de retextualização abordados nesta tese



Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Há questões a se considerar para delimitar a construção desses textos propostos, principalmente acerca das particularidades de cada modalidade, pois há fenômenos que são próprios da representação da oralidade, da escrita, e os que devem ser considerados em ambos. Inicialmente, o TB, escrito em português, considera elementos significativos respectivos a ele, como parágrafos, tipos de letras, pontuação, grafia alfabética, ou seja, as regras de orquestração do texto escrito, e nesse caso, a estrutura enunciativa, que é própria do exame.

Já o TM, costumeiramente, trata-se de um texto originado como resultado da retextualização, que mudou toda a sua estrutura, pois deixou de ser um texto no formato do TB para ser um novo texto, em um novo formato, dotado de marcas que pertencem ao texto escrito, dada a sua gênese, mas mantém sua base informacional e considera principalmente as características do novo formato. O que aqui nesta pesquisa intitulamos de TMV são os elementos pertinentes ao TM adicionados às questões próprias da visualidade necessárias a um texto em Libras videossinalizada.

Como por exemplo, partir de um texto em registro escrito para um texto em registro sinalizado, pensado para ser gravado em vídeo, que passa a considerar elementos próprios da sinalização, como a prosódia, a entonação, a gestualidade, os movimentos do corpo, os olhos, os apontamentos, entre outros. Como pode ser aferido na Figura 22 a seguir, que trata da questão 22 (Q22) do Enem 2020, em ambos os formatos, ilustrando a organização visual dos dois textos.

Figura 22 – Questão 22 no Enem 2020 apresentada em TB e em TMV

Questão 22

TEXTO I

Poesia em cartaz

O caminho habitual para o trabalho, aquele em que a gente já nem repara direito, pode ficar mais belo com um poema. O projeto #UmLambePorDia nasceu desta intenção: trazer mais cor e alegria para a cidade por meio de cartazes coloridos ao estilo lambe-lambe. Quem teve a ideia foi o escritor Leonardo Beltrão, em Belo Horizonte. "Em meio a olhares cada vez mais viciados, acabamos nos esquecendo da beleza envolvida em cada esquina e no próprio poder transformador da palavra". Assim, a cada dia um cartaz é colocado por aí, para nos lembrar de reparar na cidade, na vida que corre ao redor e também em nós mesmos.

TEXTO II



Disponível em: www.videomg.com.br/Arquivo-06-dez-2017-labrador/

Considerando-se a função que os cartazes colados em postes normalmente exercem nas ruas das cidades grandes, esse texto evidencia a

A disseminação da arte poética em um veículo não convencional.

B manutenção da expectativa das pessoas ao andarem pelas ruas.

C necessidade de exposição de poemas pequenos em diferentes suportes.

D característica corriqueira do suporte lambe-lambe, muito comum nas ruas.

E exposição da beleza escondida das esquinas da cidade de Belo Horizonte.




Fonte: INEP (2020)

É possível visualizar na Q22 ambos os formatos. Inicialmente o TB, ou seja, a prova impressa, uma questão com dois textos motivadores, de acordo com seus respectivos gêneros, sendo um deles com apenas texto e o outro com características visuais, em um texto verbal contido em uma imagem de cartaz colado em um poste. Na sequência, o enunciado e as alternativas com as opções de resposta. Ao lado, a apresentação da mesma questão em Libras videossinalizada, a proposta em TMV, que segue os mesmos elementos constitutivos sequenciais da questão impressa, o gênero textual e os elementos do exame, somado a sua identidade visual, deixando de se apresentar na Língua Portuguesa e configurando-

se em uma outra língua, a Libras, registrada por meio de gravação de vídeo, tendo em seu formato uma nova constituição, retextualizada.

O TMV descende do TM, já que seria uma extensão dessa produção retextualizada, no formato de Libras videossinalizada, pois nele consta toda a maquinaria necessária própria da retextualização, como a mudança de ordem, a apresentação do gênero, a manutenção ou a continuidade do propósito comunicativo e seus sentidos, considerando que cada texto é único (Travaglia, 1993, 2003), e agregada aos elementos de uma produção em LS gravada em vídeo. Sua singularidade é o produto, o texto-meta videossinalizado, considerando a sua estrutura visual.

Percebemos que, independentemente da língua ou do formato, a retextualização ocorrida não foi um processo mecânico, mas mudanças que envolvem operações complexas, interferindo no código e no sentido (Marcuschi, 2010), evidenciando aspectos característicos do TB e do TM, de modo que os níveis de compreensão se constituam equivalentes, independentemente do formato ou do suporte.

As possibilidades de retextualização que Marcuschi (2003) propõe pairam nos movimentos entre escrita e oralidade em várias direções, pelo fato de esse autor focar no uso da modalidade oral da língua. Para o processo de análise aqui proposto, acrescentamos à discussão as línguas sinalizadas, de modalidade gesto-visuais-espaciais, propondo quatro possibilidades de retextualização nas interações com textos nas línguas de sinais: o vínculo estabelecido entre a sinalização-escrita, sinalização-sinalização, escrita-sinalização e escrita-escrita⁴¹ [registro]⁴², surgidas da necessidade de registro em diferentes contextos de comunicação, somadas às novas tecnologias de vídeo e suporte de tela e a emergência da inclusão linguística, a produção textual varia desde sua concepção original até a sua forma final.

Logo, em se tratando do Enem em Libras, esse vínculo estabelecido é o da escrita para a escrita, pois a intercorrência do movimento ocorre em materiais registrados, considerando cada suporte, tendo em vista a necessidade que o gênero prova exige e a especificidade do exame, que aponta para uma equidade no acesso

⁴¹ A escrita aqui é vista como forma de registro, e não como ato de escrever. Como exemplo, os videossinalizados, que em consequência do uso de recursos tecnológicos tornam-se uma opção de registro para as línguas de sinais.

⁴² Rever o Quadro 6 nesta tese, página 61.

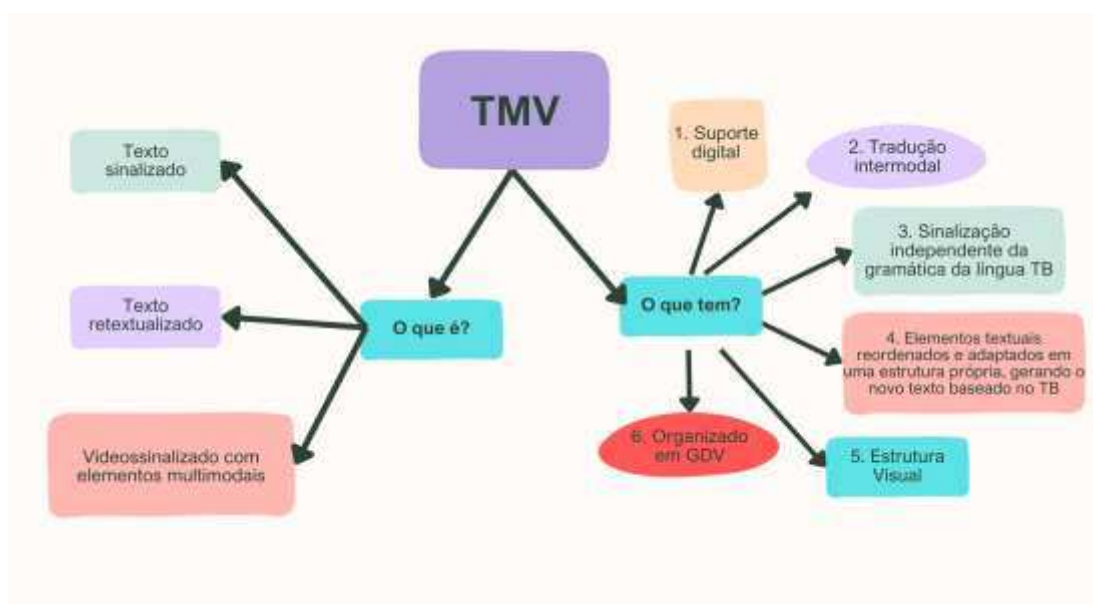
simultâneo aos suportes específicos a cada modalidade e a cada língua em uso e na sua estrutura enunciativa padrão.

Independentemente de a língua ser Português ou Libras, a prova caracteriza-se por natureza avaliativa e a sua estrutura enunciativa padronizada em ambas, não se considerando sua taxonomia⁴³ ou a possibilidade de erros e acertos, mas sim, a sua estrutura e os elementos verbais e visuais contemplados na estrutura observada.

O que é característico a um texto para ele ser considerado um TMV são os seus elementos originados da necessidade de transformar materiais visuais, tornando-os linguisticamente acessíveis. São textos sinalizados, criando materiais retextualizados com estrutura visual apresentada em um suporte de tela no formato de videossinalizado. Assim, sua materialidade linguística liga-se a sua estrutura enunciativa coerente com estratégias visuoespaciais da língua de sinais, componentes multissemióticos, originados de uma tradução intermodal e organizados sob a ótica da GDV, proporcionando uma leitura realmente significativa e confortável para o usuário nativo da Libras.

A Figura 23 apresenta cada um desses elementos encontrados nas VQs do Enem, constituindo-os como Texto Metavisual.

Figura 23 – TMV e sua composição



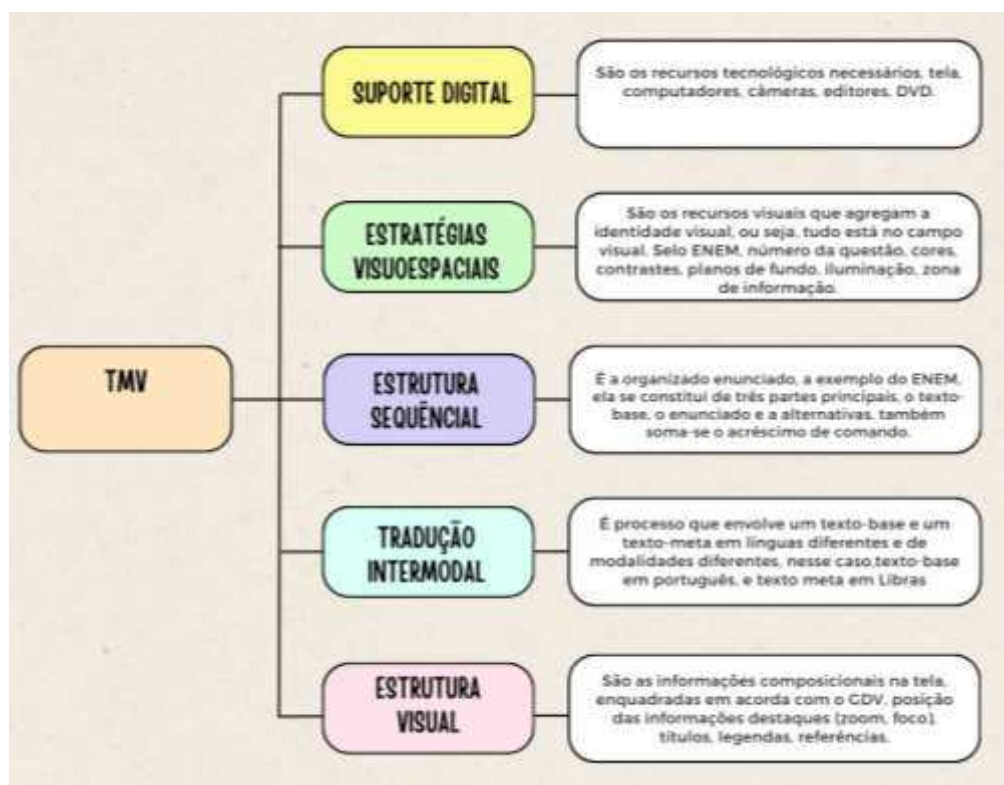
Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

⁴³ Termo definido por Boom (1971 apud Moretto, 2008; Lino de Araújo, 2017) referente aos níveis de complexidade de uma atividade e o nível de aprendizado exigido no processo de avaliação.

Nesse esquema, registramos a composição do TMV, o que representa e o que nele constitui-se estruturalmente, enquanto resultante de uma retextualização e sua gênese. Podemos perceber todos os elementos discutidos nesta tese, condicionantes ao texto videossinalizado e aplicados ao Exame Nacional do Ensino Médio em Libras.

Na Figura 24 a seguir, apresentamos um esquema com a orquestração dos elementos constitutivos do TMV, que serão detalhados categoricamente nos tópicos seguintes, apresentando o que é necessário ter em sua composição, como no caso do exame do Enem. Todos os elementos apresentados podem ser percebidos nas questões analisadas em toda a prova.

Figura 24 – Elementos constitutivos do TMV



Fonte: Elaborada pelo autor (2024)

Esses elementos constitutivos somam-se para compor o TMV. Com relação ao suporte, os recursos tecnológicos são imprescindíveis para a multimodalidade. As gravações, até a tela onde o candidato terá acesso às videoquestões, dependem desses mecanismos. A visuo-espacialidade carrega a marca identitária do Enem. As estruturas sequenciais e visuais orquestram e dão o valor informacional a cada unidade composicional. Enfim, a tradução intermodal que se constitui agente de

transposição entre o texto em Português e o TMV valem-se de técnicas e abordagens tradutórias próprias do sistema de trabalho para registros em Libras.

É necessária uma atenção a toda essa maquinaria dos movimentos de retextualização, no que se refere aos níveis de equivalência semântica e estrutural do TB para o TMV. Dada a relevância do exame, os atos de mudança não podem ocorrer aleatoriamente, ou com rigor semântico exclusivo ao texto escrito em português, todas as observações e análises realizadas focam em ambos os textos e consideram cada um dos elementos presentes.

Quanto aos níveis de compreensão, já que se trata de uma avaliação nacional que mede habilidades e competências dos candidatos, essa retextualização deve-se atentar a, em suas mudanças, considerar que questões taxonômicas entrem em valia.

Observações que busquem indicar o certo e o errado não são o intuito, mas sim, observar o suporte escolhido e sua visualidade, os sinalizantes e as suas escolhas, os acréscimos, as reordenações, as posições, as edições, a recorrência de todos esses movimentos da construção da prova e se esta perpetua o seu propósito avaliativo original.

Diante do exposto até aqui, segue a mostra das recorrências encontradas nas provas do Enem de Linguagens, códigos e suas tecnologias, dos quatro anos analisados, objetivando apresentar o que foi verificado como recorrências predominantes e os elementos estruturais e semânticos no exame.

6.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TMV NO ENEM EM LIBRAS: SUPORTE DIGITAL

No momento do exame, o candidato surdo que, no ato de sua inscrição, solicitou o recurso da prova em Libras tem, simultaneamente, ambos os textos, a prova impressa que todos os candidatos no Brasil inteiro recebem e a prova em videossinalizado em Libras, em TMV, que é disponibilizada em um suporte de tela, dada a sua materialidade linguística ser de matriz visual-sinalizada. Assim, por meio de registro em vídeo, o suporte, condizente com a Libras, traz as questões em Libras videossinalizada.

Quanto ao TB, que está impresso no papel, esse é seu suporte. Quanto ao TMV ser em DVD, é preciso um notebook (a tela) para o candidato acessá-lo e,

ainda, a versão da prova impressa, para que ele possa acompanhar a leitura, pois a prova é retextualizada e não produzida exclusivamente em Libras, sendo necessárias as duas versões. Nesse quesito, é importante considerar o uso e o registro de recursos tecnológicos como suportes digitais para o vídeo ser veiculado.

A Figura 25 a seguir representa esses suportes de papel e de tela utilizados no Exame Nacional do Ensino Médio. O primeiro, o caderno de prova 10, sempre na cor verde, no primeiro dia contém 90 questões das áreas de conhecimento de Linguagens, códigos e suas tecnologias e de Ciências Humanas e suas tecnologias, como também a redação; no segundo dia de exame, as demais 90 questões de Matemática e suas tecnologias e Ciências da natureza e suas tecnologias. Esse caderno de questões é permanente para a prova em Libras, com a sequência das questões equivalente na prova videossinalizada. E o segundo, o suporte digital com os mesmos elementos do primeiro, diferenciando apenas na cor, que é azul, e na disposição visual, dado o tipo de suporte.

A equidade exigida para o momento do exame ocorre por meio desses suportes, o físico e o digital, a que os candidatos têm acesso concomitantemente, ilustrados a seguir.

Figura 25 – Suportes físicos e digitais considerados no Enem



Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Ambos os suportes são considerados registros escritos, pois, nesta tese, a escrita não trata do ato de escrever, mas do seu sinônimo enquanto registro de uma língua.

Para uso do candidato ouvinte, o registro impresso da Língua Portuguesa é suficiente para seu acesso, mas, para o aluno surdo, apesar de a língua de sinais ter a possibilidade de um registro escrito próprio⁴⁴, em papel, essa escrita não atende à especificidade do exame, dado o seu formato e por ter um tempo fixo, ficando a cargo do material retextualizado o acesso do aluno surdo.

6.3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TMV NO ENEM EM LIBRAS: ESTRATÉGIAS VISUOESPACIAIS

São consideradas estratégias visuoespaciais os elementos multimodais e multissemióticos usados como recursos visuais que agregam conceito à visualidade do texto. Ao observar a orquestração visual de seus elementos constitutivos, percebemos o esquema da identidade visual e os recursos gráficos utilizados. Observando as Figuras 26 e 27, notamos como essa disposição ocorre, traçando semelhanças e diferenças em ambas as modalidades:

Figura 26 – O layout da Questão 17 do Enem 2019

Questão 17

Disponível em: www.esst.pt. Acesso em: 9 maio 2019 (adaptado).

Essa campanha se destaca pela maneira como utiliza a linguagem para conscientizar a sociedade da necessidade de se acabar com o *bullying*. Tal estratégia está centrada no(a)

- chamamento de diferentes atores sociais pelo uso recorrente de estruturas injuntivas.
- variedade linguística caracterizadora do português europeu.
- restrição a um grupo específico de vítimas ao apresentar marcas gráficas de identificação de gênero como "o(a)".
- combinação do significado de palavras escritas em línguas inglesa e portuguesa.
- enunciado de cunho esperançoso "passe à história" no título do cartaz.

Fonte: INEP (2019)

⁴⁴ A escrita das línguas de sinais possui alguns sistemas propostos, como por exemplo, o *signwriting* e a Elis, já empregados e circulando dentro da comunidade surda, mas não são foco desta pesquisa.

Na Figura 26, o texto em TB apresenta-se visualmente conforme a padronização das questões, com as três partes que compõem sua estrutura enunciativa, que é recorrente a todas as questões e em todos os anos observados. A variação ocorre apenas no gênero usado no texto motivacional, que, em sua apresentação, segue características próprias do gênero empregado. Os espaçamentos, a fonte das letras, as marcas textuais e sua disposição geram um conforto ritmado e marcam a padronização, que é uma forte característica, sendo esse padrão indispensável para a construção da identidade visual do exame.

Figura 27 – O layout da VQ 17 do Enem em Libras de 2019



Fonte: INEP (2019)

Todos os elementos visuais padronizados presentes no TB emergem no TMV de acordo com a sua respectiva modalidade de língua, como também recorre ao uso de elementos estéticos visuais necessários a um texto videossinalizado. Todo o *layout* observado na questão da Figura 27 pertence, respectivamente, a um elemento presente também no TB e soma-se aos recursos visuoespaciais do TMV, e estes, por sua vez, também constroem uma questão videossinalizada padronizada e estruturalmente em concordância com o que o Enem propõe.

