

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

CARLA LUCIE WENDLING PACHECO

**POR UM ENSINO DE PORTUGUÊS ACESSÍVEL: ANÁLISE DE TAREFAS DE
LEITURA ADAPTADAS EM LEITURA FÁCIL**

Porto Alegre

2022

Carla Lucie Wendling Pacheco

**POR UM ENSINO DE PORTUGUÊS ACESSÍVEL: ANÁLISE DE TAREFAS DE
LEITURA ADAPTADAS EM LEITURA FÁCIL**

Monografia apresentada como requisito parcial para o grau de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas; Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Juliana Roquele Schoffen.

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vanessa de Oliveira Dagostim Pires.

Porto Alegre

2022

Dedico este trabalho a Marcus Vinícius Moura de Oliveira.

Tu faz uma falta danada, meu amigo.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por todo o trabalho remunerado e não remunerado, pelo encorajamento e aconselhamento, e por todo amor e carinho com que me educou. É por ela que hoje enxergo a potência da educação.

Ao Antônio Carlos, por ter me salvado de toda angústia que a pandemia trouxe, por ser tão presente e dividir comigo a dor e a delícia da escrita deste trabalho. Obrigada pelos carinhos e ronrons de consolo, meu felino.

Ao Kílary, por todo o amor e companheirismo durante os últimos anos, e por me recordar todos os dias da minha gigantesca capacidade.

À toda minha família, que vem investindo em mim, nos meus estudos e nos meus sonhos desde quando me conheço por gente. Vocês são minha inspiração.

Àquelas pessoas que atravessaram minha vida e são responsáveis por aquilo que me tornei, mas especialmente a estas que decidiram ficar: Emmanuelle Moreira, Giordana Bueno, Filipe Machado e Rebeca Sofia. A vida é mais leve com vocês ao meu lado.

Aos meus colegas e amigos de curso: Alan Rodrigues, Luisa Vianna, Martina Karnopp, Nicole Kuhn, Ramiro Machado, com os quais pude viver e experienciar a UFRGS da melhor maneira possível.

A todos os professores e professoras que marcaram a minha trajetória enquanto aluna e que me inspiraram a seguir carreira na docência. Destaque máximo à Vanessa de Oliveira Dagostim Pires e Verônica Pasqualin Machado, professoras excelentes e mulheres inspiradoras.

Aos meus mestres e minhas mestras da UFRGS, que elevam o nome desta Instituição e proporcionam o desenvolvimento das muitas competências que existem em nós estudantes.

A todos os meus alunos que me incentivam a ser uma profissional cada vez mais empenhada no fazer docente.

Como educador político, como homem que pensa a prática educativa, sigo profundamente esperançoso. Rechaço o imobilismo, a apatia, o silêncio. [...] não estou esperançoso por capricho, mas sim por condicionamento ditado pela minha natureza humana. Não é possível viver plenamente como ser humano sem esperança. Conservem a esperança! (FREIRE, Paulo, p. 24, 2008)

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo propor e analisar tarefas de leitura adaptadas em Leitura Fácil para o ensino de português a estudantes com necessidades educacionais específicas, buscando verificar e sistematizar o que caracteriza uma tarefa de leitura adaptada que tenha como objetivo preparar e engajar o estudante nas aulas de literatura. Abordo o trabalho a partir da perspectiva da educação inclusiva, portanto, parto do pressuposto de que trabalhar com leitura e literatura com estudantes de inclusão é possível, pois atualmente tem-se conhecimento de um número maior de técnicas de adaptação textual e metodologias para adaptação do currículo. A partir de uma perspectiva teórica que concebe a linguagem como um propósito social, proponho e analiso um roteiro pedagógico composto de duas tarefas, elaborado para ser aplicado em uma escola técnica federal de Ensino Médio na região metropolitana de uma capital no sul do Brasil. Na elaboração e análise do material, considereei a proposta do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), a técnica de escrita e adaptação textual Leitura Fácil, e as especificidades do ensino de português para estudantes com necessidades educacionais específicas.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura Fácil; educação inclusiva; ensino por tarefas; literatura; leitura; ensino.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	Percurso histórico da educação inclusiva no Brasil	10
3	Inclusão e educação inclusiva: da teoria à prática	13
4	Acessibilidade textual e Leitura Fácil	16
5	Ensino por tarefas	20
6	Contexto de ensino	22
7	Roteiro pedagógico e análise das tarefas	24
8	Considerações finais	36
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

1 INTRODUÇÃO

A origem da minha relação com a educação inclusiva data de 2017. Naquele ano, fui a primeira monitora de Língua Portuguesa da Sala de Recursos Multifuncionais do IFSul campus Sapucaia do Sul, orientada pela professora Vanessa Dagostim. Aquele era meu último ano do Ensino Médio e eu já tinha em vista o vestibular da UFRGS, porém ainda com dúvidas em relação ao curso. Foi por causa dessa experiência como bolsista da Sala de Recursos, e pelo incentivo da Vanessa, que decidi cursar Letras. Mais recentemente, ainda este ano, fui estagiária de Apoio em uma escola municipal de Sapucaia do Sul, onde eu acompanhava estudantes com Deficiência Intelectual dentro da sala de aula, e essa experiência me trouxe uma nova perspectiva sobre a educação inclusiva brasileira. A partir daí pude perceber que, uma vez que a Inclusão tenha permeado a minha jornada, já não mais poderei me afastar dela.

Esta monografia foi fruto da minha experiência de estágio realizada no IFSul - campus Sapucaia do Sul, em uma turma com três estudantes de inclusão, e realizar o estágio nesta instituição foi muito importante para mim, pois trouxe consigo boas memórias do lugar que foi minha casa durante os quatro anos do meu Ensino Médio. Assim, o campus Sapucaia do Sul conta com cinco cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Eventos, Desenvolvimento de Sistemas, Plásticos e Mecânica, além do Técnico em Administração (ofertado na modalidade EJA). Também, possui o curso de graduação em Engenharia Mecânica e uma pós-graduação, a Especialização em Educação. A turma escolhida para a aplicação do meu projeto de estágio foi a turma 13¹, uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do curso de Eventos, e isto foi previamente programado, pois eu almejava planejar aulas e criar materiais adaptados para alunos de inclusão e, desta forma, a turma era composta pela aluna Joana², a qual apresentava deficiência visual, o aluno Antônio, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e o José, com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual (DI). Conforme passaram-se as primeiras aulas, e eu visitando a Sala de Recursos Multifuncionais³ para conversar com as profissionais do campus,

¹ Número fictício para proteger os estudantes envolvidos.

² Nomes fictícios para os alunos aqui apresentados.

³ Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais específicas, projetado para oferecer suporte necessário às necessidades específicas dos alunos.

percebi que a Joana não necessitava de suporte extra para acompanhar as aulas e, também, o Antônio não precisaria materiais adaptados para acompanhar as aulas, mas eu deveria dar uma atenção individualizada, pois ele tinha muita dificuldade em falar em voz alta com muitas pessoas o olhando. Entretanto, o aluno José mostrou a necessidade de materiais adaptados, assim como um acompanhamento mais individualizado, pois ainda está em processo de alfabetização.

O meu projeto de estágio tinha como norte a literatura, conseqüentemente a leitura e a escrita, e trabalhamos o livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Este livro já seria trabalhado em aula pela professora titular da turma, a Vanessa Dagostim, e ela me orientou a manter a leitura, contudo foi muito solícita me oferecendo o suporte necessário para o andamento do projeto. Neste sentido, as aulas do meu projeto de estágio foram desenhadas sobre o princípio do DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) e, portanto, desenvolvidas para atender todas as demandas da turma. Entretanto, foram desenvolvidas tarefas e atividades adaptadas em *Leitura Fácil* para o aluno José, algumas delas objetos de análise do presente trabalho. Portanto, este trabalho pretende contribuir para a discussão de critérios para a elaboração de materiais didáticos adaptados em *Leitura Fácil* direcionados a estudantes de inclusão através da proposta de um roteiro pedagógico composto de duas tarefas para ensino de leitura e escrita.

Como meu interesse em pensar práticas mais inclusivas me acompanha desde o final do Ensino Médio, quando ingressei no curso de Letras, eu já vislumbrava as cadeiras que abordassem essa área. Conforme os semestres foram passando, observei em mim uma insegurança em relação às práticas docentes em Língua Portuguesa com os estudantes com necessidades educacionais específicas. Perguntas como: *como dar aula de Língua Portuguesa para alunos de inclusão? Tenho alunos de inclusão não alfabetizados, o que eu faço?* surgiram durante a graduação e ao longo dela não foram respondidas. As cadeiras da Letras vislumbradas por mim no princípio não se propuseram a me oferecer práticas possíveis com estes estudantes, seja na produção de materiais didáticos, na elaboração de currículo adaptado, na discussão sobre a avaliação destes alunos, ou até mesmo reflexões sobre a realidade que nos espera na escola em relação à Educação Inclusiva. Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva oriente que os sistemas de ensino formem professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da

educação para a inclusão, sinto que a falta de prática do curso de Letras não me oportunizou uma formação mais inclusiva enquanto docente. Acredito que seja necessário uma reavaliação por parte dos cursos de licenciatura sob a perspectiva da Educação Inclusiva, já que as cadeiras ofertadas na FACED relacionadas a este tema não visam atender as demandas individuais de cada curso. Sendo assim, um encaminhamento que este trabalho propõe é que o curso de licenciatura em Letras seja repensado sob a ótica da docência, oportunizando aos estudantes momentos de reflexão e prática em Educação Inclusiva, para que saíamos mais preparadas(os) para a atual realidade escolar.

No primeiro capítulo desta monografia, apresento a trajetória histórica percorrida pela educação inclusiva no Brasil desde a época do Império até os dias atuais, quando a educação especial passa a ser entendida de fato a partir da perspectiva da educação inclusiva. No segundo capítulo, trago noções teóricas sobre o que é inclusão e educação inclusiva, costurando esses conceitos com a proposta do Desenho Universal para Aprendizagem, a qual possibilita um olhar mais prático de como tornar as aulas mais inclusivas. No terceiro capítulo, reviso o conceito do termo acessibilidade e aponto a importância de pensarmos a acessibilidade comunicacional como prática cotidiana, além de apresentar a técnica Leitura Fácil. No quarto capítulo, dou continuidade à definição dos pressupostos teóricos, esclarecendo as vantagens do ensino por tarefas em uma aula de Língua Portuguesa.

Terminado o estabelecimento das noções teóricas, no quinto capítulo apresento o Instituto Federal Sul-rio-grandense, mais especificamente o campus Sapucaia do Sul. No sexto capítulo, mostro e analiso o roteiro pedagógico com as duas atividades adaptadas, levando em conta o construto teórico estabelecido no desenvolvimento do trabalho. Termino esta monografia tecendo considerações finais e sugerindo encaminhamentos para futuras pesquisas.

2 Percorso histórico da educação inclusiva no Brasil

Segundo Trevisol (2018), no Brasil o Estado assumiu tardiamente a educação como um direito social e como direito público subjetivo, reflexo das raízes oligárquicas e da cultura escravocrata e autoritária da sociedade. Ainda segundo a autora, com o movimento de universalização da educação, o processo de

escolarização foi enfrentando novos desafios, já que aqueles que não ocupavam esse espaço passaram a reivindicá-lo, e, a partir daí, os debates sobre mudanças estruturais na educação afloraram.

A história do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil data da época do Império, com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (hoje Instituto Benjamin Constant – IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008). Em 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, que tinha por objetivo atender pessoas com deficiências mentais, e em 1945, na sociedade Pestalozzi, criou-se o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação. Sendo assim, a educação especial sempre se organizou como um atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, deixando as escolas especiais como responsáveis pelo processo educacional desses estudantes. Esse tipo de organização de ensino apenas acentua o modelo médico de se enxergar a deficiência, isto é, aquele que reconhece na lesão a primeira causa da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a opressão destes (DINIZ, 2003).

Em 1961 houve um movimento de abertura para que as pessoas deficientes pudessem ser inseridas no sistema geral de ensino, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, a qual apontou o direito dos “excepcionais” à educação (BRASIL, 2008). No entanto, em 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692/71 que alterou a LDBEN de 61 alegando “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, o que causou um retrocesso no que hoje considera-se educação inclusiva já que perde-se a oportunidade de promover a organização de um sistema de ensino capaz de atender plenamente estes estudantes, encaminhando-os novamente para as escolas especiais.

A Constituição Federal de 1988 representou um grande avanço na ampliação das liberdades civis, na organização e implementação dos direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros (MOSCA, 2012), e um de seus objetivos fundamentais é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art.3º, inciso IV). Desta forma, o artigo 205 define a educação como sendo um direito de todos, garantindo o

pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ainda, no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (2001), mais conhecida como a Convenção de Guatemala, resultou na promulgação do Decreto 3.956/01, no qual o Brasil se comprometeu a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza para eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e garantir sua plena integração à sociedade (PITTA, 2008). Foi apenas com este decreto que a educação especial no Brasil foi reinterpretada e deixou de ser compreendida em um contexto de diferenciação, para assumir um caráter de promoção da eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização:

A consideração política dos alunos com necessidades educacionais especiais, na organização do sistema público de ensino regular, aliada à retirada da Educação Especial da posição de sistema paralelo de ensino e sua inserção no contexto geral da Educação, reconhecia as pessoas com deficiência como sujeitos do direito e favorecia o resgate da real natureza da Educação Especial, que é, primeiramente, Educação (ARANHA, 2004).

Herdeira de discussões mundiais articuladas desde a década de 1990, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi divulgada, no Brasil, em 2008 e, desde então, tem impactado na organização e no funcionamento dos serviços especializados para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerados o público-alvo da Educação Especial. A partir deste documento, os sistemas de ensino são orientados a garantir:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Portanto, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a partir da perspectiva da educação inclusiva.

3 Inclusão e educação inclusiva: da teoria à prática

Segundo o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, de 2004:

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados (BRASIL, 2004, p. 8).

A inclusão pode ser conceituada como o processo pelo qual a sociedade se ajusta para incluir em seu sistema toda a diversidade humana, composta por deficiência, etnia, raça, língua, gênero, orientação sexual, entre outros, com a participação destas pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2007).

Desta forma, Lopéz (2012, p. 176) sugere que a inclusão implica no desenvolvimento de processos e práticas que procuram proporcionar aos alunos com dificuldades uma educação tão comum quanto possível, evitando a sua segregação. Segundo a autora, evitar a segregação pode significar:

- a integração física nos espaços comuns da escola de ensino regular, sem participação nas atividades realizadas em conjunto com os pares;
- a participação pontual de alunos com Necessidades Educativas Especiais em atividades conjuntas na sala de aula;
- a participação integral destes alunos no currículo comum, com objetivos diferenciados.