Quanto à construção da identidade visual do TMV na prova do Enem e disponível para acesso do candidato nas plataformas digitais, o material encontrado no ano de 2019 no site do INEP é o mais aproximado com o que há no DVD disponibilizado no dia do exame e exposto na Figura 27. Em contrapartida, os dos demais anos analisados, encontrados no *Youtube*, são somente o vídeo da questão, sem os comandos disponíveis exclusivos para a prova, apenas os comandos da própria plataforma de vídeo.

Toda a movimentação possível de ser realizada está no campo visual e é intuitiva. Comandos como “play” e “stop”, barra de rolagem, ou ainda, a sequência das questões, ajudam no tempo dado ao candidato, visto que a grande quantidade de VQs por dia pode ser exaustiva e confusa para alguns.

Quanto aos planos de fundo utilizados, que são a base da visualidade, é neles que todos os elementos multimodais, multissemióticos e linguísticos incorporados a partir do TB são dispostos, que são sempre na cor azul, sem adornos e com a presença de pontos de luz variando a tonalidade, principalmente no centro da tela.

A escolha de cores para o plano de fundo também caracteriza essa legibilidade. Krusser (2017, p. 68) comenta que “as cores podem influenciar a leitura, intelectualmente e emocionalmente, promover maior concentração ou provocar cansaço e desinteresse”. Optar pela cor azul contribui para a organização das informações, exprime conforto, contrasta com os tons de pele e da vestimenta usada pelos sinalizantes, favorece a compreensão visual e a sensação de formalidade, como menciona Silva (2019, p. 155): “Entende-se o plano de fundo azul como um elemento convencionalizado para gêneros formais do discurso”, como no caso do *corpus* analisado, em se tratando de uma prova com a amplitude do Enem e seus enunciados padronizados.

A cor azul é padrão em todos os anos em questão, porém há mudanças de tom e efeito de um ano para outro, configurando uma evolução que considera a necessidade estética e visual, sem perder a padronização dos elementos, amplificando o conforto que causam.

Isso posto, atenta-se ao ano de 2021, que optou por um azul mais escuro do que os demais anos, proporcionando mais conforto a candidatos surdos que também têm baixa visão. Os efeitos de contrastes, com pontos de luz centralizados, incrementam a visualidade nesse plano de fundo, proporcionando a ideia de profundidade e amplitude, reforçando a organização das informações. Na sequência, a Figura 28 apresenta os planos de fundo, suas respectivas cores, contrastes e sua evolução no decorrer dos anos apresentados.

Figura 28 – Cores e contrastes dos planos de fundo



Fonte: INEP (2019, 2020, 2021, 2022)

Observamos o quanto a cada ano ocorrem mudanças que mostram o cuidado editorial com a visualidade e o equilíbrio, trazendo conforto para os candidatos. Esses aspectos extralinguísticos manifestados na presença dos sinalizantes, seus movimentos corporais, de olhares e posicionamento estratégico, paralelo a isso ainda há os aspectos semióticos, que compõem a informação visual, como o uso de imagens, cortes, efeitos, foco, zoom, destaques, iluminação, toda a estrutura composicional da zona de informação em que os dispositivos infográficos se apresentam, o enquadramento, caracterizando estratégias visuoespaciais elementares à composição do TMV, que elevam a sua estrutura enunciativa e que também estão, principalmente, presentes nos gêneros emergentes no texto motivador.

6.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TMV NO ENEM EM LIBRAS: ESTRUTURA SEQUENCIAL

A estrutura sequencial dos enunciados, apresentada por Lino de Araújo (2017) para exames de larga escala, a exemplo do Enem, se constitui de três partes, sendo a primeira o texto-base⁴⁵; a segunda, o enunciado; e a terceira, as alternativas, das quais apenas uma está correta. A autora ressalta que essa estrutura compõe uma unidade coerente e coesa que exige do candidato as habilidades que serão avaliadas. Isso posto, e em posse das questões em TB e em TMV, é possível claramente observar essa tessitura estrutural, pois todas as provas têm a sua identidade visual, que é o padrão estrutural a cada edição

No suporte escrito em Língua Portuguesa permanece o padrão descrito acima, considerando sua composição em (i) texto motivador, que geralmente é um texto inteiramente verbal ou até multimodal. Ocorre também em alguns a presença de dois textos motivadores, e neles, uma gama de gêneros a considerar com suas respectivas características linguísticas, que exigem a capacidade de leitura e compreensão, em tempo hábil para cada questão.

Em seguida, (ii) o enunciado, geralmente uma frase breve e objetiva, texto injuntivo. Nas provas dos anos analisados, foi possível perceber que são geralmente frases a completar ou perguntas diretas e que pouco estabelecem uma relação com o texto motivador. Percebemos a ausência de pontos de interrogação, ou a pouca recorrência de pronomes interrogativos, apenas fica claro na leitura que se trata do enunciado pela posição que ela ocupa ser padrão, pois sempre vem antes das alternativas e mantém uma relação de codependência com elas.

Por sua vez, (iii) as alternativas sempre iniciam com letras minúsculas, evidenciando essa codependência e dando a ideia de continuidade. Essas alternativas estão sempre organizadas em cinco opções de múltipla escolha, demarcadas pelas primeiras letras do alfabeto, em que apenas uma é a correta, configurando o que se chama de gabarito.

Sobre o TB e suas abordagens, percebemos a variedade de gêneros, dentre eles, e em sua maioria, textos informativos, como reportagens, artigo de opinião, resenhas, gêneros literários narrativos, dialogais, poemas e letras de canções,

⁴⁵ Para elucidar, o termo texto-base indicado por Lino de Araújo (2017) não se refere ao TB, e sim, refere-se ao texto motivador das questões do ENEM, que contextualizam o enunciado da questão.

gêneros multimodais, como cartazes, infográficos e obras de arte sobre os temas mais variados. Inclusive, foi possível perceber desde o ano em que o tema da redação foi “Desafios para a formação de surdos no Brasil” que a comunidade surda é contemplada com pelo menos uma pergunta, por edição, em que ela é o centro, abordando, por exemplo, temáticas como Slam do corpo, ou Surdonews, ou ainda autores surdos, artistas plásticos surdos, até HQ em que a personagem é surda, mostrando visibilidade e empatia.

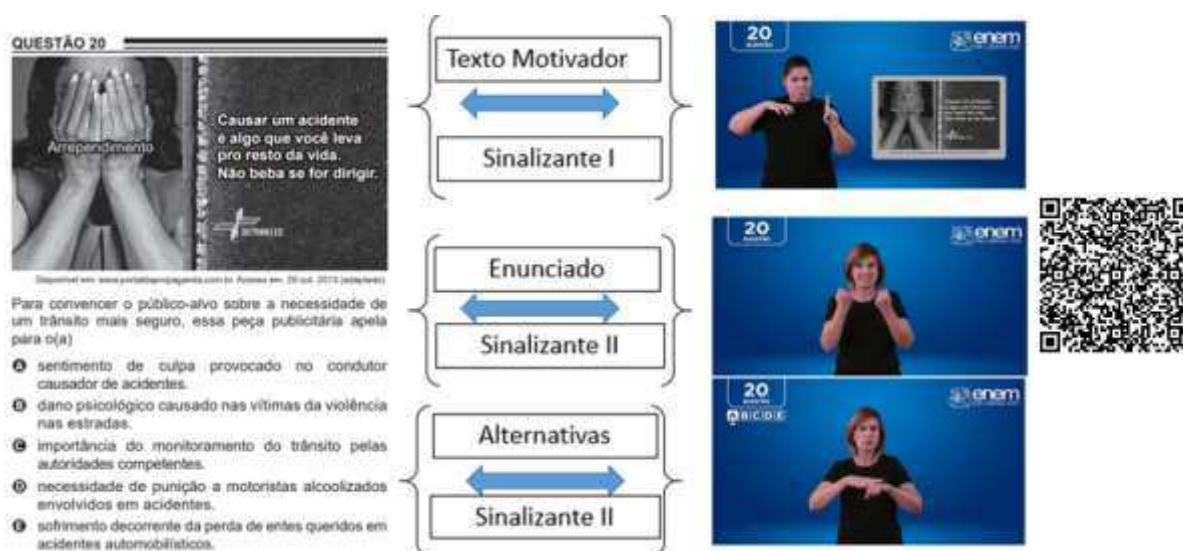
A natureza do formato do TMV é entendida como uma produção em Libras videossinalizada, pois os sinalizantes posicionam-se em destaque, mantêm a relação com a câmera e a todo momento há a presença de recursos multimodais, seja por questões de identidade visual ou por questões necessárias ao gênero envolto.

6.4.1 Sinalizantes

A presença de dois sinalizantes⁴⁶ e os efeitos de transição marcam a estrutura apresentada por Lino de Araújo (2017), no TMV, em que o sinalizante 1 (S1) é encarregado da atuação na retextura dos textos motivadores e o sinalizante 2 (S2) é o agente do enunciado e das alternativas, fato que é possível constatar na Figura 29 a seguir.

⁴⁶ O termo sinalizante é compreendido aqui como a pessoa que sinaliza os textos, por se tratar de uma língua visual, em que o corpo é usado como transmissor textual, ficando em destaque as expressões faciais, corporais, as mãos, movimentos e o registro é filmado em vídeo e visto pelos candidatos na hora da prova, como ainda, posteriormente disponibilizado nas plataformas digitais do INEP. Esses sinalizantes têm sua imagem vinculada à prova, mesmo que esse trabalho seja realizado por uma equipe multiprofissional, é a atuação dele que fica em evidência. Não importando o gênero dessa pessoa, se surdo ou ouvinte, considera-se principalmente a sua fluência e performance diante da gravação e cumprindo os critérios definidos para a escolha do profissional.

Figura 29 – Esboço apresentando a distribuição dos S1 e S2 no TMV



Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

O S1 presente nas provas posiciona-se centralizado nas questões em que o texto é majoritariamente verbal, e nas questões em que o texto motivador é multimodal ele desloca-se para a esquerda, disponibilizando espaço na tela para esse texto. Por ele ser o encarregado pelos textos motivadores e especificamente na prova da área de conhecimento de Linguagens, códigos e suas tecnologias e conter uma gama de gêneros textuais diversificados, sua performance deve estar de acordo com o gênero, que sinaliza também os títulos e as referências, caso haja.

Já o S2 atua nas etapas seguintes da estrutura enunciativa, mantendo-se sempre centralizado e com uma postura indiscutivelmente séria e neutra ao sinalizar o enunciado e as alternativas. Cabe a ele, em sua performance, indicar orientações além das presentes na prova em LP, pois, por não ter pontuação ou pronomes interrogativos contidos nos enunciados do TB, ocorre de forma diferente no vídeo. A frase “Dadas as alternativas, escolha somente uma única correta” (VQs Enem, 2019, 2020, 2021, 2011, tradução nossa) se repete em todas as VQs dos anos analisados, logo após a sinalização da sentença enunciativa injuntiva, configurando um acréscimo relevante para a estrutura de uma retextualização com repercussão direta no discurso.

Outro fato citado por Lino de Araújo (2017) é o paralelismo existente entre o enunciado e as alternativas, a codependência entre elas, em que no texto em português evidencia-se por meio de pontuação ou a falta delas e a própria

disposição enunciativa, cuja pergunta precede as opções de resposta. No TMV, esse paralelismo é perceptível nas VQs por meio da distribuição dos sinalizantes e o fato de haver apenas dois. Embora no suporte escrito haja três etapas, instintivamente deveria ser distribuído também em três sinalizantes, o que não acontece. O S2 é o agente desse paralelismo sintático, construindo a relação necessária nessa complementação estrutural.

Ainda sobre a Figura 29, do lado esquerdo em TB é possível ver as três partes apresentadas e visualizar os elementos citados presentes nelas, e do lado direito, a visualização do TMV, a forma como o texto motivador foi visualizado na hora do exame e as demais partes. Centralizado, um esquema mostrando a organicidade da presença dos sinalizadores em cada uma das partes. Para visualizar a questão completa e perceber detalhadamente cada uma dessas partes, pode-se acessá-las pelo QR code que aparece ao lado.

Percebe-se no sistema de revezamento, em que se delega ao S1 o texto motivador e ao S2 o enunciado e as alternativas. Esse esquema de revezamento contempla a organização enunciativa do TMV e organiza demandas referentes ao tempo e à coesão. Essa organização intencional transmite a verbovisualidade, além de materialidade linguística, aspectos extralinguísticos, semióticos e de retextura presentes.

Desse modo, a intencionalidade visual reforça a equidade do propósito comunicativo, marcado pelos sinalizantes. Se de um lado o candidato ouvinte, que tem o português como L1, acessa a questão sistematicamente pensada e ordenada para que fiquem claras as diretrizes do exame e possa avaliá-la de acordo com suas habilidades e competências; do outro lado, o candidato surdo deve também conseguir acessar a avaliação de forma condizente, e isso é posto por intermédio do esquema estrutural e enunciativo do TMV, sintática e semanticamente coeso, marcados na presença e na prosódia dos sinalizantes.



A prosódia dos sinalizantes não é o alvo nesta tese. Apenas as que são estratégias e/ou procedimentos respectivos à retextualização, algumas escolhas linguísticas, como os acréscimos, as adaptações, as substituições, as contextualizações, as variações de sinais, ou seja, as escolhas tradutórias que tenham por finalidade a clareza das informações e o respeito à comunicabilidade do texto de origem, que são respectivos à performance dos sinalizantes.

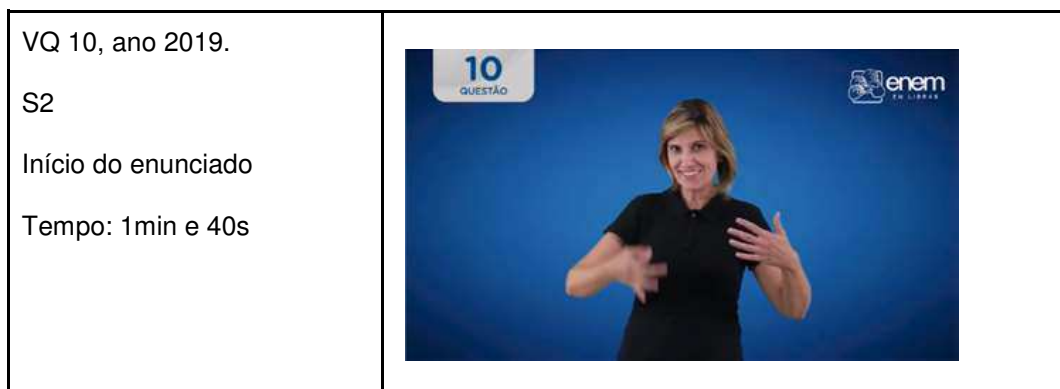
Por sua vez, as escolhas linguísticas que são realizadas de forma padronizada destacam a importância do trabalho em parceria dos sinalizantes 1 e 2, pois é notório que essas escolhas realizadas no texto de referência são as mesmas nos enunciados e alternativas ao manter essa equivalência.

Outro elemento imprescindível que liga os paralelismos enunciativos são as pausas de efeito de edição, as quais são recorrentes em textos videossinalizados, dando ideia de ordem, de mudança entre as partes da questão, e a substituição entre os sinalizantes. Elas recorrem principalmente nas transições entre o texto motivador e o enunciado, entre o enunciado e o acréscimo de comando, entre o acréscimo de comando e as alternativas e entre cada uma das alternativas, em todas as questões observadas.

Essas pausas ocorrem como efeito de edição, nas transições entre um momento do enunciado e outro. Trata-se de um recurso audiovisual necessário para a localização dentro do texto, pois elas ocorrem estrategicamente na passagem de uma parte para outra, com efeito esmaecer em preto, marcando o recorte final de uma parte e início da próxima. Observe o Quadro 6 a seguir, em que o efeito foi utilizado para marcar a passagem do texto motivador para o enunciado, tornando essa separação mais clara, ocorrendo, também, na passagem de uma alternativa para outra.

Quadro 6 – Efeitos de edição nas transições

<p>VQ 10, ano 2019</p> <p>S1</p> <p>Final do texto motivador</p> <p>Tempo: 1min e 38s</p>	
<p>VQ 10, ano 2019</p> <p>S2</p> <p>Transição entre o texto motivador e enunciado</p> <p>Tempo: 1min e 39s</p>	



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Vale destacar que o uso desse efeito em *fade-in* e *fade-out*, em preto, são recorrentes em textos videossinalizados, objetivando destacar o efeito de transição e a passagem da mudança de paralelismos. No caso do Enem em Libras, a mudança se dá para a parte enunciativa e a parte das alternativas também.

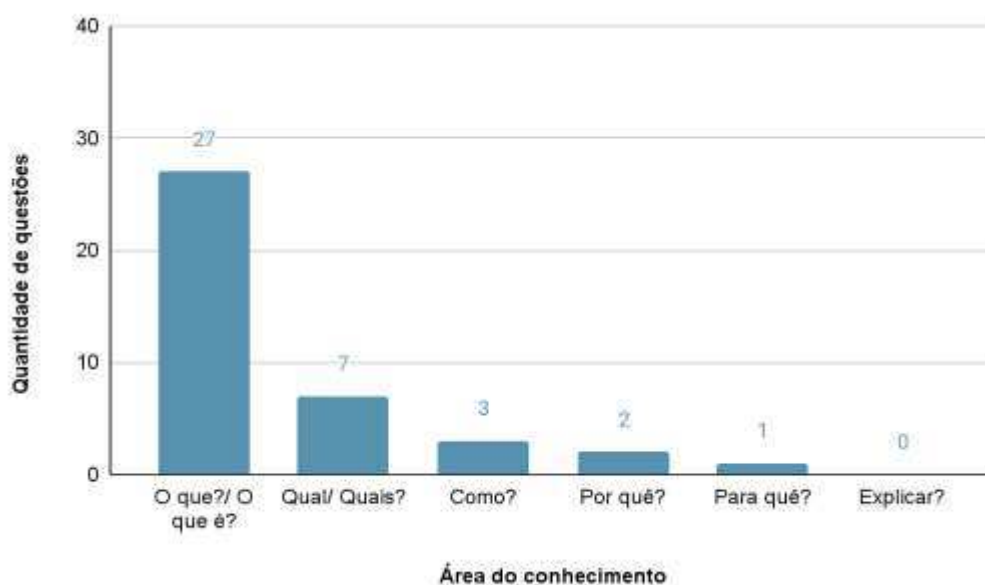
Do lado esquerdo do Quadro 6, estão as informações sobre a VQ e o que aparece em cada um dos frames, quem aparece e qual parte está sendo transmitida, inclusive o tempo de vídeo no qual o print foi tirado, indicando que são apenas 3 segundos em que o efeito de edição acontece, demarcando as partes e a decorrência padronizada que a VQ exige.