Neste sentido, garantir o acesso à escola regular acaba por ser a dimensão mais fácil no processo de alcançar inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política (NUNES, MADUREIRA, 2015), no entanto, assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem é o desafio, pois envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Inspirados nisso, diversos autores vêm destacando a necessidade de ponderar de outra forma o processo de organização e

gestão do currículo e, assim, em 1999 surgiu a abordagem do *Universal Design for Learning* (UDL), que em português é conhecido como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O Desenho Universal para a Aprendizagem é uma proposta formulada por Anne Mayer, David Rose e seus colegas do *Center for Applied Special Technology* (CAST) (ALVES, RIBEIRO & SIMÕES, 2013) e corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas ao currículo que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem (NUNES, MADUREIRA, 2015):

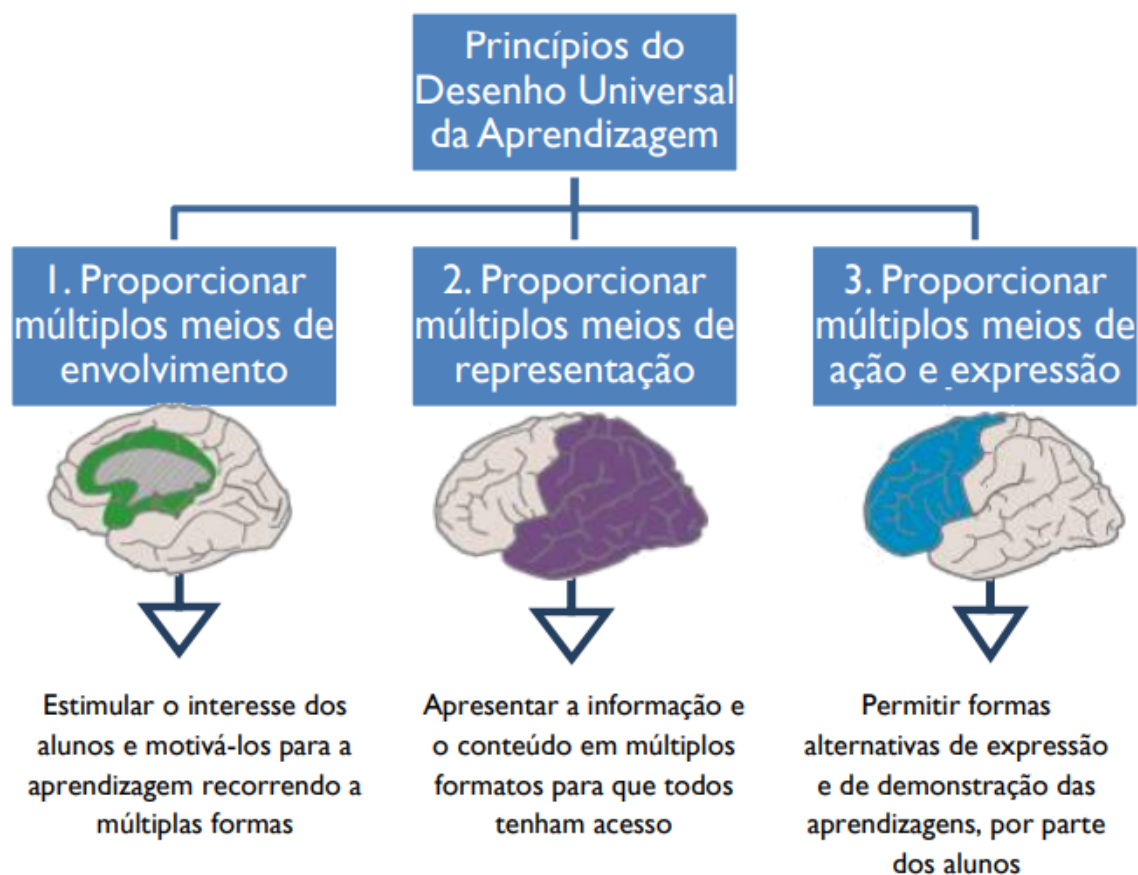
O DUA envolve a elaboração de um currículo de forma a oferecer aos alunos mais autonomia e personalização, fornecendo suporte a conteúdos difíceis ou permitindo que os alunos expressem o que aprenderam em diferentes formatos (MEO, 2008, tradução nossa).

Segundo Katz (2014), o pressuposto fundamental do DUA é garantir a acessibilidade ao currículo comum a todas as crianças e jovens, já que a diversidade de alunos que frequentam as escolas não se encaixa no tamanho único do currículo, tornando necessário a introdução de uma nova abordagem. A partir disso, o DUA é uma abordagem cientificamente válida que orienta a prática docente a fim de oferecer flexibilidade na forma como as informações são apresentadas, nas formas como os alunos respondem ou demonstram conhecimentos e habilidades, nas formas como os alunos são engajados e, ainda, reduzir as barreiras na instrução e fornecer suportes e desafios apropriados, mantendo altas expectativas de desempenho para todos os alunos, incluindo alunos com deficiência (CAST, 2011).

“Reconhecer a necessidade de criar oportunidades para que todos os alunos possam ser incluídos no currículo comum e em atividades realizadas no ensino regular, implica desenvolver práticas que permitam múltiplos meios de *envolvimento*, de *representação* e de *expressão*” (KING-SEARS, 2009 apud NUNES, MADUREIRA, 2015, grifos nossos).

Segundo Cast (2011), a abordagem do DUA se utiliza do conceito de Vygotsky sobre a importância de se estabelecerem “andaimos” que favoreçam o processo de aprendizagem, o que seria um dos pontos-chaves na hora de considerar a abordagem. Considerando isso, a organização pedagógica do DUA consiste em três etapas principais, as quais estão grifadas acima: envolvimento, representação e expressão.

Figura 1: PRINCÍPIOS BÁSICOS DO DUA



Fonte: NUNES, MADUREIRA, 2014

Estas etapas estão ligadas a três sistemas básicos: as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas, cada uma correspondendo a um local particular no cérebro e tendo funções específicas (MEYER et al., 2014).

A rede afetiva relaciona-se à motivação e ao “porquê” da aprendizagem, já que ajuda a estimular recursos para engajar e motivar os estudantes. A motivação exerce um papel categórico no processo da aprendizagem, portanto é importante levar em conta, neste princípio, que os estudantes são únicos e têm interesses diferentes, e estarão motivados e envolvidos de diferentes formas. A rede de reconhecimento refere-se ao “quê” da aprendizagem, isto é, aquilo que está sendo aprendido, logo, se torna importante trazer diferentes formas de apresentar as informações e conteúdos, pois não há um meio de representação ideal para todos os alunos (PIRES; SCHERER, 2021). Por último, a rede estratégica tem a ver com o “como” se aprende, e desta forma torna-se importante oportunizar diferentes maneiras do estudante expressar o que sabe sobre o conteúdo trabalhado. Em contrapartida, o processo de avaliação dos estudantes “deve ser coerente, quer com

o modo como cada um se envolve na aprendizagem, quer com a forma como revela o que aprendeu” (NUNES, MADUREIRA, 2015, p. 136).

Portanto, a abordagem do DUA oportuniza aos docentes o desenvolvimento de planos de aula que considerem a diversidade dos alunos, levando em conta o que aprendem, como aprendem e porque aprendem.

Neste sentido, há o verdadeiro movimento de inclusão social destacado por Sasaki (1997), pois a sociedade passa a se modificar para incluir todas as pessoas e acaba por atender às necessidades de todos. Portanto, para o autor a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que deseja-se ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Ainda, se a acessibilidade for projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência.

4 Acessibilidade textual e Leitura Fácil

No Brasil, o sentido do termo acessibilidade está muito atrelado a problemas físicos (como surdez e/ou paraplegia) ou intelectuais (autismo e/ou deficiência intelectual), porém esse termo expressa um conjunto maior de dimensões, que são complementares e indispensáveis entre si, para que aconteça de fato a inclusão. Segundo o Artigo 8º do Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, acessibilidade significa:

condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Já segundo Sasaki (1997), acessibilidade é o direito de ir e vir de cada cidadão, somado ao fato de tornar acessível todo e qualquer conteúdo, lugar e/ou produto, é despertar uma consciência social coletiva. Ainda segundo o autor, existem seis dimensões da acessibilidade, são elas: a arquitetônica (prevê a extinção das barreiras físicas), a comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), a metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e

discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009).

Neste contexto, o presente trabalho foca na dimensão da acessibilidade comunicacional, campo pouco explorado no Brasil, e enfatiza que a acessibilidade deve se estender também à comunicação, visto que, segundo Fromm (2022), não podemos nos esquecer do radical da palavra: acesso. Ter acesso à cultura, à literatura e à informação é um direito democrático de todos os cidadãos, portanto, este deve se dar de forma plena, ou seja, compreensível. É nesse contexto que surge a necessidade de uma acessibilidade textual, isto é, a adequação do texto como um todo para diferentes públicos, para que ele possa ser acessado plenamente por todas as pessoas que o leem.

A acessibilidade textual compõe a área de estudo da Terminologia e é uma das facetas da Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT), responsável por compreender o bom funcionamento do texto, prevendo e acolhendo diferentes tipos de leitores, conforme suas necessidades e condições (FINATTO, 2022, p. 23). Nesse sentido, uma das possibilidades de tornar o texto mais acessível é através da adaptação textual chamada Linguagem Simples que, segundo Fischer (2020, p.248), é uma causa social e uma técnica de comunicação oriunda do movimento internacional *Plain Language*. Ainda segundo a autora, esse movimento nasceu na década de 1940 nos Estados Unidos e Reino Unido e desde então vem mobilizando a sociedade no que diz respeito ao direito de entender informações disponíveis no dia a dia. Segundo Machado e Pires (2021), a Linguagem Simples tem aparecido cada vez mais no setor público brasileiro, em forma de orientações e guias de uso para documentos. Ainda, hoje tem-se um projeto de lei aprovado pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados, na qual institui a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e nas entidades da administração pública direta e indireta (HAJE, 2022). Assim, observa-se um grande avanço considerando a acessibilidade de textos, já que os objetivos desse projeto são: “possibilitar que as pessoas consigam encontrar, entender e usar facilmente as informações publicadas pelos órgãos e entidades, reduzir os custos administrativos e o tempo gasto com atividades de atendimento ao cidadão, e facilitar a participação e o controle da gestão pública pela população.”

Em relação aos aspectos textuais, Fischer (2020, p. 249) salienta que “a Linguagem Simples busca minimizar a incidência de elementos linguísticos que

dificultam a leitura, como períodos longos, orações em ordem indireta, orações intercaladas, nominalizações, voz passiva, termos pouco familiares ao leitor e palavras com mais de duas sílabas”. Como apontado anteriormente, esta técnica facilita o processo de comunicação de *informações*, por utilizar determinadas estruturas linguísticas, por exemplo, “o que corrobora para a produção de textos informativos e expositivos.” (MACHADO, PIRES, 2021). Sendo assim, enquanto a Linguagem Simples é utilizada apenas para adaptar textos informativos e expositivos, existe outro tipo de adaptação, chamada Leitura Fácil, a qual possui um conjunto maior de diretrizes, que envolve tanto o texto como a ilustração e a diagramação, e que pode ser utilizada em textos literários e para fins didáticos.

A Leitura Fácil é uma técnica de escrita e, no caso deste trabalho, de adaptação textual, que se propõe a facilitar a leitura e a compreensão de textos, contribuindo para atingir mais equidade nas sociedades que se caracterizam pela diversidade, pois “compreende que a linguagem é um dos campos de luta pela inclusão” (MACHADO, PIRES, 2021). Segundo Tronbacke (1993), a técnica da Leitura Fácil surgiu em 1968 na Suécia, e hoje é amplamente conhecida na Europa, pois é considerada mais profissional que outras existentes, já que possui um conjunto maior de diretrizes e uma metodologia mais consistente. Assim como a Linguagem Simples, ela também pode ser utilizada para adaptação de textos informativos e expositivos, mas seu diferencial se dá pela possibilidade de adaptação de textos literários, especialmente a prosa, e para fins didáticos, pois uma de suas preocupações é o uso de imagens no texto, o que enriquece o material adaptado. Sendo assim, segundo os *Guidelines for easy-to-read materials*, escrito pela Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas (IFLA, 2010)⁴, as pessoas que podem se beneficiar com os materiais em Leitura Fácil são aquelas que apresentam alguma limitação da compreensão leitora, isto é, pessoas com deficiência e que, portanto, podem ter a necessidade constante de materiais adaptados, e pessoas leitoras com competência linguística ou leitora limitada, que durante algum período de tempo podem achar úteis este tipo de material. Desta forma, materiais adaptados em Leitura Fácil podem estar dirigidos a pessoas com: deficiência cognitiva, deficiência auditiva, autismo, dislexia, afasia, TDAH, pessoas migrantes que não dominam a língua de destino, adultos mais velhos com

⁴ Inglês (Estados Unidos), *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA)

alterações próprias do envelhecimento ou aquelas que tiveram poucas oportunidades de escolarização (IFLA apud MACHADO, PIRES, 2021).

Por possuir um conjunto maior de diretrizes de adaptação textual, envolvendo, também, ilustração e diagramação, é possível encontrar na internet diversos guias que orientam a produção de materiais em Leitura Fácil. Nesse sentido, ainda que existam diretrizes e fatores gerais que fazem um texto mais fácil de ser lido e compreendido, segundo a Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas (IFLA, 2010), especialistas na área reconhecem que a experiência com esse tipo de adaptação e as evidências baseadas em resultados devem ser levadas em conta. Ainda, nem todos os produtos em Leitura Fácil vão se adaptar a todos os leitores previstos, portanto, é muito importante que a pessoa adaptadora conheça seu público

para que possa fazer uma adaptação adequada, levando em consideração as dificuldades que podem apresentar seus leitores, como dificuldades de memória, atenção, desconhecimento de variedades linguísticas ou conhecimento prévio sobre o tema (MACHADO, PIRES, 2021, p. 6).

E, se tratando de textos literários, IFLA (2010) também adverte que é preciso não só criar um bom texto em Leitura Fácil, mas manter a atmosfera e as emoções criadas pelo autor do texto original.

Como mencionado anteriormente, o conceito de Leitura Fácil prevê três pontos que devem ser considerados no processo de adaptação, são eles: o conteúdo e a linguagem, a ilustração e a diagramação (IFLA, 2010). Quanto ao conteúdo, é recomendado que a pessoa adaptadora seja o mais lógica possível, isto é, as ações descritas devem seguir um fio único com uma continuidade lógica, sendo apresentadas de forma direta e simples, sem uma grande introdução e descrição. Ainda, quando for explicar ou descrever relações complicadas entre personagens, por exemplo, que seja feito de forma concreta, onde os eventos tenham lugar numa estrutura lógica e cronológica.

O guia *Clear and Easy handbook*, produzido pela instituição *Learning Disability Wales*⁵ (2012), dá algumas dicas em relação à adaptação da linguagem, como: poder iniciar uma frase com 'E' ou 'Mas'; repetir palavras ao invés de usar uma grande variedade; e repetir substantivos em vez de usar um pronome, sempre que possível. Considerando a importância de conhecer o público alvo do texto, o

⁵ Learning Disability Wales é uma instituição nacional de caridade que representa o setor de dificuldades de aprendizagem no País de Gales. A instituição se propõe a fazer do País de Gales o melhor país para pessoas com dificuldade de aprendizagem viverem, aprenderem e trabalharem.

guia sugere utilizar apenas palavras que seu público usaria no dia a dia, pois palavras que são consideradas banais, podem ser desconhecidas por outra pessoa. Ainda, é importante a utilização de palavras completas, não abreviações ou siglas; usar a voz ativa ao invés da passiva; usar 'eu' ou 'você' em vez de 'ele' ou 'o leitor'; e utilizar uma linguagem literal e precisa, já que a maioria das pessoas acha mais fácil entender o significado de “3 pessoas” do que “algumas pessoas” (LEARNING DISABILITY WALES, 2012, p. 8).

A respeito das ilustrações, IFLA (2010) considera que, no contexto de materiais em Leitura Fácil, elas desempenham um papel mais importante que em outros tipos de publicações, pois uma imagem que representa concretamente o que está escrito no texto melhora a compreensão e esclarece a mensagem. Além da imagem concordar com o texto, esta também deve estar posicionada perto do texto a que se refere, a fim de criar uma conexão direta com ele. Já sobre a diagramação, a orientação é de que a página seja limpa e atrativa; com margens grandes e espaço considerável entre as linhas, encaixando uma oração em uma única linha, pois cada frase deveria ser cortada em um ponto de corte natural do discurso.