6.4.2 Acréscimos interrogativos

Na estrutura enunciativa, um acréscimo em todas as questões sinalizadas consistiu em situar o candidato em que parte da questão ele se encontra, em que o S2 se apresenta no trecho da pergunta sinalizada, com a presença de estruturas interrogativas, que pouco há no TB. Nesse ínterim, a S2 recorre a estratégias de contextualização de língua de sinais, em que a marca linguística torna o que foi dito na sinalização uma efetiva pergunta em LS. Nos gráficos a seguir, é possível perceber a recorrência dessas interrogativas, por ano e por disciplina abordada na prova da área de conhecimento de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Ao reconhecer essa recorrência, identificamos: o que ou o que é; qual; como; por quê; para que e explicar, como é possível observar em cada gráfico mostrado por ano de edição do exame. Todos eles carregam uma sintonia com as alternativas, enfatizando ainda o paralelismo que ocorre e que se faz necessário para que a estrutura em LS esteja condizente com o que se está propondo.

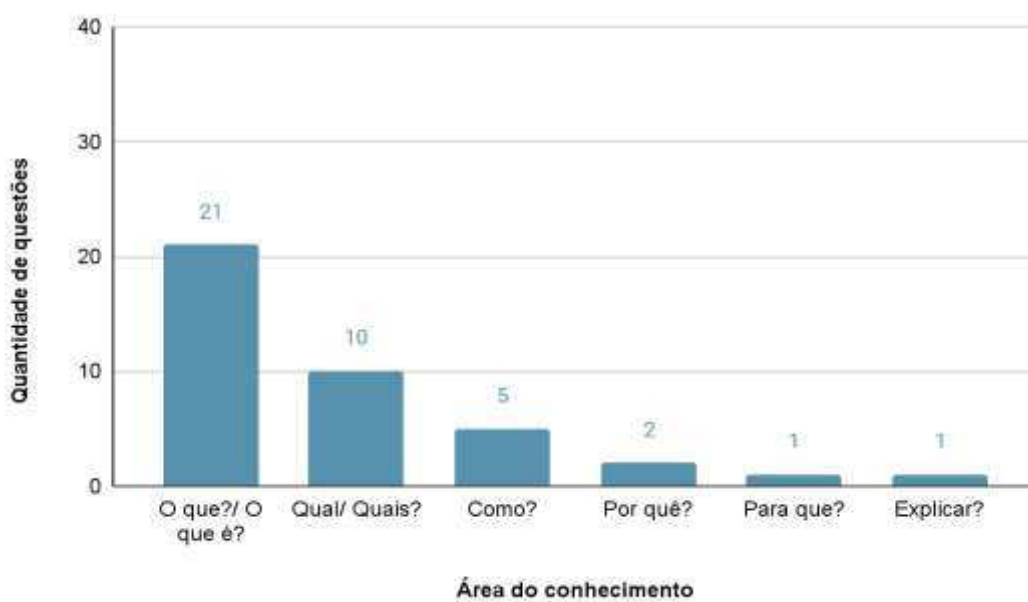
Gráfico 1 – Enem 2019 e a recorrência de acréscimos interrogativos em seus enunciados



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Na análise feita com os dados coletados no Gráfico 1, foi possível perceber no ano de 2019 essa variação quanto ao uso de acréscimos interrogativos e compará-lo com os demais anos a seguir:

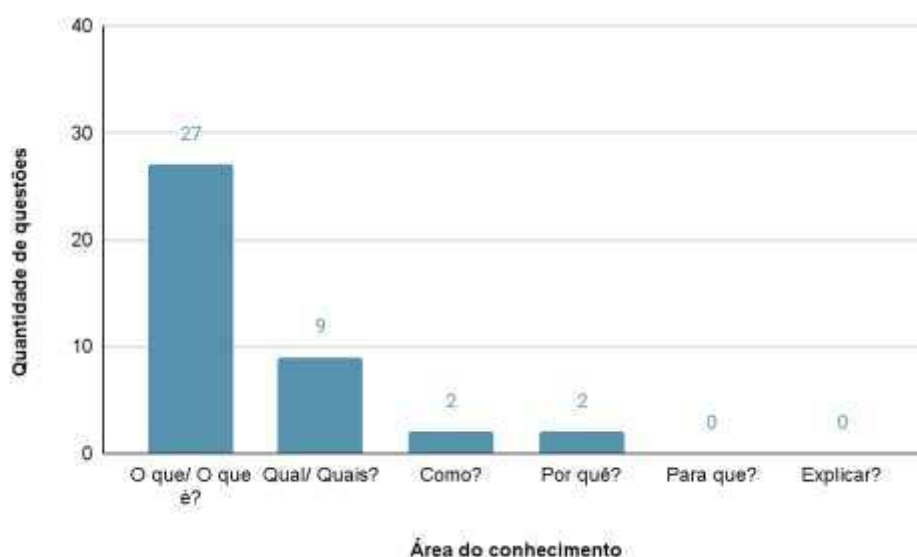
Gráfico 2 – Enem 2020 e a recorrência de acréscimos interrogativos em seus enunciados



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Conforme o Gráfico 2, o pronome “explicar” aparece uma única vez por se tratar de uma prova objetiva com alternativas. Esse verbo aplicado como acréscimos interrogativos raramente se aplica ao formato do exame, como é possível ver o uso mais recorrente de pronomes mais diretos, como “quais” ou “que”, por exemplo. Ainda com base nos acréscimos interrogativos, apresentamos o Gráfico 3 referente ao ano de 2021 a seguir:

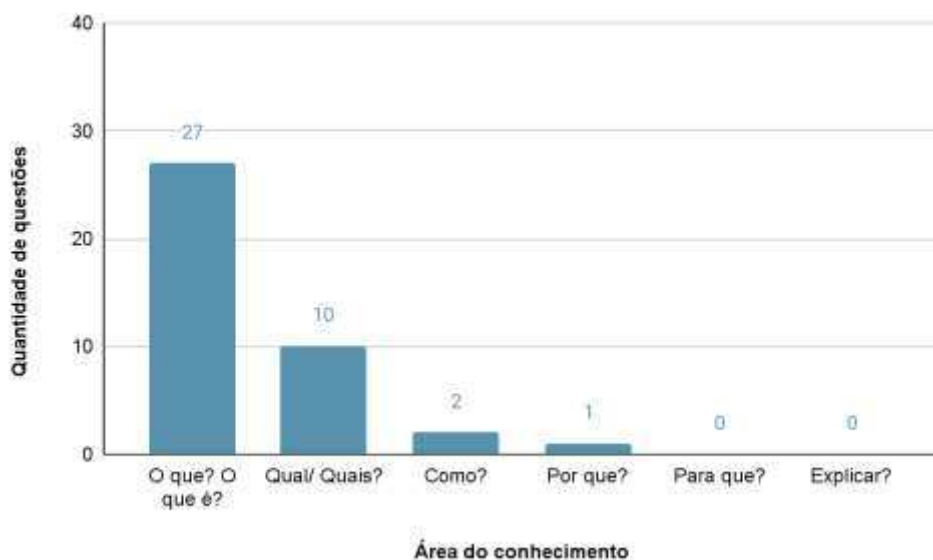
Gráfico 3 – Enem 2021 e a recorrência de acréscimos interrogativos em seus enunciados



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

É notório que a variação recorrente dos acréscimos interrogativos permanece nessa gama de variações e que nos anos de 2021 e 2022 ela decresce em relação aos anos anteriores. Segue o Gráfico 4, referente ao ano de 2022, com o número de recorrências registradas:

Gráfico 4 – Enem 2022 e a recorrência de acréscimos interrogativos em seus enunciados



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Vale salientar que essas recorrências não se configuram como uma facilidade para o candidato surdo, pois por ele ser um sujeito visual, há mecanismos linguísticos da LS que são necessários para que a questão retextualizada tenha sentido na língua-alvo, e este sendo uma recorrência de acréscimo na pergunta, torna-se uma marca linguística da estrutura enunciativa.

Nota-se, em todos os anos analisados, que os acréscimos interrogativos o “que” é o mais usado, seguido de “qual”. Os dois têm em comum o seu uso em perguntas diretas e objetivas, sem um termo ou uma pontuação que indique o que é a pergunta, apenas um texto injuntivo que direciona a uma possibilidade de resposta também direta e objetiva, a ser encontrada em uma das alternativas do enunciado que, no caso do candidato surdo, essa informação precisa estar em concordância com a gramática da Libras.

É possível observar a incidência similar no uso dos demais acréscimos interrogativos “como”, “para que” e “por que”, haja vista que os termos em português, como, “pois”, “por”, “porque” foram percebidos de forma a estabelecer uma equivalência semântica com esse acréscimo.

Dito isso, a escolha por outro termo se dá pela palavra presente na escrita do enunciado, como exemplificado na VQ11 de 2020. Esse fato é perceptível nas demais questões, pois a presença de um termo que pede algo a mais que a

pergunta realizada demanda também, em Libras, a escolha por outro termo mais específico.

Já nos demais acréscimos usados, a recorrência encontrada varia um pouco. É, no TB, a presença de palavras que induzem um detalhe a mais ao procurar o que se pede na questão, por exemplo, a VQ11 do ano de 2020, apresentada na Figura 30 a seguir. Trata-se de uma pergunta de literatura sobre a personagem Policarpo Quaresma, do escritor Lima Barreto, e seu peculiar comportamento. Em seu enunciado, ela foi a única que utilizou o sinal “explicar” ao final da sinalização da parte enunciativa. Para isso, no TB ela pede “justifica-se”. Quando a questão em português usa esse tipo de injunção, a variante ocorre também em Libras.

Figura 30 – Exemplo de questão e o uso dos acréscimos interrogativos



Questão 11

Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil; certo também de que, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se veem na humilhante contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua; sabendo, além, que, dentro do nosso país, os autores e os escritores, com especialidade os gramáticos, não se entendem no tocante à correção gramatical, vendo-se, diariamente, surgir azedas polêmicas entre os mais profundos estudiosos do nosso idioma — usando do direito que lhe confere a Constituição, vem pedir que o Congresso Nacional decrete o tupi-guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro.

BARRETO, L. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 26 jun. 2012.

Nessa petição da pitoresca personagem do romance de Lima Barreto, o uso da norma-padrão **justifica-se** pela

A situação social de enunciação representada.
B divergência teórica entre gramáticos e literatos.
C pouca representatividade das línguas indígenas.
D atitude irônica diante da língua dos colonizadores.
E tentativa de solicitação do documento demandado.

The image shows a video of a sign language interpreter. The interpreter is a woman with dark hair, wearing a black top, standing against a blue background. In the top left corner of the video frame, there is a small white box with the number '11' and the word 'questão' below it. In the top right corner, there is a logo for 'enem 2020'.

Fonte: INEP (2020)

Para a retextualização, acréscimos como esses são essenciais para construir a coerência do novo texto na língua-alvo. As questões do Enem são objetivas e visam à avaliação dentro das matrizes de referências. Ou seja, o acréscimo está dentro do que o Enem propõe, já que é uma avaliação da construção do TMV. Estruturá-la à base de elementos interrogativos diretos cumpre o propósito comunicativo.

Em síntese, esses acréscimos interrogativos enquadram-se como um elemento relevante na estrutura enunciativa do próprio enunciado, enfatizando clareza na informação e em respeito à semântica da Libras.

6.4.3 Os textos motivadores

Dando continuidade à análise dos elementos constitutivos do TMV, faz-se necessário, ao citar o Enem, construir um paralelo entre a variedade de gêneros textuais multissemióticos e os trabalhos de retextualização que envolvem esse exame. Inclusive, ao torná-lo acessível em Libras, o TMV herda essas características e leva consigo essa diversidade de gêneros textuais presentes.

Isso posto, cabe considerarmos que o Enem requer dos candidatos cada vez mais habilidades e competências que excedem a compreensão de textos verbais, conhecimentos diversificados, quanto a aspectos relacionados ao uso de gêneros multissemióticos com linguagens diversas, pois essa diversidade encontra-se cada vez mais disponível na atualidade devido aos avanços tecnológicos.

Foi possível constatar, nas questões analisadas, a presença de textos de linguagem prioritariamente verbal, como no caso dos textos informativos que englobam notícias, artigos de opinião, reportagens de jornal, letra de canção, crônicas, contos e trechos de narrativas literárias brasileiras, poemas, cordeis, até leis nacionais e textos multimodais, como os infográficos, fotos, quadrinhos, cartazes, anúncios para apreciar obras de arte, entre outros.

Apresentamos no Quadro 7 a seguir a frequência dessas representações textuais multissemióticas nas provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias dos anos analisados:

Quadro 7 – Variedade de gêneros multissemióticos nos textos motivadores

	ENEM 2019	ENEM 2020	ENEM 2021	ENEM 2022
Texto informativo	15	16	16	23
Fotografia	1	2	1	-
Cartaz	1	2	1	3
Anúncio publicitário	3	2	1	-
Poema	5	2	4	1

Letra de canção	2	5	3	-
Narrativa (literário)	8	8	4	14
Obra de arte	4	2	4	3
Quadrinho	1	0	2	-
Infográfico	2	-	1	1
Lei	-	1	-	-
Cordel	1	1	-	-
Total	43	41	37	47

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

No Quadro 7, apresentamos, na primeira coluna, os diferentes tipos de gêneros encontrados. Nas colunas seguintes, a quantidade de cada um desses gêneros por ano pesquisado. Na última linha, há a somatória total de textos, a qual é variável, visto que são 40 questões por ano. Porém, há casos em que em uma questão constam dois textos motivadores.

Nesses casos em que a questão apresenta dois textos, como na Figura 31 a seguir, percebe-se a adição do elemento gráfico demarcando essa informação na borda superior esquerda, fixada durante toda a sinalização. Esse recurso visual semiótico presente no TMV tem o mesmo valor semântico e multisemiótico dele no TB, haja vista que, em ambos os textos, há a presença dessa localização enunciativa, com a mesma posição e fonte de letra usada em ambos.

Segue a Figura 31, exemplificando as questões em que há a presença de mais de um texto motivador:

Figura 31 – VQ 27 do Enem 2022 e a questão com TEXTO I e II realizado

QUESTÃO 27

TEXTO I



EL GRECO. *Laocoonte*. Óleo sobre tela, 1,37cm x 1,72cm. National Gallery of Art, Washington, Estados Unidos, circa 1610-1614. Disponível em: <https://images.nga.gov>. Acesso em: 28 jun. 2019 (adaptado).

TEXTO II

Essa impressionante obra apresenta o sacerdote Laocoonte sendo punido pelos deuses por tentar alertar os troianos da ameaça do Cavalo de Troia, que escondia um grupo de soldados gregos. Enviadas pelos deuses, serpentes marinhas são vistas matando Laocoonte e seus dois filhos como forma de punição.

KAY, A. In: FAIRTHING, S. (Org.). *Tudo sobre arte*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011 (adaptado).

Produzida no início do século XVII, a obra maneirista distingue-se pela

- A representação da nudez masculina.
- B distorção ao representar a figura humana.
- C evocação de um fato da cultura clássica grega.
- D presença do tema da morte como punição da família.
- E utilização da perspectiva para integrar os diferentes planos.

27 QUESTÃO **TEXTO I**

27 QUESTÃO **TEXTO II**

KAY, A. In: FAIRTHING, S. (Org.). *Tudo sobre arte*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011 (adaptado).



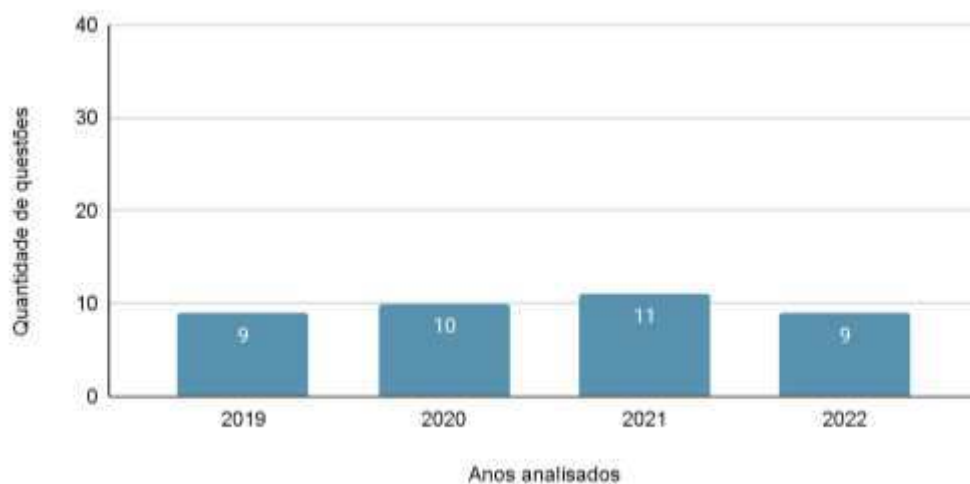
Fonte: INEP (2022)

Como se pode constatar na Figura 31, a questão 27 do Enem do ano de 2022 traz dois textos motivadores. O primeiro deles é prioritariamente visual, tratando-se de uma obra de arte; e o outro, verbal, um breve texto informativo sobre a obra. Esse é o padrão para questões nesse formato, um texto recorre mais à visualidade e o outro à verbalidade. O ano de 2022, como indica o Quadro 7, foi o ano em que essa duplicidade de textos motivadores mais ocorreu.

Em consonância com o Quadro 7, é possível constatar que os textos informativos e as narrativas e trechos literários são encontrados em maior quantidade que outros gêneros. É possível que isso ocorra pelo fato de, ao realizar as análises, o critério usado para selecionar esse gênero e posicioná-lo em uma categoria foi apenas de valor semiótico, e não de valor semântico, considerando-se os objetivos desta tese, que são ver a estrutura enunciativa, captar a visualidade de cada um desses gêneros e como eles se comportam no TMV.

Nessa diversidade de gêneros textuais, há os que vão além do texto escrito linear, recorrendo-se principalmente à multimodalidade e à multissemiótica, como no caso das questões que logam imagens, figuras, diferentes recursos que exploram elementos visuais como integrantes de seu texto motivador. É possível ver esse quantitativo de questões com imagens no Gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5 – Quantitativo de questões com a presença de imagens



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Conforme o Gráfico 5, o ano de 2021 foi o que mais teve a frequência de questões que recorrem à imagem como um recurso visual. Mas, mesmo nesse ano, o quantitativo é de apenas 11 questões, considerado ainda pouco, tendo em vista a quantidade de informações multimodais disponíveis na atualidade.

Cada vez mais presente, a tecnologia influencia a criação de texto e fontes referenciadas, cujos textos com essa natureza, sejam obras de artes, fotografias, infográficos, mapas, HQs, desenhos ou outras formas de expressão visual auxiliam o público do exame para que tenha mais clareza nas informações⁴⁷ e no tempo dedicado a cada questão, pois se trata de candidatos que estão em fase de conclusão do Ensino Médio e diariamente expostos à diversidade textual e a recursos visuais semiológicos.

⁴⁷ Tendo em vista os canais de recepção individual receberem estímulos por mais de um canal, isso torna a recepção da informação mais significativa, de acordo com Mayer (2009): “Os aprendizes estão aptos a criarem um entendimento mais profundo do que o fariam se fosse de palavras ou de imagens isoladas”.

Essa variedade comporta-se de forma análoga no TB e no TMV. Ao anunciar uma imagem, por vezes o S1 é substituído por ela, ou também ocorre de o S1 se deslocar para a esquerda e a imagem aparecer no plano, enquadrando-se à direita do vídeo, permanecendo a imagem e o S1 em tela, como é possível visualizar na Figura 32 a seguir:

Figura 32 – Questão 31 da prova do Enem 2021 e o uso de imagens como texto motivador



Questão 31

OS RISCOS PARA CRIANÇAS DO USO DO CÉLULAR ANTES DE DORMIR

ESTUDO DO KING 5 COLLEGE CONCLUIU QUE ESSAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES TÊM MAIOR RISCO DE OBESIDADE, BAIXO SISTEMA IMUNOLÓGICO, CRESCIMENTO ATROFIADO E DEPRESSÃO.

FALTA DE SONO NO LONGO PRAZO PODE HORRORIZAR:

- MELTONIA, QUE PREPARA O CORPO PARA O SONO
- LEPTINA, DA SACIEDADE
- GH, DO CRESCIMENTO
- CORTISOL, DA ESTABILIDADE EMOCIONAL E DO CONTROLE DE INFLAMAÇÕES

A FORTA LUZ PODE AFETAR O CÉLULO E SUPRIMIR A REGULAÇÃO BIOLÓGICA.

NÃO DORMIR COM O CÉLULO NA CABEÇA PODE LEVAR A PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E DE ATENÇÃO NA ESCOLA.

A CRIANÇA TORNOU-SE A ZUMBAL, ACORDEU MAIS VEZES E DESACORDOU MAIS VEZES.

PREJUDA TAMBÉM O PROCESSAMENTO DA MEMÓRIA.

O QUE FAZER?

- ← FICAR ENTRE 30 MINUTOS E 7 HORAS SEM TELAS ANTES DE IR PARA A CAMA
- ← REDUZIR A INTENSIDADE DA LUZ AZUL
- ← MANTER O TELEFONE LONGE, FORA DO QUARTO, NÃO PRODUZIR A ESPERANÇA DE PRÉZIOS NOTÍCIAS E SUFICIENTE PARA ATENUAR O SONO

Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 18 jun. 2019 (adaptado).

No texto, os recursos verbais e não verbais empregados têm por objetivo

- divulgar informações científicas sobre o uso indiscriminado de aparelhos celulares.
- influenciar o leitor a mudar atitudes e hábitos considerados prejudiciais às crianças.
- relacionar o uso da tecnologia aos efeitos decorrentes da falta de exercícios físicos.
- indicar medidas eficazes para desestimular a utilização de telefones pelo público infantil.
- sugerir aos pais e responsáveis a substituição de dispositivos móveis por atividades lúdicas.

Fonte: INEP (2021)

Na Figura 32, tratamos de uma questão que traz consigo um texto contemporâneo de gênero cartaz, composto por várias linguagens e os elementos verbais e não verbais que se unem para formar a semiose desse texto motivador. Intrínseco a isso, para sua compreensão, é necessário um letramento visual. Isso significa que o que chamamos de gramática visual contempla essa capacidade de orquestrar os elementos da composição visual.

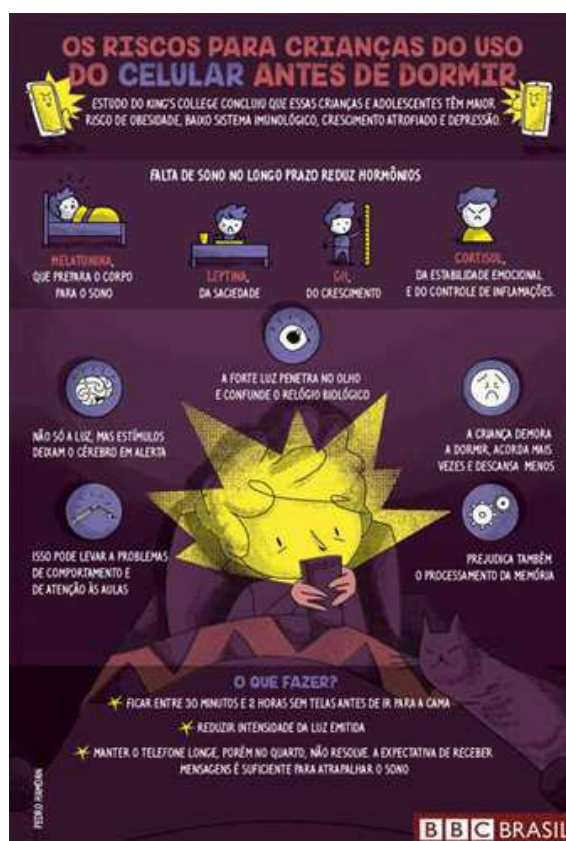
Focamos nos elementos de composição que levaram o texto motivador para o TMV e a sua organização visual com o posicionamento padrão nas VQs. O deslocamento do sinalizante, o enquadramento do cartaz e os elementos visuais dispostos, em que o candidato surdo passa a ter total acesso à informação pela presença e orquestração de tais itens, sua materialidade verbal e visual.

Outra questão que se pretende levantar aqui é sobre o uso das imagens na ótica do GDV, a qualidade do padrão de apresentação e o fato de estar sem cores. Os gêneros multimodais revelam a representação das informações, as mudanças e as formas de interação, sendo as cores um dos itens que influenciam na leitura, pois elas criam sentido e chamam a atenção, proporcionando uma maior concentração ou até a perda dela.

Assim sendo, ao nos depararmos com as provas do Enem e as imagens em preto e branco, isso gera um cansaço e um desinteresse⁴⁸. As cores originais do texto são elementares para seu entendimento. Observe na Figura 33 a seguir o cartaz com suas cores originais.

⁴⁸ Cansaço visual sentido durante a leitura das VQs, pois a chamada de atenção e os estímulos visuais não incentivam a continuidade da leitura.

Figura 33 – Reprodução original do cartaz presente na VQ 31 do ano de 2021



Fonte: BBC⁴⁹ (2023)

Para uma análise interpretativa da VQ 31 e sua compreensão, exige-se do candidato uma leitura dos recursos verbais e visuais desse gênero, visto as informações representadas nas cores e o que se pede no enunciado. Trata-se de um cartaz sobre o uso de celulares por crianças antes de dormir, em que, para estabelecer uma relação direta com o tema, a imagem traz um garoto em sua cama. A cor roxo-escuro remete ao escuro do quarto e ao horário de dormir. Ele tem em mãos um celular com o display ativo, que é representado pela cor amarela. Essa cor está em todos os celulares que aparecem no cartaz. A fadiga que o celular ocasiona está representada pela cor azul mostrada na palavra celular e nos sintomas relatados nos pequenos ícones. Assim, configuram-se as cores como o complemento sintático necessário para a compreensão do texto motivador. O fato de suprimirem suas cores originais anula a compreensão total da informação do texto. Compreende-se que há questões orçamentárias, mas é necessário o respeito à imagem original para ter acesso à informação completa.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-42603165>. Acesso em: 23 ago. 2023.

É necessário, também, considerar o que se pede no enunciado, que é exatamente questionando sobre os objetivos desses elementos verbais e não verbais. Nas matrizes de referência apontadas pelo INEP, esses conceitos estão de acordo com o objetivo da avaliação. Essa preocupação sintática e semântica emerge da verbo-visualidade, tendo atribuições de leitura da VQ, didática, ilustrativa e a materialidade essencial para a resolução.

Vale destacar o domínio de habilidades⁵⁰, competências e valores, que são metas no exame avaliativo nacional do Ensino Médio, que devem ser consideradas a todo passo.

A multiplicidade de gêneros textuais presentes nos textos motivadores das VQs, principalmente no uso de recursos visuais, serve como ponto de análise, tratando da sintaxe visual, mobilizar conceitos na GDV trazidos para esta tese como fundamentais para a orquestração visual dos videossinalizados no TMV. Na sequência, apresentamos as recorrências encontradas e consideradas como elementos essenciais na construção das videoquestões.

No tópico em sequência, o detalhamento da sintaxe visual dos enunciados em TMV, em que se destaca a gramática do design visual, que se conectam aos elementos de que a Libras precisa para a sua retextualização videossinalizada.

6.4.4 Acréscimo de comando

Trata-se do acréscimo de um pequeno trecho injuntivo, que orienta, por meio de um comando simples, para o candidato surdo escolher uma alternativa correta entre as cinco opções disponíveis que aparecem após o efeito de edição de transição ao final do enunciado e finalizam com o mesmo efeito anterior à alternativa A.

⁵⁰ A Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que acompanha o Manual do Inscrito 2009 do Enem traz um conjunto de nove competências de áreas, dentre as quais a área 7, que se espera que o aluno/candidato possa “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (INEP, 2009, p. 2). Para tanto, ele deve apresentar três habilidades: “H21 – Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos; H22 – Relacionar em diferentes textos, opiniões, temas assuntos e recursos linguísticos; H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados” (INEP, 2009, p. 2).

A seguir, a ordem sintática sinalizada, na qual é possível ver como esse comando é dado. Essa ordem está presente em todas as VQs, independentemente do ano observado e da área de conhecimento em questão. O uso recorrente dessa frase em Libras é uma estratégia de atenção à informação de comando padrão do exame, em que os candidatos devem se ater a cumprir.

Quadro 8 – Frase recorrente no acréscimo de comando

VER	
ALTERNATIVAS 5	
ESCOLHER	
UMA CORRETA	

Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Nota-se que a presença do verbo “escolher” como palavra de comando, orientando o que deve ser realizado na etapa a seguir, caracteriza-o como um tópico importante do gênero prova, já que todo o trabalho gira em torno de responder escolhendo uma das alternativas dadas.

A coerência textual que esse acréscimo injuntivo ocasiona reforça o cuidado com a clareza das informações e com a semântica da Libras nas VQs,

principalmente pelo fato de ser um texto estático e de ocorrer de forma padronizada em todas as provas e em todos os anos.

6.4.5 Alternativas

Nas estruturas próprias das questões do Enem, há as alternativas na qual os candidatos depositam todas as suas chances. Essa parte da questão é de suma importância que seja escrita de forma clara e condizente com o que se pede no enunciado.

São cinco alternativas, das quais apenas uma está correta, o descritor, de acordo com o gabarito. As demais, chamadas de distratores, devem ser condicionadas de forma semelhante à correta em ambas as línguas.

No TB, elas estão organizadas sequencialmente marcadas pelas letras de A a E, que são as opções de respostas a serem marcadas no caderno de respostas. No TMV, elas estão sinalizadas e demarcadas de forma visual, por meio de representação comunicativa em LP, localizadas no lado superior esquerdo, que fica visível durante todo o período de sinalização, e em evidência a letra da alternativa que será sinalizada, e assim a S2 sinaliza diretamente o texto sem necessidade de marcações linguísticas. Há também a pausa com efeito de transição entre uma alternativa e outra, reforçando a organização sequencial do TMV.

A escolha por recorrer ao elemento visual semiótico, ao invés de sinalizar a letra da alternativa, corrobora a singularidade própria do candidato surdo, visto que ele é um sujeito visual. A representação comunicativa está sempre em evidência, inclusive suas transições, e tornam a leitura da questão mais completa. Como enfatiza a TCAM, construir a informação pelo canal visual-auditivo, por meio de verbo-sinalização, com a construção multissemiótica, torna essa informação mais eficiente para o processamento cognitivo, como mostra o Quadro 9 em seguida.

Quadro 9 – Apresentação das alternativas fixadas na tela, borda superior esquerda.



Fonte: INEP (2022)

O Quadro 9 apresenta as alterações ocorridas na edição das amostras de enunciados, em que a cada ano apresentam o ícone das alternativas com a mesma intenção, de forma padronizada (fixadas em tela) e apontada com um destaque (na borda superior esquerda da tela) exatamente a alternativa dita pelo S2.

A escolha desse aspecto composicional para análise se deve ao fato de ser um recurso de localização, com o qual, pelo fato de a informação estar fixada em tela, simultânea à sinalização, é possível entender de que momento das alternativas se trata, reforçando o paralelismo com o acréscimo de comando precedente.

Notadamente, há alguns recursos linguísticos e de edição utilizados nas alternativas que chamaram a atenção, como no exemplo da VQ 09 do Enem do ano de 2021, em que as alternativas se valiam de citações de trechos do texto motivador. O recurso multissemiótico utilizado movimentou a estrutura das questões, que mantêm o padrão já descrito, trazendo as duas sinalizantes ao mesmo tempo em tela, pausas estratégicas, em que é possível localizar-se exatamente no trecho da questão que será sinalizada.

A S2 pausada aponta para a S1 sinalizar. Isso ocorre devido ao trecho se tratar de uma citação, e para o candidato surdo perceber essa informação, trouxe a

S1 para a interação, deixando claro o propósito comunicativo em jogo. Segue a Figura 34, com a VQ 09 como exemplo:

Figura 34 – VQ 09 do ano de 2021, alternativas



Fonte: INEP (2021)

Diante do exposto na Figura 34, percebemos mais uma vez o cuidado editorial e a coerência textual em Libras. Quanto à visualidade e à fidelidade, a informação foi o mais significativo.

Características visuais pertinentes ao TMV e que estão presentes nas VQs em Libras do Enem, como a da Figura 34, remetem à forma como a retextualização se configura. Resumindo, há o texto-base, com toda a sua estrutura linguística, e há o texto-meta, nesse caso o TMV, que além de o texto estar em uma língua, modalidade linguística e estrutural diferente, há os casos de verbo-visualidade e de gramática visual, que serão explorados posteriormente no tópico 5.5.

6.5 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TMV NO ENEM EM LIBRAS: TRADUÇÃO INTERMODAL

Nesse ponto, é importante considerar e esclarecer em que ponto a retextualização e a tradução se entrelaçam e onde se diferem. Como apresentado

até aqui, traduzir e retextualizar são tarefas distintas e independentes que se entrelaçam, pois uma é parte operante do processo de construção da outra. Além disso, algumas de suas equivalências semânticas e estruturais influenciam o resultado do texto final, uma vez que recursos multimodais e multissemióticos possibilitados por recursos tecnológicos de suporte e produções textuais intersemióticas tornam o texto uma nova produção.

A tradução no TMV é aqui compreendida como uma parte importante do processo, uma forma, com sentido que dá resultado em um outro texto, isto é, com uma mesma ou outra forma-sentido (Travaglia, 1993), perpassando de uma língua para outra. Entender a tradução como um dos elementos da maquinaria dos movimentos de retextualização a engloba como ponto de equilíbrio entre o TB e o TMV.

Portanto, ao tratar de um processo que envolve um texto-base e um texto-meta em línguas diferentes e de modalidades diferentes, a tradução intermodal (Segala, 2010) acometida no trabalho de tradução e os trabalhos realizados pelos sinalizantes, toda a passagem das informações de uma língua para outra mantém o propósito comunicativo e a semântica em cada uma das línguas, considerando os suportes tecnológicos usados e o caráter avaliativo do exame.

Para tal finalidade, no Enem, o TMV é o resultado do processo de retextualização, que conta com uma série de elementos a considerar na maquinaria desse processo. Um desses elementos é a tradução, uma vez que, devido ao TB ser em português escrito, foi necessário recorrer às teorias da tradução, em especial, à tradução intermodal, para a mudança de uma língua para outra, somada à necessidade visual-corporal-espacial própria da LS da qual se constituem todos os elementos multissemióticos envolvidos para se chegar ao resultado do exame em Libras videossinalizada.

Isso posto, não se configura apenas uma tradução propriamente dita, mas vai além. Agrupa elementos de mais de uma abordagem tradutória e, ao envolver a visualidade, que é intrínseca à atuação com língua de sinais, engloba elementos a mais do que está presente nas práticas costumeiras de tradução, pois abarca práticas de interpretação também, sujeitando-se à oralidade, somados a recursos visuais multissemióticos diversos. Ela segue as técnicas e abordagens orientadas pelo trabalho com tradução, acrescidas de implicações que emergem da sistemática

da atuação com registros em línguas de sinais, como questões de edição e questões de visibilidade e performance dos profissionais tradutores.

Em suma, essas técnicas e abordagens orientadas pelo trabalho específico da tradução intermodal, em que a sistemática da atuação com registros em línguas de sinais, como questões de edição e questões de visualidade e performance dos profissionais sinalizantes, são elementares. Todo o trabalho dos demais elementos gira em torno deste, merecendo destaques, como em algumas identificações relevantes a aderir.

Ao analisar as questões do Enem, percebemos o quanto a tradução direta e literal está presente por conta da grande variedade de gêneros nos textos motivadores e a necessidade de manter uma equivalência semântica e estrutural, pois os enunciados e alternativas devem dar a oportunidade de resposta equitativa a candidatos surdos e ouvintes. Por isso, a fidedignidade é a opção mais comum. Até em alguns casos, ao recorrer ao português sinalizado⁵¹, causa um estranhamento ao presenciar a fidelidade ao texto em português, cabendo aos demais recursos multimodais enfatizar onde a retextualização ocorre.

A exemplo disso, a seguir, na Figura 35, ao acessar o QR code e ver a VQ 27 do Enem do ano de 2020, é possível perceber esse trabalho de tradução. O texto motivador é uma letra de canção, e nela o S1 não expressa nenhuma musicalidade, sendo totalmente neutras e literais as palavras da canção. A principal estratégia utilizada por ele foi o português sinalizado, que causou o estranhamento inicial. Porém, ao chegar à parte do enunciado, é pedida literalmente uma informação do último verso.

⁵¹ O termo Português sinalizado compreende a tradução palavra-por-palavra do português para a Libras, não contemplando o sistema linguístico da LS, tornando a enunciação mecânica e artificial. Para Sobral (2008, p. 11), “o português sinalizado ‘improvisa’ sentidos, enquanto a LIBRAS ‘cria’ sentidos”.

Figura 35 – VQ 27 do ano de 2020 – exemplo de tradução literal

Questão 27

Seu delegado

Eu sou viúvo e tenho um filho homem
 Arumei uma viúva e fui me casar
 A minha sogra era muito teimosa
 Com o meu filho foi se matrimoniar
 Desse matrimônio nasceu um garoto.
 Desde esse dia que eu ando é louco.
 Esse garoto é filho do meu filho
 E o filho da minha sogra é irmão da minha mulher
 Ele é meu neto e eu sou cunhado dele
 A minha nora é minha sogra
 Meu filho meu sogro é
 Nessa confusão já nem sei quem sou
 Acaba esse garoto sendo meu avô.

TITO FORROVÃO. Agitando e reparado.
Rio de Janeiro: Nalanda Records, 2020.

Nessa letra da canção, a suposição do último verso sinaliza a intenção do autor de:

- A ironizar as relações familiares modernas.
- B reforçar o humor da situação representada.
- C expressar perplexidade em relação ao parente.
- D atribuir à criança a causa da dúvida existencial.
- E questionar os lugares predeterminados da família.