Por fim, vale ressaltar que a simplificação de um texto não acarreta um trabalho mais simples ou mais fácil, muito pelo contrário. Finatto (2022) alerta que simplificar não é, necessariamente e apenas, “encolher” um texto, cortando-se informações que se julgam difíceis ou supérfluas. Muitas vezes o exercício que se deve fazer é justamente o de enriquecer o texto, refazê-lo incluindo explicação, exemplos, analogias ou outros recursos. Portanto, “esse ajuste, paradoxalmente, é um processo bastante difícil, que requer esforço e, principalmente, empatia, podendo ser comparado a uma “tradução dentro de uma mesma língua”” (FINATTO, 2022).

5 Ensino por tarefas

Como apontado anteriormente, se faz necessário que as aulas de Língua Portuguesa do ensino regular sejam acessíveis a todos os estudantes, já que a realidade é que, com o passar dos anos, o número de estudantes de inclusão aumente dentro das salas de aula - ver, por exemplo, Bertaglia (2022). Contudo, ainda é bastante difícil encontrar recursos pedagógicos (livros didáticos e/ou sequências didáticas) para serem trabalhados em uma aula de Língua Portuguesa e

que atendam a demanda de toda a turma, ou seja, apresentem uma versão adaptada. Frente à carência de materiais, entende-se que tarefas pedagógicas adaptadas, elaboradas pelas professoras e pelos professores destes estudantes, são muito produtivas a fim de complementar a promoção do letramento e a participação do aprendiz dentro da sala de aula.

Uma tarefa pedagógica pode ser entendida como um “convite” para o participante usar a língua em diversos contextos, desempenhando papéis com variados propósitos e distintos interlocutores (BRASIL, 2020). De acordo com essa definição, a tarefa pedagógica consiste na abordagem e no direcionamento de atividades que serão realizadas pelos participantes de uma situação educativa e consiste, portanto, numa proposta do que “deve ser feito” (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009). Assim, uma tarefa pode ser caracterizada como uma atividade (ou conjunto de atividades) de aprendizagem que, relacionado com o mundo que rodeia as/os estudantes, tem por objetivo levá-los a transmitir significados num contexto situacional específico, “o que significa que eles necessitam manipular, produzir e interagir na língua-alvo, a fim de resolverem uma situação comunicativa” (PINTO, 2020, p. 174).

Tomando a aprendizagem como um processo contínuo, onde tentamos propiciar aos estudantes a prática do uso-reflexão-uso, devemos ter em mente que as tarefas por si só não garantem a interação e aprendizagem. Segundo Schlatter et al (2007), o sucesso no ensino depende em grande medida do engajamento dos estudantes no cumprimento das ações propostas pelo material didático. Desse modo, uma tarefa se diferencia de uma atividade ao passo que a primeira é entendida como um roteiro das ações a serem cumpridas, e a segunda é como acontece quando as ações são de fato cumpridas (RODRIGUES, 2013).

Por fim, ensinar uma língua por tarefas é colocar as/os estudantes no centro da aprendizagem da língua para realizar tarefas, pedir informações, refletir e dar a opinião (PINTO, 2020, p. 172), ou seja, é incentivar a participação deles em práticas sociais.

6 Contexto de ensino

O *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense* (IFSul) é uma instituição de ensino integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que foi criada a partir do CEFET-RS, mediante Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008. Sendo assim, o IFSul oferta educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como articula a educação superior, básica e tecnológica, de forma pública e, portanto, gratuita⁶.

O IFSul conta com quatorze campi, são eles: Pelotas, Pelotas-Visconde da Graça, Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Bagé, Camaquã, Venâncio Aires, Santana do Livramento, Sapiranga, Lajeado, Gravataí, Jaguarão e Novo Hamburgo. Segundo a Coordenadoria de Comunicação Social, o Instituto tem como missão:

Implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social (IFSUL, s.d).

Com a política de cotas outorgada pela Lei 12.711 e, posteriormente, pelo Decreto Nº 7.824, foram ampliadas as oportunidades de acesso dos estudantes com necessidades específicas (BRASIL, 2012). Entretanto, foi apenas em 2016 que a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul (IFSUL, 2016) foi regulamentada, através da Resolução 51/2016, garantindo a reserva de, no mínimo, 5% das vagas nos processos seletivos de estudantes para pessoas com deficiência. Sendo assim, segundo a matéria⁷ feita pela Coordenadoria de Comunicação Social do campus Sapucaia do Sul, no ano de 2017 intensificou-se o processo de adaptação da escola a estes estudantes, quando diversos encontros de formação foram organizados, a Sala de Recursos foi montada (contando com dois estagiários de ensino superior e monitores), além de terem concluído a acessibilidade arquitetônica para as pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida. Ainda de acordo com a matéria, considerando a grande procura por estas cotas, em 2018 o campus já contava com

⁶ Ver <http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/instituto>

⁷ Ver matéria completa em:

<http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/1172-ifsul-oferece-educacao-inclusiva-no-ensino-medio-tecnico>

21 estudantes com necessidades específicas, sendo elas: cegueira, síndrome de down, autismo e deficiência intelectual.

De acordo com o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007), a Sala de Recursos

é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007).

Portanto, é nessa Sala que será feita a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuindo para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Nesse sentido, apesar do programa fornecer equipamentos de informática, mobiliário e outros materiais pedagógicos e de acessibilidade, a instituição, em contrapartida, deve fornecer o espaço físico para implantação da Sala, bem como um profissional especializado em AEE.

No entanto, os Institutos Federais não são contemplados com este programa, o que levou o campus Sapucaia do Sul a montar sua Sala com recursos próprios levantados por estudantes, através de projetos. Assim, em 2020 o campus conseguiu verba para contratos temporários de profissionais de Atendimento Educacional Especializado, bolsistas e, desde 2022 conta com uma profissional de AEE, que atua diretamente com estes estudantes e suas famílias, além de fornecer suporte técnico aos docentes do campus. Também, atualmente, trabalham na Sala de Recursos duas psicopedagogas e duas profissionais de apoio, todas terceirizadas. Hoje a escola conta com 78 estudantes de inclusão, os quais estão descritos na tabela abaixo:

Tabela 1 - ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA DO CAMPUS

Altas habilidades / Superdotação	10
Alunos com deficiência intelectual	7
Alunos com deficiência física	12
Alunos com deficiência auditiva	1
Alunos com deficiência visual	1
Alunos com TEA	20
Alunos com TDAH	6

Deficiência múltipla	5
Outros	2 ⁸
TOTAL de estudantes ativos	78

Fonte: Dados de 2022 fornecidos pelo NAPNE⁹.

Logo, o campus Sapucaia do Sul vem se consolidando como referência em educação inclusiva na cidade de Sapucaia do Sul e entre os 14 campi da rede no Rio Grande do Sul, tendo casos de alunos que são aconselhados a prestar o vestibular na Instituição em razão da melhor estrutura que a escola oferece.