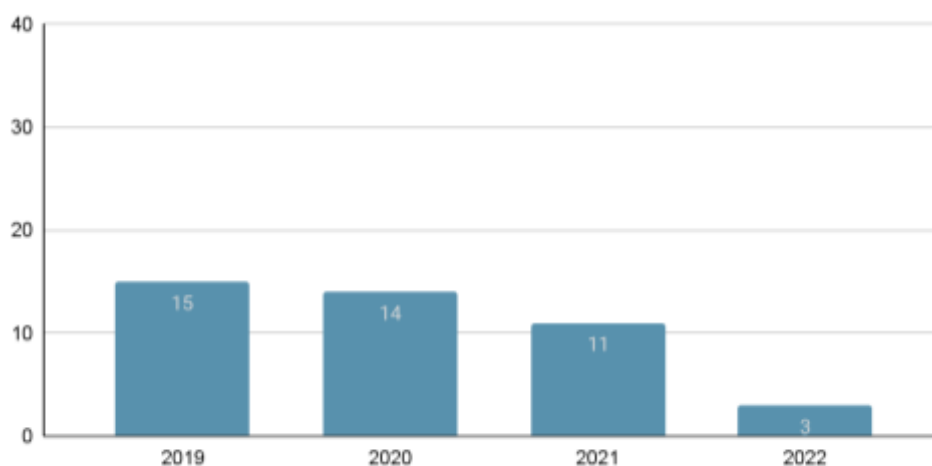



Fonte: INEP (2020)

Se a escolha tradutória do S1 tivesse a musicalidade que a interpretação exige, ao chegar ao último verso, como o enunciado solicita, a informação se perderia na tradução. Assim sendo, é compreensível a escolha realizada, sendo esta essencial para a neutralidade dos sinalizantes. Com base nisso, é possível refletir como a utilização de outras estratégias seria possível para a justificativa dessa escolha. Por exemplo, o texto referência está fixado em tela com destaques no verso concomitante à sinalização. Desse modo, o candidato poderia não usar o português sinalizado e mesmo assim ser fiel ao que se pede no enunciado.

Esse fato é recorrente em outras questões. Sempre que o estranhamento ocasionado pela tradução literal ocorria, ao chegar à parte do enunciado, compreende-se e justifica-se a escolha. A recorrência, em sua maioria, está no ano de 2019. Nos anos seguintes ela vai decrescendo, até o ano de 2022, recorrendo em apenas três questões. Vejamos:

Gráfico 6 – Recorrência de traduções literais e a sua evolução por ano analisado



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Conforme o Gráfico 6, é interessante notar que a cada ano a independência da literariedade da sinalização fiel ao português é um fato a ser evidenciado. A pouca recorrência do ano de 2022 configura a preferência do uso da semântica em Libras. Essa recorrência mostra mais maturidade no exercício de tradução intermodal e retextualização do exame, que leva a desvincular a qualidade linguística da língua presente no TB. Ao explorar a visualidade da sinalização, mostra também a capacidade dos sinalizadores de utilizar recursos imagéticos e a tradução intermodal centralizar mais na informação a ser dada.

Segue na Figura 36 um exemplo de uma questão em que a tradução focou mais na informação a ser passada, sendo totalmente fiel à estrutura semântica da Libras, deixando o português apenas na legenda, no qual o uso desse recurso em forma de destaque ocasionou a concordância e a fidelidade da S1 ao que, na sequência, seria pedido no enunciado.

Ainda, a S1 utiliza-se de recursos imagéticos, como classificadores, a iconicidade do cenário e a incorporação dos discursos, como também por se tratar de uma crônica, um texto dialogal, o trabalho de edição foi excelente, fazendo com que o *roleplay* realizado não dependa em nada da LP. Ao acessar o QR code na lateral é possível visualizar a questão analisada:

Figura 36 – VQ 25 de 2022 e sua estrutura semântica independente do português

QUESTÃO 25



Papos

— Me disseram...
 — Disseram-me.
 — Hein?
 — O correto é "disseram-me". Não "me disseram",
 — Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é "digo-te"?
 — O quê?
 — Digo-te que você...
 — O "te" e o "você" não combinam.
 — Lhe digo?
 — Também não. O que você ia me dizer?
 — Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. [...]
 — Dispensó as suas correções. Vê se esqueça-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
 — O quê?
 — O mato.
 — Que mato?
 — Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouvia bem? Pois esqueça-o e para-te. Pronome no lugar certo é elitismo!
 — Se você prefere falar errado...
 — Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?

VERISSIMO, L. F. Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001 (adaptado).

Nesse texto, o uso da norma-padrão defendido por um dos personagens torna-se inadequado em razão do(a)

A falta de compreensão causada pelo choque entre gerações.
 B contexto de comunicação em que a conversa se dá.
 C grau de polidez distinto entre os interlocutores.
 D diferença de escolaridade entre os falantes.
 E nível social dos participantes da situação.

Fonte: INEP (2022)

Em ambos os exemplos das Figuras 35 e 36, percebemos a diferença do uso do recurso da tradução intermodal. Na primeira, mesmo se tratando de um exame videossinalizado, a estrutura semântica focou mais na LP; já na segunda, a Figura 36 mostra como pode ser enriquecedor, claro e coerente manter as escolhas linguísticas tradutórias mais fiéis à Libras. A contribuição do português na legenda configura a concordância com o que o enunciado determina. A Libras, nesse caso, foi o principal elemento visual, estrutural, semântico e multimodal utilizado nessa questão e na maioria das VQs do ano de 2022.

Outros fatos que chamaram a atenção, quanto às escolhas lexicais, foram sobre o uso de recursos imagéticos, como classificadores ou incorporações que a S1 empregava no texto motivador, e a S2, que utilizava exatamente o mesmo no enunciado e alternativas, marcando mais uma vez a sintonia do trabalho tradutório dos sinalizantes. Além disso, a sinalização de lugares e pessoas famosas, cujo sinal,

por vezes, era realizado concomitantemente a ele e à legenda com a palavra, ou até, apenas o sinal ocorria, nesse caso a informação ficava incompleta.

No geral, essas escolhas lexicáticas estão ligadas diretamente a questões cognitivas que decorrem do processo de significação e criam conceitos no ato tradutório, fazendo com que o texto sinalizado crie suas próprias significações. O lugar de onde parte esta tese é composta pelo conjunto de elementos composicionais do TMV e o seu estilo, em que os elementos linguísticos gramaticais da Libras se destacam e participam ativamente de sua construção.

As análises linguísticas dentro das provas seguem o aprofundamento dos seguintes aspectos:

a) Direcionamentos e dêixis⁵²

Dentro da gramaticalidade da Libras, os elementos dêiticos são os verbos indicadores que adquirem a propriedade de ser realizado no espaço de sinalização, em frente ou ao redor do corpo do sinalizante, que é marcado com o apontamento direcionado, formando uma representação desse elemento dentro do discurso. Configurando-se com a descrição pessoal dos dêiticos das línguas sinalizadas, o uso de um sinal de apontamento ou datilologia, seguido de uma expressão referencial qualquer, de uma digitalização ou de um sinal próprio.

Nos textos motivadores, a recorrência de elementos dêiticos foi percebida por meio dos apontamentos realizados de acordo com a narrativa, a incorporação do discurso, os direcionamentos, o *roleplay*⁵³ e o uso de classificadores. O uso dessas marcações espaciais parte principalmente da necessidade de apontar as personagens e os elementos da narrativa ao direcioná-las no espaço de sinalização, organizando o discurso.

Como exemplo da presença dessa recorrência, apresentamos a VQ 10 de 2021, em que é possível ver esse elemento em uso, com a marcação das

⁵² Moreira (2007, p. 34) ressalta que “nas línguas de sinais, a dêixis constitui um fenômeno bastante interessante. Como nas línguas orais, os dêiticos das línguas sinalizadas também ancoram a referência de uma sentença no espaço e no tempo e indicam os participantes de uma comunicação” (cf. Meier, 1990). Os dêiticos das línguas de sinais, entretanto, atuam de uma forma especial que os diferencia dos dêiticos das línguas orais. A dêixis nessas línguas é expressa espacialmente e é realizada por sinais que combinam, como já foi dito, traços linguísticos e gesto de apontamento, ambos produzidos pelos articuladores da língua (fundamentalmente, as mãos) no mesmo canal de produção (visual-espacial).

⁵³ O recurso da Libras chamado de *roleplay* trata-se do momento em que o sinalizador assume a posição das personagens citadas na narrativa em situações de diálogos ou ação.

personagens na narrativa e dos objetos em cena descritos no texto necessários na retextualização.

Figura 37 – VQ 10 do Enem 2021 e a recorrência de elementos dêiticos realizados na sinalização



Fonte: INEP (2021)

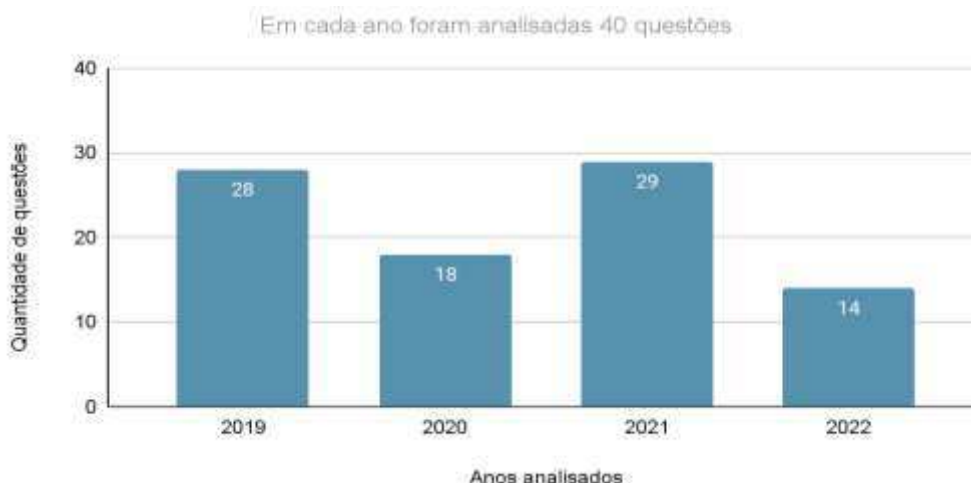
Ao analisar esse elemento linguístico presente nas VQs, principalmente nos textos motivadores em que o seu respectivo gênero permuta de uma narrativa, notamos a sua necessidade na clareza da informação em Libras, pois, mesmo que apontamentos ocorram nas línguas orais, o seu valor semântico difere em cada modalidade, demonstrando a fluência do S1 com a independência da informação em LP, visto que o uso desse recurso torna todos os objetos e personagens presentes no texto impresso e de forma clara no texto sinalizado.

b) Alfabeto manual/datilologia

Nas questões em que há nomes das personagens e de lugares, substantivos em línguas estrangeiras e indígenas, complementos nominais, termos técnicos específicos de diferentes áreas de conhecimento, como também o nome de todos os autores dos textos motivadores referenciados nas provas, para estes o processo de retextualização recorre ao uso de datilologias, ou seja, o alfabeto manual em que as letras do alfabeto são realizadas nas mãos dos sinalizantes. Esse recurso é complementar à informação a ser dada.

No Gráfico 7 a seguir, é possível ver a frequência com que essa estratégia foi encontrada nas questões analisadas, ficando nos anos de 2019 e 2021 a maior recorrência dessa estratégia.

Gráfico 7 – Alfabeto manual/datilologia



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Desse modo, o fato de esse recurso se valer de um empréstimo linguístico⁵⁴, pois ele representa a palavra na escrita alfabética, sua responsabilidade no texto é a de veiculação de palavras que não estão em LS. Os S1 e S2 utilizam-se delas em sua técnica, posicionando a mão em frente ao corpo, próximo à altura do ombro, nunca à frente do rosto, para que essa informação soletrada seja de fácil visualização. As expressões faciais são prioritariamente neutras nesses respectivos momentos, como é possível de constatar na Figura 38 a seguir, da VQ 36 do ano de 2021, na qual a S1 desse ano realiza a soletração manual da palavra PELINO. Nota-se que a sua mão dominante é a direita, que fica visível para que a leitura seja possível.

Figura 38 – VQ 36 do Enem 2021, datilologia da palavra e sua respectiva legenda



Fonte: INEP (2021)

⁵⁴ A datilologia ou soletração manual é o próprio empréstimo linguístico, de acordo com Ferreira (2010, p. 29). É um recurso do qual se servem os usuários da língua de sinais para casos de empréstimos linguísticos vindo das línguas orais, constituindo-se de um alfabeto.

Essa VQ 36 de 2022, apresentada na Figura 38, exemplifica esse recurso, além da soletração da sua respectiva legenda, deixando a leitura verbo-visual clara. Notamos que a S1 se utiliza bastante desse recurso ao citar todas as personagens, pois a narrativa em TB é de um texto literário que apresenta a interação deles, e ainda o enunciado requer a caracterização das falas dessas personagens, deixando as escolhas linguísticas da S1 de acordo com a retextualização orquestrada e sintática e semanticamente visto o que o exame exige.

É possível também observar a sua velocidade, que em alguns momentos é mais lenta, logo no início do texto retextualizado, acelerando à medida que se fica mais familiarizado com o enredo. Além do mais, as legendas, à medida que a velocidade vai aumentando, vão deixando de acompanhar a informação.

c) Pausas estilísticas

Esse elemento linguístico das pausas estilísticas é visto aqui como um aspecto importante, pois se trata da prova do Enem em Libras. A relevância desse exame dá o caráter formal do TMV. Essas pausas estilísticas ocorrem na postura dos sinalizantes, no ato de manter ambas as mãos juntas.

Não é uma postura rígida, nem há um padrão que indique qual a certa ou a errada, mas ela agrega valor semântico ao discurso. Além disso, a pausa estilística escolhida pelo sinalizante deve ser a que lhe é mais confortável e pode também valer-se de mais de uma variação dessas pausas. Como se pode observar no Quadro 10 a seguir, com relação à variação nas posturas dos sinalizantes:

Quadro 10 – Recorrência das pausas estilísticas

	
<p>Pausa estilística do tipo <i>contido</i></p>	<p>Pausa estilística do tipo <i>dominado</i></p>

	
<p>Pausa estilística do tipo <i>casado</i></p>	<p>Pausa estilística do tipo <i>saudado</i></p>

Fonte: Elaborada pelo autor (2023), baseado em Silva (2019, p. 147)

Notadamente, a postura dos sinalizantes tem a finalidade de trazer formalidade ao discurso. Essas pausas síncronas com o olhar fixado na câmera evidenciam o contexto formal acadêmico e institucional, uma vez que demonstra controle e seriedade. Como lembra Silva (2019, p. 145), “caso não haja postura o discurso poderia se tornar irrelevante e ser prejudicado”.

Conforme o tipo de pausa apresentado pelos S1 e S2 nos anos de Enem analisados, observa-se o Quadro 10, proposto e elaborado por Silva (2019). Nele é possível elencar a escolha da pausa estilística que cada sinalizante adotou. Eles não variam e mantêm essa postura durante todas as VQs percebidas.

d) Adaptações, reordenações e acréscimos

A produção de uma retextualização demanda elementos linguísticos para a prática da atividade de transformação, que, no caso, resulta o TMV e “constituem a retextualização em sentido restrito, dizem respeito a operações que vão além da simples regularização linguística” (Marcuschi, 2010, p. 62), pois envolvem procedimentos de adaptações, reordenações, substituições e acréscimos, desde que não altere a informação ou o seu propósito comunicativo.

O TMV orquestrado consta dessas operações realizadas ao longo do percurso. São “transformações que devem interferir em maior ou menor grau a depender da amplitude da intervenção no processo como um todo” (Marcuschi, 2010, p. 73). Cada uma dessas operações ocorre de maneira consciente e utiliza-se de variadas estratégias no que diz respeito aos recursos verbo-sinalizados, visuais-espaciais e hipertextualização do videossinalizado, em que o seu objetivo se concentra em promover uma comunicação em um novo contexto enunciativo, no

caso do TMV, que promove um melhor desempenho ao público surdo, propiciando uma prova visual em sua primeira língua, a Libras, de forma coesa.

As adaptações e acréscimos são vistos como participantes originais do processo de retextualização. Elas se configuram como parte dos aspectos linguísticos tradutórios, pois partem inicialmente da necessidade do próprio gênero (do texto motivador) de recorrer ao uso de classificadores e da incorporação de personagens, localizações geográficas que tornam o texto visual, como também para esclarecer dados e contextualizar informações para que elas estejam claras no TMV, de termos-chave para a compreensão da VQ, com acréscimos, contextualizando termos de áreas de conhecimento específicas, termos em línguas estrangeiras, ou até contextualizando datilologias realizadas.

Já as reordenações ocorrem a fim de melhorar sintaticamente a estrutura frasal do TMV, dando coerência ao texto em Libras, principalmente no trecho das alternativas, em que a S1 reordena, contextualizando antes de dar o verbo, que na estrutura em português vem antes da ação. Essas estratégias ajudam na fidelidade da informação vinda do TB e na estrutura semântica e sintática da Libras, dando ênfase para que o texto videossinalizado, o TMV, seja independente da estrutura de seu TB sem que haja fuga do propósito comunicativo.

Exemplificando esses processos, segue a questão 11 do Enem do ano de 2022 e sua respectiva VQ. Ao acessar o QR *code*, é possível observar esses elementos supracitados.

Figura 39 – VQ 11 do Enem 2022, adaptações, reordenações e acréscimos realizados

QUESTÃO 11

Projeto na Câmara de BH quer a vacinação gratuita de cães contra a leishmaniose

A doença é grave e vem causando preocupação na região metropolitana da capital mineira

Ela é uma doença grave, transmitida pela picada do mosquito-palha, e afeta tanto os seres humanos quanto os cachorros; a leishmaniose. Por ser um problema de saúde pública, a doença pode ganhar uma ação preventiva importante, caso um projeto de lei seja aprovado na Câmara Municipal de Belo Horizonte (CMBH). Diante do alto número de casos da doença na Grande BH, a Comissão de Saúde e Saneamento da CMBH aprovou a proposta de realização de campanhas públicas de vacinação gratuita de cães contra a leishmaniose, tema do PL 404/17, apreciado pelo colegiado em reunião ordinária, no dia 6 de dezembro.

Disponível em: <https://revistaencanto.com.br>. Acesso em: 11 dez. 2017.

Essa notícia, além de cumprir sua função informativa, assume o papel de


A fiscalizar as ações de saúde e saneamento da cidade.

B defender os serviços gratuitos de atendimento à população.

C conscientizar a população sobre grave problema de saúde pública.

D propor campanhas para a ampliação de acesso aos serviços públicos.

E responsabilizar os agentes públicos pela demora na tomada de decisões.



Fonte: INEP (2022)

Como observado na Figura 39, também acessando a VQ, todos esses aspectos observados ocorrem, a exemplo disso, no título que inicia citando a Câmara de BH. Na VQ é sinalizado informando a Câmara da cidade de BH, em Minas Gerais. Ainda no título, para o termo “leishmaniose”, na produção retextualizada, é feita a datilologia dessa palavra, que é específica da área da saúde, informando da vacinação de cães para prevenir essa doença. A S1 também usa classificadores para mostrar a forma de transmissão da doença. Essas contextualizações apontam para uma maior clareza da informação, e são elas que tornam o TMV um texto acessível e claro para os candidatos que a ela acessaram.