A turma 13, escolhida para aplicação do projeto de estágio, bem como as atividades foco deste trabalho, é uma turma de primeiro ano do Ensino Médio integrada ao curso técnico em Eventos e é composta por 33 estudantes, com idades variando entre 15 e 16 anos. Dentre os 33 estudantes, uma apresenta deficiência visual, um apresenta TEA, e outro Síndrome de Down e Deficiência Intelectual (DI). A estudante Joana é uma menina muito interessada e proativa, gosta de jogar cartas e passar tempo com suas amigas, também, ela faz uso de óculos e não necessitou de nenhum suporte extra durante as aulas, apenas sentava nas cadeiras mais à frente. O Antônio é um menino que presta muita atenção em tudo, é muito criativo e adora preparar doces de confeitaria no seu tempo livre. Ele demandou um atendimento mais individualizado apenas quando as tarefas demandavam falar em voz alta para o grande grupo, pois quando oportunizou-se momentos para que se expressasse para os colegas, ele apresentava estereotípias. Já o José é um menino calmo, porém muito atento às tendências do momento, possui um canal no *YouTube* e gosta de conversar. Ele ainda está em processo de alfabetização, portanto contribuía com as atividades mais oralmente ou, também, com o auxílio da professora. Ainda, participava bem das atividades em grupo, mas necessitou de atividades adaptadas ao longo do projeto. Sendo assim, no próximo capítulo será apresentado a parte inicial do roteiro pedagógico trabalhado com a turma 13, assim como a análise de duas tarefas adaptadas para este estudante.

7 Roteiro pedagógico e análise da tarefa

⁸ Outras deficiências que não entram no quadro de classificações.

⁹ O Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é responsável por assessorar a direção do campus no que diz respeito à implementação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSUL, desenvolvendo ações de apoio a estudantes e servidores dentro do contexto da educação inclusiva.

Nesta seção, será apresentado uma parte do roteiro pedagógico aplicado na turma 13, com a análise de duas tarefas que se utilizaram de um texto oral (mini documentário) e trechos adaptados em Leitura Fácil do livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Considerando os princípios do DUA, o roteiro pedagógico desenvolvido por mim foi utilizado com a turma toda, pois reconheço que uma aula inclusiva implica no planejamento de aulas acessíveis a todos os estudantes. Reconheço ainda que, sendo uma aula acessível a todos, esta não necessitaria adaptação de materiais aos alunos com deficiência, pois os materiais e as atividades deveriam ser pensados para que todos os alunos participassem. Entretanto, por ainda estarmos no processo de aprofundamento das problemáticas trazidas pela educação inclusiva, penso que por enquanto há legitimidade e certa necessidade de adaptar materiais e atividades para os estudantes com deficiência, caso contrário, no caso aqui analisado, não haveria uma participação efetiva do estudante nas aulas de literatura. Sendo assim, dando seguimento ao roteiro, não houve a necessidade de adaptar atividades para a Joana e nem para o Antônio. Contudo, adaptou-se algumas atividades para o José, visto que este ainda está em processo de alfabetização.

A elaboração do material em análise e o plano de aulas levaram em conta o construto teórico apresentado no desenvolvimento deste trabalho e as especificidades do ensino de português para estudantes com DI. De acordo com o DUA, comecei pelo desenvolvimento da Rede Afetiva, ou seja, o porquê da aprendizagem, a fim de possibilitar a curiosidade e engajamento dos estudantes sobre o conteúdo que iríamos começar a estudar. A primeira tarefa é composta por um mini documentário sobre a vida de Carolina Maria de Jesus e faz parte da Rede Afetiva e, portanto, pode ser considerada uma tarefa preparatória, visto que esta tem o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos estudantes e relacioná-los com os novos conhecimentos, auxiliando-os na execução da próxima atividade. O vídeo apresentado tem como objetivo apresentar aos estudantes um texto oral que se utiliza da competência linguística de informar, já que ao final da tarefa será solicitada a produção de um cartão de apresentação sobre a autora como forma de sistematização dos conhecimentos adquiridos.

O mini documentário escolhido foi produzido em 2015 pelo programa semanal *Nação*, que apresenta temas relacionados à história, à cultura e à diáspora africana,

e é produzido pela TV pública do Rio Grande do Sul (TVE/RS). Ele se encontra disponível gratuitamente no *YouTube*¹⁰. A escolha do texto oral se deu, principalmente, por eu entender que estudar ou aprender uma língua é realizar ações em diferentes contextos sociais e, desta forma, não é viável olhar para o texto descolando-o da esfera social em que foi construído. Para tanto, a compreensão de um texto oral depende um olhar para o contexto de produção, e lança mão de estratégias como ativação dos conhecimentos prévios para as inferências, seleção de palavras-chave, reconhecimento de gestos, expressões faciais, etc. (ANDRIGHETTI, 2009). Além disso, considerando a Rede Afetiva como primeiro momento da aula, esta atividade foi pensada na tentativa de proporcionar múltiplos meios de envolvimento, estimulando e envolvendo os alunos através de um texto oral (material audiovisual).

As atividades apresentadas a seguir, não adaptada e adaptada, respectivamente, fazem parte da primeira tarefa trabalhada na turma sobre Carolina Maria de Jesus e, portanto, fazem parte da Rede Afetiva. Antes de dar início ao mini documentário, escrevi no quadro algumas perguntas norteadoras para que os estudantes assistissem ao vídeo atentando-se para pontos importantes à discussão posterior. O *Quadro 1* apresenta estas perguntas da primeira tarefa aplicada com toda a turma.

Quadro 1: ATIVIDADE DA PRIMEIRA TAREFA ESCRITA NO QUADRO PARA A TURMA


- Nascimento:
- Falecimento:
- Profissão:
- Ela sempre morou na favela do Canindé em São Paulo?
- Como ela tinha acesso aos livros?
- O que movia a Carolina?
- Quais são os principais temas abordados no livro de Carolina?
- Como ela lançou seu livro?
- Por que Carolina Maria de Jesus não é trabalhada nas salas de aula brasileiras?

Fonte: autoria própria

¹⁰ Ver vídeo completo em: <https://www.youtube.com/watch?v=E5V8SvEN2II>

Como é possível ver, as perguntas propõem aos alunos que identifiquem e reconheçam informações sobre a vida de Carolina e seu livro de maior sucesso, assim como as personagens envolvidas na sua vida. Entretanto, como José não conseguia acompanhar a escrita manual de muito texto e, neste caso, muitas perguntas, pois ainda estava em processo de alfabetização, me propus a adaptar em *Leitura Fácil* essa atividade dada para a turma e fornecê-la de forma impressa ao estudante. A seguir, no *Quadro 2*, será apresentada a adaptação da atividade e sua análise.

Quadro 2: ATIVIDADE ADAPTADA DA PRIMEIRA TAREFA ENTREGUE AO ESTUDANTE

<p><i>Carolina Maria de Jesus</i></p>	
<p>Nascimento:</p>	
<p>Falecimento:</p>	
<p>Profissão:</p>	
<p>Carolina sempre morou na favela do Canindé em São Paulo?</p>	
<p>Como Carolina tinha acesso aos livros?</p>	
<p>Quais são os principais temas do livro <i>Quarto de Despejo</i>?</p>	
<p>Como Carolina publicou seu livro?</p>	
<p>O livro foi um sucesso de vendas?</p>	

Fonte: autoria própria

Esta tarefa ocupou-se em convidar os alunos a descobrirem e pensarem sobre a vida de Carolina Maria de Jesus, a partir do contexto, dos relatos de especialistas em literatura, das expressões visuais dos participantes do mini documentário, e assim fazer inferências sobre o que aconteceu na vida de Carolina. Os dois primeiros tópicos da atividade, sobre nascimento e falecimento da autora,

não foram explicitados em nenhum momento do vídeo, porém apresentei as respostas para a turma ao final do vídeo no intuito de localizar os estudantes no espaço-tempo em que viveu Carolina. Ainda que eu pudesse ter fornecido esses dados em forma de um texto introdutório, optei por deixar tópicos a serem respondidos, no intuito de que os alunos fizessem uma sistematização de informações importantes, já que na próxima atividade da tarefa 1, não apresentada neste trabalho, eles tiveram que escrever um texto para a confecção de um cartão de apresentação da autora utilizando as informações dos tópicos desta atividade. O terceiro tópico, relativo à profissão da escritora, tinha o objetivo de levá-los a refletir sobre qual seria a profissão mais adequada a se responder, pois há a possibilidade de compreensão de mais de uma profissão, já que ao longo do vídeo ela é apresentada como catadora de lixo, empregada doméstica e escritora. Quanto a isso, proporcionar reflexões acerca do propósito do tópico neste contexto específico é muito importante e produtivo, pois coloca o estudante em posição de analista da língua, dando autonomia suficiente para que possa fazer uma escolha mais consciente, isto é, optar pelo reconhecimento de que Carolina Maria de Jesus foi, sobretudo, escritora. Já o quarto tópico, sobre a escritora sempre ter morado na favela do Canindé em São Paulo, exigiu dos estudantes que fizessem inferências, pois há no vídeo algumas pistas de que ela não morou toda sua vida na favela, mas que nasceu em Sacramento, Minas Gerais, e se mudou para São Paulo com 23 anos de idade. Os últimos cinco tópicos tinham suas respostas explicitadas ao longo do vídeo, exigindo que os alunos, ao terem contato com a narrativa, conseguissem selecionar as informações correspondentes a cada pergunta. Ainda, os tópicos foram ordenados de forma cronológica ao vídeo, facilitando o acompanhamento do texto oral.