Vale salientar que isso não torna a prova em Libras mais fácil ou que seja uma “ajuda” para os candidatos surdos. Essas estratégias são permitidas graças à própria estrutura visual que as línguas de sinais comportam.

Ainda da questão 11 e sua respectiva VQ, a S2, no trecho dos enunciados e das alternativas também recorre a acréscimos, reordenações e adaptações. Ao

iniciar a pergunta enunciativa no TB, cita “essa notícia”, mas é sinalizado com mais detalhamento do formato dessa notícia e o fato de ele ser um texto informativo, ordenando a frase sinalizada em comparação ao TB e ainda conta com o acréscimo do pronome interrogativo “Qual?”⁵⁵.

Para as alternativas, a reordenação ocorre melhorando sintaticamente cada frase em Libras, como por exemplo, na alternativa A, em que é sinalizado primeiro o local e as ações de saneamento e saúde para, só em seguida, focalizar no verbo, que é fiscalizar, enquanto em português primeiro há o verbo e em seguida os sujeitos e objetos da frase. Essa estratégia recorre a todas as alternativas.

6.6 TMV E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS NO ENEM EM LIBRAS: ESTRUTURA VISUAL

Todas as implicações citadas até aqui emergem da orquestração da construção das videoquestões do Enem retextualizado. A visualidade do TMV tem particularidades intrínsecas à sintaxe visual que são compreendidas pela sua gramaticalidade, sua visualidade e sua construção, dado o percurso dos processos próprios à retextualização na Libras videossinalizada do qual fazem parte: as características visuais pertinentes às VQs, como a estrutura e a base informacional essenciais às descrições da interface (estrutura e navegação) e suas respectivas composições; os recursos gráficos visuais presentes nas duas provas, considerando as particularidades da estrutura visual do TMV, dentre elas: (i) Destaques (zoom), (ii) Foco com destaque visual, (iii) títulos, (iv) legendas, (v) as referências (vi), como também as referências, como legendas, e (vii) enquadramentos.

O canal de recepção das informações dadas por meio da sintaxe visual, como também as informações levadas por meio da sinalização, contam com a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM), que se configura pelo duplo canal de absorção e processamento de estímulos. A memória sensorial do sujeito surdo se dá primordialmente pela visualidade, enquanto a do ouvinte, pelo duplo canal auditivo e visual. Desse modo, quando os candidatos têm acesso às questões, a

⁵⁵ Tema já discutido no tópico 5.2.3, intitulado “TMV e seus elementos constitutivos no Enem em Libras: estrutura sequencial”, que trata dos acréscimos de pronomes interrogativos no enunciado.

TMV e a TB, respectivamente essas informações são processadas e demandam valores informativos composicionais e acesso a elas.

Dito isso, se o objetivo da TCAM, nesta tese, é situar instruções multimodais, sendo elas por meio de palavras, imagens, sinalização, figuras estáticas ou dinâmicas, ou seja, os recursos multimodais utilizados no TMV, como eles atuam para melhorar o aproveitamento e o entendimento do material retextualizado, sem sobrecarga de informação de nenhum dos canais. Assim, se constitui como compreensão nessa análise que o modo de apresentação do material multimodal deve centralizar-se no seu público-alvo, já que os recursos semióticos são usados de diversas formas diferentes e podem comunicar sentidos específicos, de acordo com o gênero, o suporte e a visualidade da estrutura enunciativa.

Todas essas questões visuais e sua sintaxe, ou seja, sua orquestração, relacionam-se à Gramática do Design Visual (GDV), que é tida como uma gramática aplicada à análise visual, e seus elementos imagéticos, pois as imagens são dotadas de representações em enunciados visuais que agregam significados aos textos. A sua estrutura composicional convencionada valores na semiótica visual, elencadas nas experiências culturais e formas de interação social, dispostas em elementos que se organizam estruturalmente, pois “o mundo dito é um mundo diferente do mundo mostrado” (Kress, 2003, p. 1).

Síncrona a essas questões, temos também o trabalho que se utiliza de recursos tecnológicos, pois a possibilidade de haver um suporte e editorial sob a ótica da GDV emerge das tecnologias disponíveis. No caso do TMV, ao utilizar as tecnologias para viabilizar sua orquestração, considerando o trabalho do design visual e os múltiplos recursos semióticos, é possível fazer o uso de estratégias para compreender as escolhas feitas pelos autores da questão e fazer sentido, causando melhor entendimento e mais equidade na prova nas duas línguas em questão.

Segue, nas próximas subseções, o escalonamento dessa gramaticalidade sob a ótica da GDV e as suas respectivas recorrências presentes nos TMV.

6.6.1 Enquadramento

Dando continuidade às análises das VQs, concernentes à verbo-visualidade, a linguagem verbal e a visual coexistem e produzem significados, favorecendo um desempenho melhor no processo de compreensão e reformulação de ideias nos

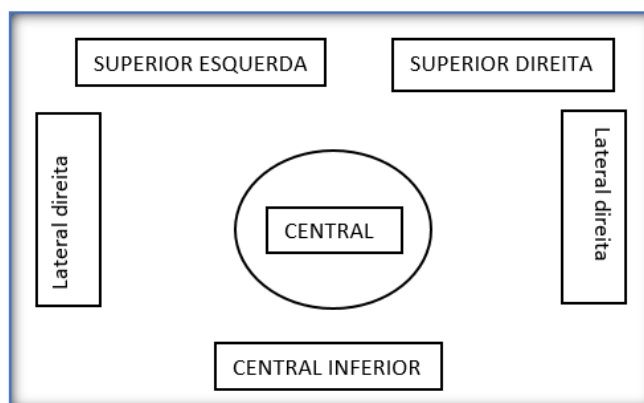
processos de retextualização, relacionando a associação das duas linguagens, sobretudo na representação visual do videossinalizado.

O trabalho editorial e os recursos tecnológicos usados como ferramentas do design visual justificam a função dos múltiplos recursos semióticos, com seus respectivos valores informacionais, determinados pela zona de imagem, em que cada elemento posicionado integra valor ao seu significado.

Dito isso, a sintaxe visual cria uma estratégia que possibilita combinações das informações que contrastam ou se combinam na verbo-visualidade do TMV, construindo o valor composicional e a identidade visual do Enem. Como Kress e Van Leeuwen (2006) pontuam, o espaço de valor da informação deve considerar as características do gênero textual e as muitas possibilidades que existem e que vêm a existir nos textos multimodais e em suas respectivas intenções comunicativas.

O TMV carrega em seu *layout* informações composicionais que indicam significados de acordo com a sua posição em tela, conforme apresentado nas figuras de exemplo a seguir. Nelas, apresentamos as telas, o enquadramento e suas relativas posições, sendo na Figura 40, a seguir, o posicionamento de acordo com a metafunção composicional, adaptada de Kress e Van Leeuwen (2006), e a Figura 41, a disposição do frame da VQ 22 do Enem do ano de 2022, e assim ser possível visualizar o sinalizante na posição central. Nas posições marginais, temos, na posição superior esquerda, o número da questão; na posição superior direita, o selo do Enem relativo ao ano de aplicação e na posição central inferior e a localização em que as legendas, as referências e as informações adicionais aparecem. Ainda no eixo lateral esquerdo, a posição de onde as imagens multimodais emerge, que nesse caso, o sinalizante sai de sua posição central e assume o eixo da lateral direita.

Figura 40 – Posição das informações composicionais na tela



Fonte: Elaborada pelo autor (2023), adaptada de Kress e Van Leeuwen (2006)

Figura 41 – Disposição visual da GDV



Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Além disso, designa a esses enquadramentos, nos eixos superiores e inferiores, respectivamente, o elemento ideal e o real, em que o valor informativo se refere no ideal ao que é comum, uma informação geral. Em contrapartida, o que é mais específico ou prático entra como elemento real. Como mostra a Figura 41, o selo e o número da questão, por estarem nessa posição ideal, é o que se tem de generalizado, e as informações que aparecem na posição real interagem com o que está sendo sinalizado, como um aditivo relacionado ao trecho da questão.

A verbo-visualidade aqui agrega à VQ elementos que em sua saliência atraem a atenção do candidato, sem dispersá-lo e soma-se aos demais elementos que constituem a estrutura própria do TMV.

6.6.2 Destaques (zoom)

Configura-se como o recurso utilizado que mostra o TB ampliado enquanto o sinalizado ocorre. Utiliza-se de recursos variados, com os elementos gráficos em destaque, como fotografia/imagem, cartaz, palavras ou parágrafos, títulos, legendas, marcas, negritos, desenhos e outros, com destaque-zoom do texto-imagem em português, acompanhado da ferramenta movimentação em ampliação que auxilia a informação visual, por conta do destaque em foco.

Como é possível observar na Figura 42 a seguir, essa VQ 41 de 2019 é um claro exemplo de destaque-zoom. Ela contém todos os elementos visuais e trata-se de uma questão com imagem. Para a informação ficar clara, o recurso do zoom foi utilizado concomitantemente à S1.

Figura 42 – VQ 41 do ENEM 2019 e o zoom realizado

The image shows a video recording of a female presenter in a black shirt standing in front of a blue background. She is gesturing with her hands towards a large screen on the right. The screen displays the ENEM 2019 question 41. The question text is in Portuguese and includes a cartoon character. The screen also shows a grid of six small images, with the top-left one zoomed in. To the right of the screen is a QR code. The ENEM logo is visible in the top right corner of the screen. The text on the screen includes: '41 QUESTÃO', 'enem EM LIBRAS', 'O TURISTA EM TEMPO INTEGRAL', 'Posta o ano inteiro fotos das férias (deste e de outros anos). Parece viver viajando.', 'A ÚNICA SEM AMADA', 'O EXIBIDO HUMILDE', 'O GOURMET DE APARÊNCIAS', 'O BEM RELACIONADO DE CASADO', 'O BEM RELACIONADO DE CASADO', 'A MÃE ORIGINAL DA MÃE', and 'O BEM RELACIONADO DE CASADO'. At the bottom of the screen, it says 'Disponível em: <http://epoca.globo.com>. Acesso em: 20 mar. 2014.'

Fonte: INEP (2019)

Esse recurso só foi utilizado no ano de 2019. Nos demais anos analisados, ele deixou a desejar em sua recorrência, visto que é um recurso possível e de fácil manuseio de edição. É um infográfico simples como recurso para o TMV, já que ele auxilia para que a ideia seja transmitida com um simples olhar, por isso deveria ser mais recorrente nos demais anos.

A VQ 41 mostra que é possível haver esse destaque-zoom, destacando cada informação que está sendo sinalizada. A S1 desloca-se para a lateral esquerda para a imagem ficar no plano lateral direito, e assim ambas estão visíveis.

6.6.3 Foco com destaque visual

Em contrapartida, percebemos esse infográfico recorrente, que não existia em 2019, mas apenas nos demais anos. O foco com destaque visual mostra o texto-imagem concomitantemente à sinalização e utiliza-se de recursos de foco variados, como a texturização e a iluminação (luz de recorte), sem dar amplitude como no zoom, apenas iluminando a parte em sincronia com o que está sendo sinalizado.

Figura 43 – VQ 07 do Enem 2020 e o destaque visual realizado

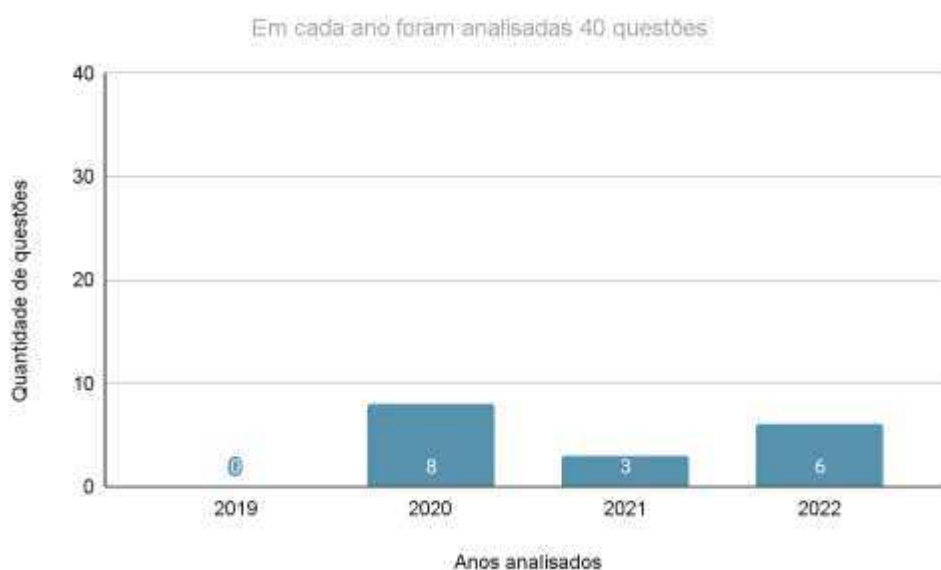


Fonte: INEP (2020)

Conforme mostra a VQ 07 de 2020, a cada nome de personagem apresentado na fotografia pelo S1, uma iluminação estratégica sobre a imagem aparece. Assim, é possível saber de qual desses personagens trata a informação a ser dada. Como ocorre em outras questões, que apresenta diferentes tipos de informações, o foco configura-se como um elemento essencial nas questões multimodais.

Para elucidar a informação sobre o destaque foco encontrado nas questões analisadas, mostramos no Gráfico 8 a seguir a recorrência ocorrida nos anos de 2020, 2021 e 2022.

Gráfico 8 – Recorrência do foco com destaque visual



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Notamos que esse dado traz uma relevância para o recurso de destaque, pois, se no ano de 2020 havia dez VQs (dado do Gráfico 5), e dessas, oito recorreram ao recurso, há uma regressão no ano de 2021, mas em 2022 o destaque volta a ganhar notoriedade, que pode ser um recurso de edição recorrente que auxilia na clareza da informação.

Atenta-se para o fato de zoom e foco serem recursos semelhantes, ambos dão destaque à imagem utilizada no TMV. A diferença está no uso no ano de 2019 ser mais eficiente, visto não só acender dentro da imagem no momento da sinalização, mas também aumentar e reduzir conforme o caso, deixando a informação mais evidente.

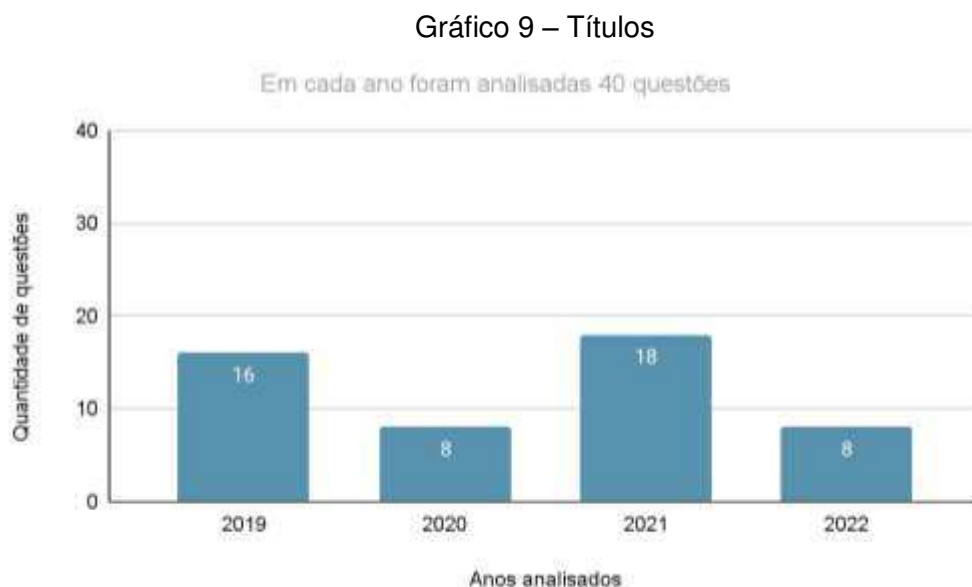
Vale destacar que esses recursos são importantes para o trato com as imagens no momento em que elas estão sendo sinalizadas, dando o destaque necessário à orquestração da informação, por isso esse ponto de edição deve manter-se evoluindo a cada ano.

6.6.4 Títulos

Os títulos não estão presentes em todas as questões no TB, por isso também não estão em todas no TMV. Contudo, nas questões em que eles aparecem,

recorrem de maneiras diferentes. Eles aparecem das seguintes formas: (i) apenas a sinalizante manifesta; (ii) apenas aparece na legenda; (iii) aparece na legenda e também é sinalizado; (iv) aparece enquanto referência.

Segue, no Gráfico 9, o quantitativo de questões em que o título se faz presente. Foi possível perceber como ele se apresentou na prova retextualizada em Libras.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Com esses dados, observamos as questões em que os títulos aparecem como legenda, em geral, localizando-se posicionado na parte central inferior do *layout*, com tamanho de fonte pequeno ou médio, sendo síncrono com a sua sinalização nas que esse título aparece em ambos os formatos.

Para as questões em que o título é sinalizado, ele sempre é demarcado pelo sinal de título seguido da informação, como é possível perceber na Figura 44 a seguir. Assim como no português, é necessário o uso desse destaque linguístico, reforçando a que ponto do texto se refere a informação. Em português, o título é, geralmente, apresentado em destaque, acima do corpo do texto. Essa posição dá ao leitor a informação a considerar, e devido a sua posição em evidência, não é necessária a palavra “título”. Porém, em Libras, há a necessidade desse elemento de orientação para a informação ser emitida com clareza e ser acessível ao leitor surdo.

Segue, na Figura 44, a VQ 10 do ano de 2021, como exemplo de como essa sinalização do título é realizada. Nela podemos perceber a presença dos formatos como o título é apresentado no Enem. Inicia-se com a referência legendada e sinalizada, a marcação do autor e do título, seguido do próprio título. Conforme aparece no TB, pode ser visualizado no QR Code ao lado.

Figura 44 – VQ 10 do Enem 2021 e o título realizado



Fonte: INEP 2021

Esse dado mostra o cuidado no trabalho de retextura, que é fiel à informação a ser repassada, respeitando-se a gramaticalidade das duas línguas envolvidas e a orquestração minuciosa da elaboração do TMV ao ser fiel ao propósito comunicativo em questão.