Esta atividade apresentada, *Quadro 2*, foi adaptada em *Leitura Fácil*, sendo a adaptação de minha autoria, e leva em consideração as diretrizes do método. Como visto, a adaptação se deu principalmente pela atividade ter sido impressa e fornecida ao estudante, ao invés de ele ter copiado do quadro. Sendo assim, a atividade teve o texto escrito em preto com o fundo da folha em branco e letras em fonte Arial, fazendo com que a escrita se destaque sem barreiras visuais. O texto como um todo apresenta margens grandes, deixando-o mais centralizado, espaço considerável entre as linhas e, também, todas as orações estão encaixadas em uma única linha,

não havendo quebra no corte natural do discurso. Ainda, a utilização da imagem associada à escrita em tópicos ajuda o estudante “na sistematização dos conhecimentos, na ampliação do vocabulário e, quando for necessário, no desenvolvimento da linguagem escrita (caso de estudantes que estejam em processo de alfabetização)” (PIRES, SCHERER, 2021, p. 29). Em relação à linguagem e conteúdo, optou-se por sempre repetir o nome de Carolina em vez de usar o pronome *ela*, e substituiu-se a frase “Quais são os principais temas abordados por Carolina em Quarto de Despejo?” por “Quais os principais temas do livro Quarto de Despejo?”, no intuito de não utilizar uma grande variedade de palavras.

Depois de ter engajado os estudantes com a autora e o livro a serem trabalhados, foi solicitado que os estudantes produzissem cartões de apresentação da autora Carolina Maria de Jesus utilizando as informações da atividade da primeira tarefa. Contudo, não será apresentado neste trabalho esse último momento da aula, visto que este se propõe a analisar tarefas adaptadas específicas.

Seguindo o roteiro pedagógico, foi necessário apresentar e desenvolver uma atividade a partir da leitura de um trecho da obra. Desta forma, a segunda tarefa tem o intuito de mobilizar os estudantes em relação a Rede de Reconhecimento, isto é, o quê da aprendizagem, que considera apresentar a informação e o conteúdo de diferentes formas, já que não há um meio de representação ideal para todos os alunos. Assim, a forma diferente aqui escolhida foi a adaptação do trecho em *Leitura Fácil*, uma vez que, em termos de acessibilidade, é necessário considerar a utilização de linguagem e organização que sejam coerentes ao desenvolvimento cognitivo e adaptativo dos estudantes (PIRES, SCHERER, 2021, p. 23).

A segunda tarefa, portanto, é composta pela leitura de trechos do livro *Quarto de Despejo* e sua análise. Em um primeiro momento da aula, foi trabalhado o eixo “O espaço e as condições socioeconômicas em que Carolina vive” e, a partir dele, foi feita a leitura de trechos selecionados do livro que tratavam deste assunto. Feita a leitura, foi entregue aos alunos uma folha de atividades de análise sobre as suas leituras. A seguir, no *Quadro 3*, serão apresentadas as atividades de leitura desta tarefa aplicadas com a turma toda, entretanto, elas não serão analisadas, já que o presente trabalho se propõe a analisar as atividades adaptadas.

Quadro 3 - ATIVIDADE DA SEGUNDA TAREFA IMPRESSA E ENTREGUE PARA A TURMA

Trechos para leitura e análise: O espaço e as condições socioeconômicas em que Carolina vive

- 1- O diário tem início com o aniversário da filha. Como Carolina se sente em relação ao fato?
- 2- Quais são as pistas presentes no texto que lhes permitem construir essa representação e identificação?
- 3- Quando afirma que “Atualmente somos escravos do custo de vida”, de quem Carolina está falando?
- 4- Ao registrar cenas de sua vida, Carolina faz isso com um olhar que analisa não somente a situação em que ela vive, mas a de outras pessoas ao seu redor. Segundo a autora, o que faz parte do cotidiano de quem vive na favela, e como ela representa e identifica o lugar onde mora e as condições socioeconômicas em que vive?
- 5- Ao retornar a favela, ela respira o “odor dos excrementos que mescla com o barro podre” e faz um contraponto com o centro da cidade. Como estão representados esses dois espaços no trecho lido? Quais palavras indicam a diferença que há entre o espaço da favela e o centro da cidade?

Fonte: autoria própria

Como dito anteriormente, esta tarefa foi utilizada com a turma toda, no entanto, ela precisou ser adaptada para que o José pudesse participar de forma efetiva durante esta aula de leitura e análise do texto. Neste sentido, enquanto a turma fazia a leitura dos trechos e as atividades de análise, eu trabalhei individualmente o material adaptado com o estudante. Para tanto, foi selecionado e adaptado em Leitura Fácil apenas um trecho do livro, já que não havia tempo hábil para a adaptação de mais trechos. Em seguida será apresentado o trecho adaptado utilizado com o estudante, bem como a sua análise.

Quadro 4 - TRECHO DO LIVRO *QUARTO DE DESPEJO* ADAPTADO EM LEITURA FÁCIL

QUARTO DE DESPEJO

15 DE JULHO DE 1955

ANIVERSÁRIO DE MINHA FILHA VERA EUNICE.

EU QUERIA COMPRAR UM PAR DE SAPATOS PARA ELA.

MAS A COMIDA ESTÁ TÃO CARA QUE NÃO CONSEGUIMOS COMPRAR O QUE QUEREMOS.

ATUALMENTE SOMOS ESCRAVOS DO CUSTO DE VIDA.

EU ACHEI UM PAR DE SAPATOS NO LIXO, LAVEI E REMENDEI PARA ELA CALÇAR.

EU NÃO TINHA NENHUM DINHEIRO PARA COMPRAR PÃO.

ENTÃO EU LAVEI 3 GARRAFAS VAZIA E TROQUEI COM O ARNALDO.

ELE FICOU COM AS GARRAFAS E ME DEU PÃO.

FUI RECEBER O DINHEIRO DO PAPEL QUE EU RECOLHI E VENDI.

RECEBI 65 CRUZEIROS. COMPREI CARNE, TOUCINHO, AÇUCAR E QUEIJO.

E O DINHEIRO ACABOU-SE.

PASSEI O DIA DOENTE, COM DOR NO PEITO E TOSSE.

RESOLVI NÃO SAIR A NOITE PARA CATAR PAPEL. PROCUREI MEU FILHO JOÃO JOSÉ.

ELE ESTAVA NA RUA. DEI-LHE UNS TAPAS E EM CINCO MINUTOS ELE CHEGOU EM CASA.

LIMPEI AS CRIANÇAS, ME LIMPEI E FOMOS DEITAR.

ESPEREI ATÉ AS 11 HORAS, UM CERTO ALGUÉM. ELE NÃO VEIO.

TOMEI UM REMÉDIO E ME DEITEI DE NOVO.

QUANDO ACORDEI O SOL JÁ ESTAVA NO CÉU.