6.6.5 Legendas

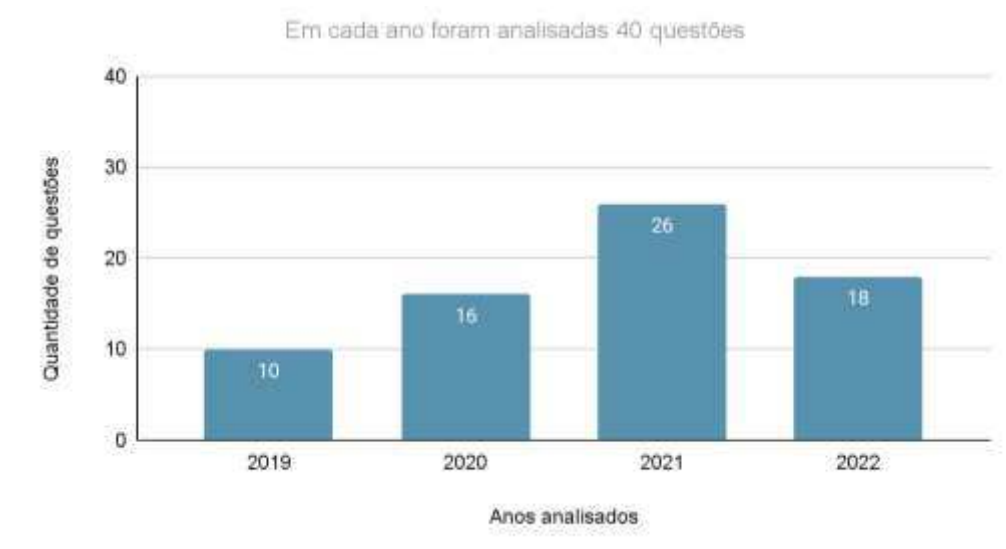
Análogo ao que ocorre nos títulos, as legendas configuram-se como elementos verbo-visuais da orquestração da questão retextualizada, que objetiva destacar algum fato, organizar, esclarecer, enfim, promover a percepção e a compreensão, valendo-se da linguagem verbal e do visual, de maneira indissolúvel, na tentativa de economizar tempo de leitura da sinalização.

Notadamente, a posição ocupada em tela pelas legendas traz em seu valor informativo, para a sintaxe visual, o maior foco de informações; aparecem como textos na escrita alfabética da Língua Portuguesa; centralizadas na parte central inferior do *layout* em destaque. Quanto à sua tipografia apresenta-se na cor branca, sem contorno, na fonte Arial. A cada ano o tamanho dessa fonte varia, sendo 2019 o ano com maior fonte e 2021 a menor fonte, fato que, nesse ano, deixou aquém da

visibilidade, devido ao tamanho e espaço que ocupava em tela serem pequenos, dificultando a leitura alfabética da informação apresentada.

Em seguida, o Gráfico 10, com o quantitativo de questões em que esse recurso foi empregado. Nota-se que no ano de 2021 a reincidência foi maior, mesmo sendo esse ano em que o tamanho da fonte era menor e difícil de fazer a leitura. Poderia haver a opção de aumentar a letra ou de dar um destaque zoom para a informação que está sendo dada. O ano de 2019 apresentou a maior fonte. Esse foi o ano em que houve a menor recorrência de emprego desse recurso, informação essa que segue no Gráfico 10 a seguir.

Gráfico 10 – Legendas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Consideramos essas legendas pertinentes para soluções verbo-visuais relativas à clareza das informações, elencadas a partir do seu uso nos enunciados, empregadas na presença de datilologia; títulos; nomes de autores; personagens; lugares; palavras em outras línguas, estrangeiras e indígenas, e ainda para complementar informações sinalizadas e sites indicados.

6.6.6 As referências

Outras soluções visuais atípicas usadas foram quanto às informações contidas nas referências. Ou seja, nos textos motivadores, há a presença de informações bibliográficas que indicam a fonte de pesquisa. Nelas encontra-se a

referência, autor, título, ano, cidade e editora, dando o devido crédito aos autores e às fontes dos textos motivadores.

Geralmente, no TB, as referências aparecem logo em seguida do texto ou da imagem, com sua formatação própria, segundo as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)⁵⁶. Já na avaliação do Enem em Libras, as referências aparecem em quatro formatos distintos, ordem que cada um desses está disposto no início da VQ, são elas:

- I Referência em legenda antes do texto sinalizado – onde a referência emerge e em seguida sai da tela e a sinalizante segue na retextualização do texto motivador. Nela, a referência é apresentada exclusivamente em texto alfabético em LP, na parte central inferior da tela;
- II Referência em legenda junto do texto multimodal – onde a referência fica fixada na tela durante todo o tempo de exibição do texto motivador. Nela, a referência é apresentada exclusivamente em texto alfabético em LP, podendo ser encontrada na parte central inferior ou também deslocar-se para a esquerda, a depender da posição da imagem em tela;
- III Referência como legenda centralizada e sinalizada – nesse formato, a referência é apresentada nos dois formatos, centralizada na tela e na escrita alfabética da LP e em Libras sinalizado, configurando-se uma informação bilíngue.
- IV Referência sinalizada – nesse formato, a referência aparece exclusivamente de forma sinalizada, não fazendo nenhum tipo de referência à LP.

Ao acessar o QR *code* da VQ 12 do Enem de 2022, a seguir, é possível ver a disposição dessas referências, no terceiro formato, que foi o que mais houve reincidência, apresentado de forma bilíngue, em consideração às duas línguas em questão.

⁵⁶ A ABNT NBR 6023 é o padrão utilizado nas provas dos anos analisados. Ela dispõe de normativas para textos da língua portuguesa brasileira, mas não há nela nenhuma referência a textos em Libras. O que há são as orientações da revista brasileira de Libras, disponíveis no site <https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/normas-de-publicacao/referencias/>.

Figura 45 – VQ 12 do Enem 2022 e a referência com legendas realizada



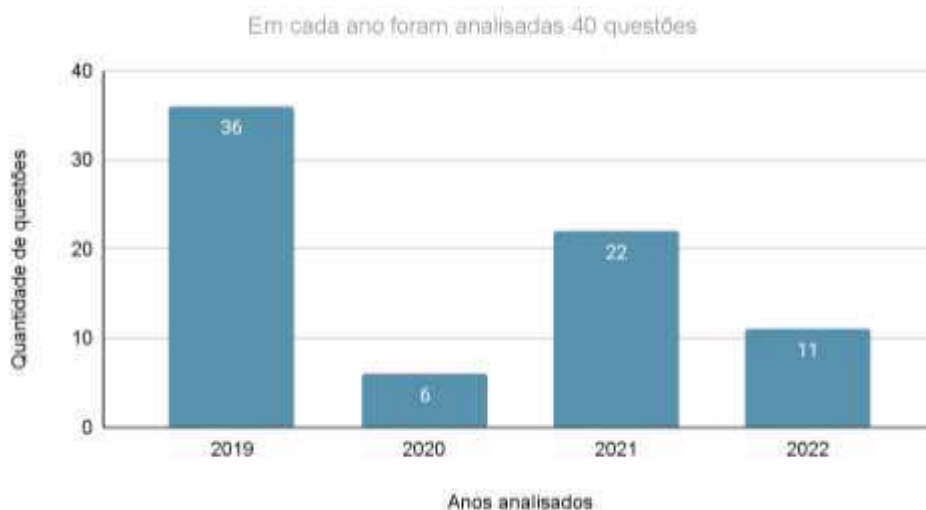
Fonte: INEP (2022)

Esse exemplo da Figura 45 contém nitidamente a forma como as referências se manifestam no TMV, a sua posição, a relevância em mantê-las, já que em todas as questões da prova em LP há referências, mas isso não ocorre na prova em Libras, permanecendo apenas em algumas e manifestando-se em formatos diferentes.

Como se pode também perceber, a saliência da posição centralizada, com a cor da letra em contraste com o plano de fundo, análogo às legendas, que se encontram em posição de destaque, facilitando sua visualização, favorecendo a leitura da verbo-visualidade e o seu respectivo valor informativo.

Segue o Gráfico 11, com o quantitativo de questões encontradas como elemento constitutivo dos enunciados das questões do Enem em Libras dos anos analisados.

Gráfico 11 – Referências



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os dados do Gráfico 11 mostram uma maior recorrência desse elemento no ano de 2019, quando, mesmo não sendo recorrente em todas as VQs, é um elemento constitutivo importante que demandou tempo de vídeo e participação na orquestração visual, pois foi encontrada referência nos quatro formatos apresentados, principalmente sinalizadas. Nesse respectivo ano, as questões demandam um tempo de sinalização longo, tempo esse que poderia ser destinado à apreciação do texto ou à leitura de informações relevantes para a resolução da questão.

São, em média, 20 segundos de sinalização, tempo em que essa informação poderia ser apresentada de outra maneira sem consumir o tempo do vídeo e torná-lo, por vezes, desmotivador, já que esse trecho se encontra sempre no início da VQ.

Já no ano seguinte, 2020, esse elemento pouco apareceu. Percebemos a redução no tempo de sinalização das questões. Foi justamente o ano em que o fator tempo foi preocupação no resultado da retextualização, mas, ao retirar esse elemento composicional, nega a ele a sua função no texto motivador.

Para 2021 e 2022, o trato com as referências foi diferente dos demais, visto que, como dito, nos anos anteriores, em um demandou-se tempo, deixando o vídeo extenso, seguido do ano em que as referências não tiveram ênfase, porém, nos dois últimos anos, a prevalência pelo formato da referência fixada em tela em escrita alfabética da LP tornou-se uma escolha que não consumiu tempo de vídeo e não ignora a sua permanência junto ao texto motivador, semelhante ao que ocorre no TB.

LIBRAS VIDEOSSINALIZADA NO ENEM: GARANTIA DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS DO SURDO, CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa adotou como tema central o Enem em Libras e as suas estruturas enunciativas em que a construção em que o TMV é um videossinalizado resultante do processo de retextualização, ancorado em estratégias textuais multimodais, multissemióticas e estruturadas sob a ótica da GDV, que compõe a orquestração enunciativa das VQs do Enem em Libras.

É fato advindo da realidade que o Enem em videoquestões não é originalmente criado em Libras, mas é pensado/criado em português e retextualizado para Libras, o que torna esse exame um marco para a educação dos surdos brasileiros, dada a sua relevância e o formato em que é aplicado. A proposta de torná-lo acessível foi implementada no ano de 2017, e até os dias atuais, é o principal meio para o ingresso no Ensino Superior em instituições públicas e particulares em todo o território nacional.

Configurando o contexto em que a pesquisa se insere e relacionando-a com a prova do Enem retextualizada para a Libras videossinalizada, enfatiza-se a gênese desta tese, especificamente dos anos de 2019 a 2022, sob a seguinte questão: Como ocorrem os processos de retextualização da prova do Enem em Libras e como se comportam os enunciados ao serem vertidos da escrita na Língua Portuguesa para videoquestões em Libras? Com isso, buscamos encontrar a recorrência dos elementos enunciativos, os aspectos composicionais em que o TMV, que é a videoprova em Libras disponibilizada para os candidatos surdos. Consideramos também esses elementos particulares ao exame, presentes no TB, somado aos processos pertinentes à Libras videossinalizada, que vão ao encontro de toda a orquestração de textualidade e da retextualidade.

O impacto positivo que o Enem videossinalizado e acessível trouxe para a educação dos surdos no Brasil foi um acontecimento sem precedentes. As reflexões propostas vão além de uma idealização utópica. Acreditamos, aqui, na construção que vem emergindo do resultado de lutas das comunidades surdas do Brasil.

É importante refletir sobre essas propostas a fim de que elas se concretizem, tornando-se uma possibilidade efetiva e socialmente aceita. Ter publicações em Libras cada vez mais independentes da influência do português alimenta as

reflexões acerca do futuro da educação dos surdos, pois é a partir delas que se acredita na equidade linguística.

O Enem acessível é uma referência que traz à tona um leque de possibilidades, entre elas, a padronização dos sinais em âmbito nacional, equilibrando as variações linguísticas e possivelmente criando um banco de dados disciplinar para consulta de alunos como material de estudo; para professores, como inspiração para criação de materiais acessíveis; para tradutores/intérpretes, como material de consulta e para profissionais em geral que se sintam interessados em expandir conhecimento disciplinar em Libras, por meio da própria prova, e também de sites e glossários. É possível um banco de dados para nos inteirarmos de terminologias e seus léxicos das mais diversas áreas de conhecimento de todas as regiões do país e poder conhecê-las.

Outra possibilidade seria a da retextualização ser vista como uma alternativa de criação de materiais didáticos multimodais, livros, v-books, jogos, materiais lúdicos e atividades adaptadas ao ensino e educação de surdos de forma que contemple suas especificidades. O TMV em sua estrutura enunciativa e toda a sua visualidade possibilita essas criações e considera todas as fases escolares para, até quando o aluno surdo se tornar um candidato surdo ao Enem, minimizar os possíveis prejuízos que a falta de materiais acessíveis venha a acarretar em sua formação, como também acostumarem-se com a sistemática do tipo do exame.

Olhar para a retextualização como caminho para essa possibilidade ajuda a construir uma nova vertente. A educação escolar de surdos nem sempre foi prioridade por se tratar de uma minoria. Escolas e materiais didáticos até então não eram acessíveis, o que dificultava que as pessoas surdas desenvolvessem suas competências. O videossinalizado construído partindo da retextualização minimiza a dificuldade que as pessoas surdas têm de encontrarem conteúdos que compartilhem informações seguras em sua língua.

Paralelo a isso, ainda referindo-se ao leque de oportunidades que o Enem em Libras traz, apontar esse exame como o próprio material didático multimodal seria importante como modelo de instrumento, desde o seu suporte, a sua orquestração e a sua estrutura enunciativa, construindo assim uma interessante estrutura padronizada a ser utilizada por escolas para suas avaliações como também para simulados e, por que não, para possíveis vestibulares, concursos públicos nacionais. A construção do TMV proporciona a construção de materiais lúdicos, não estáticos.

Iniciar retextualizando provas e atividades diversas e almejar, quem sabe, livros didáticos retextualizados Libras como seu texto Metavisual é um ideal possível.

Outra constatação possível de obter a partir dos dados desta pesquisa é a de que, diante da caracterização, o modelo observado, a estrutura e a orquestração dos enunciados, seus aspectos constitutivos pairavam nos tipos de suporte, no caso digital, já que descreve o videossinalizado multimodal; a estrutura sequencial, com os textos motivadores e seus gêneros multissemióticos; o enunciado; os acréscimos interrogativos e as alternativas; a sintaxe visual, percebida na sua visualidade e na sua construção, dado o percurso dos processos próprios à retextualização na Libras videossinalizada, do qual fazem parte as características visuais pertinentes às VQs; as recorrências na estrutura e na identidade visual, que são elementos da GDV e da multimodalidade e da multissemiótica.

Todos esses recursos visuoespaciais estão diretamente relacionados à composição do TMV como resultado de todos os processos de retextualização na mudança de língua e de modalidade, mantendo o padrão Enem determinado pelo INEP, independentemente de a prova ser em LP escrita ou em Libras videossinalizada.

Diante dessas reflexões, acreditamos que os objetivos traçados foram alcançados, uma vez que ao analisar os processos de retextualização de VQs na videoprova do Enem em Libras, nas edições de 2019 a 2022, foi possível entender como ocorrem os processos de retextualização da prova do Enem em Libras e como se orquestram os enunciados videossinalizados ao serem retextualizados da escrita na Língua Portuguesa para VQs em Libras.

Com esses dados em mãos, conforme o que se indicou nos objetivos específicos, consolidou-se por meio da (i) caracterização dos aspectos constitutivos dos enunciados das videoquestões sob a ótica da retextualização, compreendendo como ocorrem os processos de retextualização em sua teoria e sua aplicabilidade, definindo como um enunciado se estrutura em seu TB, nesse caso a prova escrita em português, e a respectiva estrutura em TMV, aqui vista como o texto videossinalizado da prova do Enem.

Ao (ii) descrever esses processos de retextualização para a construção dos videossinalizados da prova do Enem em Libras, das edições de 2019 a 2022, e as recorrências encontradas, foram organizadas em cinco categorias para sistematizar as análises e definir a estrutura do TB na construção do TMV, são elas: o suporte

textual, os recursos visuo-espaciais, a estrutura textual enunciativa; a construção composicional e a tradução multimodal, que carrega os elementos linguísticos e extralinguísticos. Além de (iii) relacionar os processos de retextualização defendida sob a ótica da multimodalidade e multissemiótica. Com isso, percebemos na construção do TMV a possibilidade de construção textual visual acessível, com elementos que se somam e constituem os recursos visuoespaciais dada a construção composicional, todas encontradas e exemplificadas nas VQs do Enem em Libras.

Todo esse estudo resultou, no segundo capítulo, em um levantamento sobre o percurso histórico da criação do Enem e o processo que tornou a prova acessível aos candidatos surdos, DA e surdo-cegos, em uma apresentação sobre como a prova é aplicada e a especificidade linguística abordada. O terceiro capítulo, que abordou a retextualização numa perspectiva multimodal e seus aspectos conceituais, como a textualidade videossinalizada incorpora a tradução em sua construção composicional multisemiótica. Desse modo, o quarto capítulo apresentou as estratégias visuo-espaciais e seus recursos multisemióticos na produção na orquestração dos enunciados, baseados da GDV, orientando a funcionalidade da construção composicional do material videossinalizado. O quinto capítulo tratou do percurso metodológico, e, por fim, o sexto capítulo traz a análise sistemática das provas do Enem dos anos de 2019 a 2022, com a compreensão de como se orquestra o TMV considerando o suporte textual, os recursos visuo-espaciais, a estrutura textual enunciativa; a construção composicional e os elementos linguísticos e extralinguísticos como aspectos constitutivos.

A reflexão a ser deixada com esta tese é que este estudo traz contribuições inovadoras aos estudos da linguística textual, da didatização e produção de materiais acessíveis ao educando surdo, pois ao entender o Enem em Libras como um texto videossinalizado, retextualizado, acessível, que considera o contexto educacional dos surdos e o seu ingresso no Ensino Superior, fomenta as lutas das comunidades surdas do Brasil.

Para estudos futuros, é importante entender que produções retextualizadas são um caminho necessário para que a Libras seja cada vez mais independente da Língua Portuguesa e, assim, incentivar reflexões acerca do futuro da educação dos surdos, pois é a partir delas que se acredita na equidade linguística. Espera-se, por fim, pesquisas sobre outras produções em TMV que contribuam para a ampliação

dos conhecimentos da sociedade sobre Libras, representando a emancipação do sujeito surdo em uma educação libertadora, com políticas linguísticas que garantam seus direitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. A Triangulação como opção metodológica em pesquisas empírico-experimentais em tradução. *In*: PAGANO, A. S. **Metodologias de pesquisa em tradução**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2011. p. 69-92.
- AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Cadernos da Escola de Comunicação**, v. 6, p. 1-12, 2008.
- AMORIM, Walquíria Peres de. **Luz, câmera, edição: recursos gráficos visuais para traduções acadêmicas de Libras/Português em videoprovas**. 2019. 111f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 207-216.
- ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciados de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatriz. Surdez e deficiência auditiva: qual a diferença? 2011. **Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS**. Disponível em: http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAIT, B. Et la foret amazonienne se mit a parler français. *In*: Thirteenth International Mikhaïl Bakhtin Conference, 2012, London/Canadá. **Dialogues with Bakhtinism Theory. Proceedings of the Thirteenth International Mikhaïl Bakhtin Conference**. London/Ontario/Canada: Mestengo Press, 2012, v. 1, p. 381-394.
- BRAIT, B. Tramas verbo-visuais da linguagem. *In*: BRAIT, B. **Literatura e outras**
- BRASIL. **Atendimento diferenciado no ENEM**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BRASIL. Atendimento especializado deve ser requerido até 17 de maio. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/atendimento-especializado>. Acesso em: 25 out. 2022.
- BRASIL. **Avaliações, exames e indicadores da educação básica**. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/conheca-o-inep>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Recomendação n. 001, de 15 de julho de 2010 (Recomendação para garantir a aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições com os demais candidatos)**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Conade, 2010. Disponível em:

content/uploads/2015/02/legislacao-para-surdos-em-concurso-publico.pdf Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dez. 2000.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/legislacao.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/enem/enem-em-libras>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei de Cotas, alterada pela Lei nº 13.409/2016**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.891.htm#:~:text=Art.,e%20ao%20Comit%C3%AA%20Paraol%C3%ADmpico%20Internacional. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaoriginal-137498-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Matriz de referência do ENEM**. INEP. [s.d.]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Aviso Circular nº 277, de 8 de maio de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. **Nota Técnica emitida pelo INEP/MEC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13361-nota-tecnica-932-2012-seres-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências. Diário Oficial da União, Brasília/DF. DF, 7 nov. 2003, Seção 1, p. 20.

BRASIL. **Videoprovas em Libras estão em fase final de produção**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/enem-em-libras> Acesso em: 5 dez. 2022.

BRITO, F. B. O movimento surdo e suas configurações discursivas nas lutas por direitos sociais e linguísticos no Brasil. *In*: PRIETO, Rosângela Gavioli; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; BRITO, Fábio Bezerra de; ANDRIOLI, Mary Grace Pereira. (Orgs.). **Políticas de Educação Especial**. Curitiba: CRV, 2018, p. 29-44.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2008.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, n. 2, p. 71- 92, 2014. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37229>.

CARDOSO, Israel Gonçalves. **A Educação física escolar e a inclusão do portador de surdez**. 2010. 20f. Monografia de Educação Física da FEAP/ISEFOR. Além Paraíba-MG. Disponível em: <http://editora-araraazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20REVISTA%2017%20Israel%20Gon%C3%A7alves%20Cardoso.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CARDOSO, Israel Gonçalves. Surdo-Mudo ou Mudo, Deficiente Auditivo ou Surdo: Qual? Dessas terminologias pode-se adotar? **Revista Virtual de Cultura Surda**. Edição n.º17, fev. 2016. ISSN 1982-6842. Disponível em: http://editora-araraazul.com.br/site/revista_edicoes Acesso em: 18 jun. 2021.

CARVALHO, NEVADO E MENEZES. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância. 2007. *In*: NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J.; MENEZES, C. S. (Org.). **Aprendizagem em rede na educação a distância**: estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331445859014.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COMISSÃO ASSESSORA DE ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL e atendimento diferenciado em exames e avaliações da educação básica. **Proposta de matriz de referência para a Avaliação Nacional da Alfabetização de alunos surdos e deficientes auditivos**. Brasília, Inep, 2013b.

COMISSÃO ASSESSORA DE ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL e atendimento diferenciado em exames e avaliações da educação básica. **Recomendação n. 38**. Brasília, Inep, 2013a.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. *In*: CECCANTINI, J. L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

CRUZ, A. L. F. **Os surdos e sua relação com a família**: fatores de inclusão/exclusão e aprendizagem. *Revista Pandora Brasil*. n. 17, abr. 2010. Disponível em: https://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/libras/agnes.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas/PR: Kayganguê, 2008. p. 159-177.

DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro:Ed. Lucerna, 2005, p. 159-177.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/videoprova traduzida-em-libras-sera-aplicada-para-1-9-mil-participantes-do-enem-2017/21206. Acesso em: 12 jun. 2017.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. Caderno de Questão. **Prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/2019_PV_impresso_D2_CD12.pdf. Acesso em 24 abr. 2020.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. Caderno de Questão. **Prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D2_CD12.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. **Caderno de Questão. Prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD10_ampliada.pdf. Acesso em: 12 jun.2020.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. **Caderno de Questão. Prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD10_ampliada.pdf. Acesso em: 12 jun.2020.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. Videoprova em Libras. **Prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2019. Disponível em: <http://enemvideolibras.inep.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. Videoprova em Libras. **Prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLjz5Kd6rxbE4g302uLXo8Qi15vGpoHFQh>. Acesso em: 12 jun. 2020.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. Videoprova em Libras. **Prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLjz5Kd6rxbE639eYNmZCZ9XqwoBuobDiV>. Acesso em: 12 jun. 2020.

- EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. Videoprova em Libras. **Prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLjz5Kd6rxbE6cxGoNjUSL5x98KMse4SRW>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- FALCÃO, Luiz Alberico. **Surdez, cognição visual e LIBRAS**: conhecendo novos diálogos. Recife: Editora do Autor, 2010.
- FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **LIBRAS em contexto**: curso básico, livro do professor instrutor. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEEP, Brasília/DF, 2001.
- FERREIRA, Elisa Cristina Amorim; LINO DE ARAÚJO, Denise. Desenvolvimento da escrita na academia: investigando o gênero Resenha. *In*. Simpósio Internacional de Letras e Linguística. 3., 2013. Uberlândia. **Anais do SILIEL**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1-15.
- FERREIRA, L. **Por uma gramática Língua de Sinais**. Rio de Janeiro; Tempo Brasileiro, 2010.
- FERRONATO, Vera Lúcia de A. S. **A fala e a escrita em questão**: retextualização. Curitiba, 2007.
- GERHARDDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-43. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS?** que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, São Paulo: Grupo GEN, 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUALBERTO, C. L. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa**: Uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual. 2016. 181f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016
- GUEDES, Fernando Eustáquio. **Tradução de provas para Libras em vídeo**: mapeamento das videoprovas brasileiras de 2006 a 2019. 2020. 148f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020, p. 1-148.
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Hodder Education, 2004.
- HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.
- HOFFMANN, Grasielle Fernandes. **Retextualização multimodal**: o fazer tradutório do designer educacional. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal

de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158434>. Acesso em: 18 jul. 2022

<http://www.revistaintellectus.com.br/artigos/68.823.pdf>

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214869> Acesso em: 5 ago. 2021.

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8342/5353>. Acesso em: 15 dez. 2021.

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/18451/15931>. Acesso em: 4 set. 2022.

INEP. Portaria n. 252, de 20 de julho de 2012a.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

Enem em videolibras. Disponível em: <http://enemvideolibras.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Inep**

aplica questionário de avaliação da videoprova do Enem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/56991-inep-aplica-questionario-de-avaliacao-da-videoprova-do-enem>. Acesso em: 20 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

Painéis ENEM. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiYTdlOGQ3ZTgtMzc1Ny00ZDFkLTk4NjQtZDBkNTUyNjVhNmQ1liwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 20 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

Portaria n. 150, de 4 de abril de 2016. Institui a Comissão Assessora para a Adaptação de Provas e Itens para Exames e Avaliações da Educação Básica.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

Portaria n. 253, de 20 de julho de 2012b. Institui a Comissão Assessora de Especialistas em Educação Especial e Atendimento Diferenciado no âmbito dos Exames e Avaliações da Educação Básica. Acesso em: 20 fev. 2022

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

Portaria n. 397, de 12 de maio de 2017. Institui a Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Língua Brasileira de Sinais da Diretoria de Avaliação da Educação Básica. INEP. Relatório Pedagógico: Enem 2011-2012. Brasília: Inep, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

Portaria n. 438, de 9 de setembro de 2014. Institui a Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado no âmbito dos Exames e Avaliações da Educação Básica. Acesso em: 23 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

Videoprova Traduzida em Libras será aplicada para 1,9 mil participantes do Enem 2017. Brasília: INEP, Assessoria de Comunicação Social, 2017.

JAKOBSON R. **On Linguistic Aspects of Translation, in Language in Literature**, edição de Krystyna Pomorska e Stephen Rudy, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1987, p. 428-435. ISBN 0-674-51028-3.

- JAKOBSON, Roman. On Linguistic Aspects of Translation. *In*: BROWER, R. A. (Ed.) **On Translation**. Cambridge: Harvard University Press, 1959, p. 232-9.
- JEWITT, C. An Introduction to multimodality. *In*: JEWITT, C (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London, New York: Routledge, 2009. p. 14-27.
- JEWITT, C.; BROWN, B. **The SAGE Handbook of Digital Technology**. Londres: Sage, 2012. p. 250-265
- JEWITT, Carey, OYAMA, Rumiko. Visual meaning: social semiotic approach. *In*: VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT, Carey. **The handbook of Visual Analysis**. London: Sage Publications, p. 134-157, 2001.
- JEWITT, Carey. [MULTIMODALITY]. *In*: **Glossary of multimodal terms**. Mode, 2012. Disponível em: . Acesso em: 14 fev. 2019.
- JUNQUEIRA, R. D.; MARTINS, D. A.; LACERDA C. B. F. Política de acessibilidade e exame nacional do ensino médio (ENEM). **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p.453-471, abr./jun., 2017.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz; LACERDA Cristina Broglia Feitosa de. Avaliação de estudantes surdos e deficientes auditivos sob um novo paradigma: Enem em Libras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 32,p. 1-17, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28732> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28732>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- KLEIN, Madalena; ROSA, Fabiano. O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais. *In*: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDILAZZARIN, Márcia Lise (orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOZINETS, Robert V. **Netnography: doing ethnographic research online**. Sage, 2010.
- KOZINETS, Robert. V. On netnography: initial reflections on consumer research investigations of cyberculture. **Advances in Consumer Research**, Utah (EUA): Association for Consumer Research. v. 25, n. 1, p. 366-371, 1998.
- KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. New York: Routledge, 2010.
- KRESS, G. What is Mode? *In*: CAREY, J. (ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. New York: Routledge, 2009. p. 54-67.
- KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. *In*: VAN DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 2006 [1996].
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London; New York: Routledge, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Sage publications**, London, v.1., p. 343-368, 2002.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001.

KRESS, Gunther. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KRUSSER, R. S. **Design editorial na tradução de português para libras**. 2017. 410f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In: Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização* [s.l: s.n.], 2014.

LEAL, A. F. C.; SANTOS, C. P.; MOTTA, A. L. A. R. Os efeitos de sentido na formulação da proposta de redação do Enem: o efeito leitor/escritor ideal. **Linguagem-Estudos e Pesquisas**, v. 19, n. 2, Catalão (UFG), jul./dez. 2015, p. 113-123.

LEAL, Amilton Flávio Coleta; SANTOS, Cristiane Pereira dos; MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da. A reformulação das portarias do ENEM: uma análise discursiva das diferentes versões. *Estudos Linguísticos*. n. 30, 2015.2, **SOLETRAS** – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ, jul./dez. 2015, p. 212-232. Disponível em:

LIMA JUNIOR, P. Crítica sociológica do Exame Nacional do Ensino Médio: uma análise bourdiana. **Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 1-8. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1971-1.PDF>. Acesso em: 20 abr. 2023.

linguagens. São Paulo: Contexto, 2010, p.193-228.

LINO DE ARAÚJO, Denise. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**.1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MACHADO, Fernanda de Araújo. **Simetria na Poética Visual na Língua de Sinais Brasileira**. 2013. 149f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 8. ed. São Paulo: Grupo GEN, 2017.

- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita: características e usos**. UFPE, 2002. (mimeo)
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife, UFPE, 2000. (mimeo)
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita**. 2001, p. 1-14. (mimeo)
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração**. Recife. 2004. (mimeo)
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Perspectivas no ensino de língua portuguesa nas trilhas dos parâmetros curriculares nacionais. *In*: **9º Congresso brasileiro de língua portuguesa**. PUC/SP, 2002b.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *In*: **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2002, p. 109-122.
- MATENCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *In*: Congresso Internacional da Abralín, 3., março de 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.
- MAXSON, B. J.; TEDDER, N. E.; MARMION, S.; LAMB, A. M. The education of youths are deaf-blind learning tasks and teaching methods. **Journal of Visual Impairment Blindness**, v. 87, n. 7, p. 259-262, 1993.
- MAYER, Richard E. **Multimedia learning**. 2 ed. Nova Iorque: Cambridge, 2009.
- MCLETTCHIE, B. A. B.; RIGGIO, M. Competências para professores de alunos com surdocegueira. *In*: MASINI, E. F. S. (Org.). **Do sentido... pelos sentidos... para o sentido**. São Paulo: Vetor editora, 2002. p. 145-166.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, R. Análise de conteúdo: limites e possibilidades. *In*: ENGERS, M.E.A. (Org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1994.

MOREIRA, Renata Lúcia. **Uma descrição de Dêixis de Pessoa na língua de sinais brasileira**: pronomes pessoais e verbos indicadores. 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Erika Guimarães. **Letramento crítico multimodal no ensino de língua portuguesa**: investigando os memes compartilhados no Facebook. 2019. 131f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Letras e Artes) – UERN/UFERSA/IFRN, Mossoró, 2019.

OLIVEIRA, Rosselini Diniz Ribeiro de. **As traduções em Libras dos textos literários do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2018**. 2020. 33f. TCC (Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

PAGURA, Reynaldo J. Tradução e interpretação. *In*: AMORIM, Lauro M.; RODRIGUES, Cristina C.; STUPIELLO, Érica. N, de A. (org.). **Tradução e perspectivas e práticas teóricas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 183-207

PERLIN, G. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. 1998. 51f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. B. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 62-66.

POZZEBOM, F. R. Protagonistas do tema da redação, candidatos surdos comentam desempenho no Enem. **Agência Brasil**. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2017-11-07/candidatos-surdos-enem.html>. Acesso em: 9 ago. 2017.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

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

QUADROS, R. M.; STUMPF, M.; OLIVEIRA, J. Avaliação de surdos na universidade. *In*: HEINING, Otília; FRONZA, Cátia (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**. v. 2. Edifurb. Blumenau, 2011.

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

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; SOUZA, Saulo Xavier. Aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. *In*: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 170-209.

QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne; OLIVEIRA, Janine Soares. Avaliação de Surdos na Universidade. *In*: HEINING, Otília Lizete de Oliveira Martins; Cátia de Azevedo. (Orgs.) **Diálogos entre linguística e educação**. v. 2. p. 183-200. Blumenau: Edifurb, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de; Weininger, Markus J. (Orgs.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais III**. 1^a. ed. Florianópolis: Editora Insular, PGET/UFSC, 2014. 288 p.

QUADROS, Ronice Muller; STUMPF, M. R.; OLIVEIRA, J. S. Avaliação de Surdos na Universidade. *In*: HEINIG, Otilia Lizete de O. M.; FRONZA, Cátia de Azevedo. (Org.). **Diálogos entre Linguística e Educação**. 222 ed. Blumenau: Edifurb, 2011, v. 2, p. 183-200.

REICHERT, A. R. **Da língua portuguesa escrita à Libras**: Problematizando processos de tradução de provas de vestibular. 2015. 138f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5720?show=full>. Acesso em: 20 jan. 2023.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Roda de Conversa II** - parte B - Educação bilíngue de surdos. [s.l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2:07:15). Publicado pelo canal AudiovisualTILSP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-9iwYnZH0Oo>. Acesso em: 19 mar. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

RIGO, N. S. **Tradução de canções de LP para LSB**: identificando e comparando recursos tradutórios empregados por sinalizantes surdos e ouvintes. 2013. 195f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ROCHA, L. R. M. da. **O que dizem os surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais**. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

RODRIGUES, C. H. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, UNICAMP. Campinas, n. 57.1, p. 287-318, jan/abr., 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651578>. Acesso em: 18 out. 2022.

RODRIGUES, Chris. **O cinema e a produção**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Linguagem**: representação ou mediação?. *Revista Veredas*, v. 1, n. 1, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc. Campinas**, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo. Feneis, 2012.

SANTOS, F. C. **UAB como política pública de democratização do ensino superior via EaD**. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>. Acesso em: 10 out. 2022.

SANTOS, Silvana Aguiar. **A tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010**. 2013. 235f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SEGALA, R. R. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais**. 2010. 74f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SEGALA, R. R.; QUADROS, R. M. Tradução Intermodal, Intersemiótica e Interlinguística de textos escritos em português para a Libras oral. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 34, nº especial 2, p. 354-386, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p354>. Acesso em: 8 maio 2017.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. LED/UFSC. Florianópolis, 2000.

SILVA, João Carlos Pereira da. Ministério da Educação. **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Disponível em: <https://cpa.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/05/nota-tecnica-no-65-conaes-daes-inep.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2022.

SILVA, Rodrigo Custódio. **Gêneros emergentes em Libras da esfera acadêmica: a prova como foco de análise**. 2019. 241f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214869>. Acesso em: 5 ago. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*:

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 37, n. 1, 1101, mar. 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/43478>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *In*: SKLIAR, C. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 5-32.

- SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, vol. I, 1999.
- SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Volume 1. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- SOUZA, Saulo Xavier. **Performances de tradução para a língua brasileira de sinais observadas no curso de letras libras**. 2010. p. 145 Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- STOKOE, W. C. Sign language structure: An outline of the communication systems of the American deaf. **Studies in Linguistics, Occasional Papers**, 8. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1960.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev., Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016. 146p.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- TRAVAGLIA, N. (1993). A tradução numa perspectiva textual. 1993. 315f. Tese de Doutorado, USP, (digitado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização**: tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.
- TREVISAN, S. F. **Enem em Libras e a avaliação da educação básica pelo olhar dos surdos**. 2019. 83f. Trabalho de conclusão de final de curso (TCC) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): UFSCar, São Carlos, 2019.
- TREVISAN, Sueli Fioramonte; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Enem em libras e a avaliação na educação básica pelo olhar dos surdos. **Intellectus Revista Acadêmica Digital**, v. 59, n.1, Ano 2020, p. 1-24. Disponível em: <http://www.revistaintellectus.com.br/artigos/68.823.pdf>. Acesso em: 15 março. 2023.
- VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.
- VAN LEEUWEN, T. Towards a semiotics of typography. **Information Design Journal: Document Design**, n. 14, p. 139-145, 2006.
- VERGARA, Sílvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2005.
- VIEIRA, Cláudia Regina; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Acessibilidade em Libras no exame vestibular para surdos. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 5, n.1, p. 13-26, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8342/53>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- VIEIRA-BARBOSA, M. L.; SOUSA, E. B. de. Considerações sobre o processo de retextualização para libras de textos em português por graduandos surdos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 1, p. 493–521, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650142>. Acesso em: 7 nov. 2022.

VIEIRA-BARBOSA, Maria Lourdilene; SOUSA, Emanuel Barbosa de. Considerações sobre o processo de retextualização para libras de textos em português por graduandos surdos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 1, p. 493-521, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650142>. Acesso em: 5 abr. 2024.

VLASECHI, G. S. **Vestibular, estudo de caso**: prosódia na tradução. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Centro de Comunicação e Expressão) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2015.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press. 1996.

WRITER, J. A movement-based approach to the education of students who are sensory impaired/multihandicapped. *In*: GOETZ, L.; GUESS, D.; STRENELCAMPBELL, K. **Innovative program design for individuals with dual sensory impairments**. Tradução de Antonio Ballesteros Jaraiz. Baltimore: Paul H. Brookes, 1987. p. 191-223.

GLOSSÁRIO