A MINHA FILHA VERA EUNICE DIZIA: — VAI BUSCAR ÁGUA MAMÃE!

O trecho acima, *Quadro 4*, adaptado pela professora titular da turma e aplicado por mim, diz respeito à primeira entrada do diário de Carolina Maria de Jesus e ele foi escolhido por apresentar, logo na primeira página, algumas personagens importantes para a narrativa (Vera Eunice, João José e Arnaldo), a situação socioeconômica na qual vivia Carolina e uma amostra da linguagem poética utilizada pela autora ao longo de todo o livro.

Partindo da perspectiva da Leitura Fácil, este texto não contempla a diretriz de uso de ilustrações no texto, o que não significa estar mal adaptado ou algo do gênero, mas possui um nível menor de adaptação, isto é, contemplou as diretrizes referentes à linguagem, ao conteúdo e à diagramação, não considerando a ilustração. Ainda, de acordo com a diagramação, as diretrizes da técnica não indicam o uso de letra bastão, apresentada ao longo de todo o texto. Entretanto, o bom senso da pessoa adaptadora sempre deve estar acima das diretrizes, pois é ela quem conhece o seu público. Assim, neste caso, esse tipo de letra foi escolhido porque o aluno com quem este material foi trabalhado previamente ainda apresentava dificuldade na identificação da letra de imprensa. Quando utilizado com o José, o texto com letra bastão também pareceu ter melhor receptividade, ou seja, o aluno teve menos problema de identificação de letras, apesar das letras das atividades da primeira tarefa, *Quadro 2*, não terem impossibilitado a leitura. Portanto, o processo de adaptação está sempre sendo construído, assim como a prática pedagógica, sendo passível de modificação toda vez que for utilizado, já que, como dito ao longo do construto teórico, a pessoa adaptadora deve conhecer e levar em consideração o seu público-alvo.

Após a exposição do trecho adaptado e sua análise, apresento a tarefa aplicada com o estudante de inclusão sobre a leitura do trecho adaptado acima, a qual convida o estudante, através das perguntas, a compreender a relação entre a autora e o livro, a atribuição de sentido aos signos apresentados, a função dos objetos na narrativa, a recuperação de informações no texto, e o que se passa na vida socioeconômica da autora. Ainda, segundo Andrichetti (2009):

Para que o aprendiz iniciante possa desenvolver as tarefas assumindo, desde o início, os papéis de decodificador, participante, usuário e analista, é necessário fazer uma seleção criteriosa dos textos, elaborar perguntas que promovam a prática de todos esses papéis, auxiliar o aluno através de enunciados claros e adequados ao seu nível de proficiência e da construção de alternativas de respostas e de suporte linguístico, além de fornecer explicações que possam servir de apoio para o desenvolvimento das tarefas (ANDRIGHETTI, 2009, p. 5).

Quadro 5 - ATIVIDADE ADAPTADA DA SEGUNDA TAREFA

MARQUE A RESPOSTA CORRETA:**1) QUAL É O TÍTULO DO LIVRO?**

- () QUARTO DE DESPEJO
- () A CATADORA
- () CAROLINA MARIA DE JESUS

2) QUEM ESCREVEU O LIVRO “QUARTO DE DESPEJO”?

- () AUDÁLIO DANTAS
- () CAROLINA MARIA DE JESUS
- () EUNICE

**3) QUEM ESTÁ DE ANIVERSÁRIO?**

- () VERA EUNICE
- () CAROLINA MARIA
- () JOÃO

4) HOJE, NOSSA MOEDA OU DINHEIRO SE CHAMA REAL.**COMO SE CHAMAVA O DINHEIRO NA ÉPOCA DA CAROLINA?**

- () CRUZEIRO
- () DÓLAR
- () TOSTÃO

5) O QUE CAROLINA QUERIA DAR DE PRESENTE PARA SUA FILHA?

- () UM PAR DE MEIAS
- () UM PAR DE SAPATOS
- () UM VESTIDO

Para exemplificar a relação entre a autora e o livro podemos tomar como exemplo as questões 1 e 2, envolvendo o título do livro e o nome da autora. Essas atividades oportunizam a verificação das informações contempladas na primeira tarefa - mini documentário -, porém agora em forma de perguntas com alternativas. Existe, nesta estratégia, um nível de dificuldade um pouco mais elevado, pois coloca o aluno em contato com diferentes nomes que já haviam aparecido na primeira tarefa e que aparecem também no trecho adaptado, e o instiga a fazer uma escolha. Além disso, optei por trabalhar a questão 1 utilizando a vantagem da diagramação em *Leitura Fácil*, já que esta oportuniza ao aluno enxergar toda a página com clareza e identificar onde, geralmente, se localiza o título de um texto, pois este se apresenta em destaque, com letras maiores e em negrito.

O desenvolvimento da percepção de que o texto é uma produção feita com um conjunto de palavras que se apresentam de forma ordenada e que, no caso deste trecho em análise, a decodificação, ou seja, a leitura dele se faz de cima para baixo, da esquerda para a direita, pode ser um obstáculo a ser superado pelos estudantes em processo de alfabetização. A compreensão de que existe um título, que é a primeira coisa que aparece visualmente no texto, e depois dele vem a primeira informação, e ao final do texto apresenta-se a última informação, vai se concretizando aos poucos. A questão 3 envolve, também, esta competência, pois impulsiona o aluno a voltar ao texto para recuperar uma informação que se encontra imediatamente depois de outra que ele acabou de recuperar na atividade anterior, exercitando a compreensão de que as informações aparecem de forma ordenada no texto. Além disso, a questão fornece uma palavra chave - *aniversário* - o que auxilia o aluno nessa revisitação ao texto em busca de respostas e na atribuição de sentido no signo apresentado. Ainda, a ilustração apresentada ao lado das questões possibilita que o aluno associe as respostas das questões 2 e 3 com o texto, dado que ela representa Carolina e sua filha Vera Eunice.

A questão 4 sugere a contextualização de um objeto - moeda - nos dias de hoje, e propõe um diálogo sobre a função dele na narrativa, ou ainda, indaga sobre qual seria o objeto que realizava essa função na época da Carolina. Como dito anteriormente, ao trabalhar um texto não podemos descolar a esfera social em que ele foi construído, portanto, o reconhecimento da função de objetos na narrativa se dá de forma contextualizada. Junto a esta questão, há a possibilidade de incluir ilustrações das duas moedas que estão sendo apresentadas, o real e o cruzeiro, no

movimento de auxiliar o estudante a fazer associações entre a imagem e o conteúdo que está sendo trabalhado.

A questão 5 propõe um avanço no nível de compreensão do aluno quando na pergunta estão explicitadas *Carolina* e *sua filha* (O QUE CAROLINA QUERIA DAR PARA A SUA FILHA?) e no texto há a presença dos pronomes *eu* e *ela*, estimulando o estudante a reconhecer que esses pronomes são preenchidos por Carolina e sua filha, respectivamente. Aqui também cabe o movimento do professor retomar o gênero discursivo que está sendo trabalhado em aula, qual seja, o diário de Carolina Maria de Jesus, e por isso a grande utilização do pronome *eu*. Também, vale a retomada de que *ela* se refere à filha de Carolina que, como averiguado na tarefa e na atividade anteriores, se chama Vera Eunice. Para além disso, essa atividade tem o objetivo de construir com os alunos os pressupostos necessários para uma compreensão da situação econômica de Carolina.

Portanto, em todas as atividades preza-se pela presença de enunciados claros e adequados ao nível de compreensão do estudante, assim como existe a possibilidade da professora desenvolver algumas atividades de forma oral, com base no desenvolvimento de cada estudante.

8 Considerações finais

Segundo Diniz (2003), falar em deficiência é se aproximar de um tema pouco estudado, ou até mesmo ignorado, e com poucos incentivos à pesquisa, especialmente no Brasil. Em consequência disso, podemos vir a encarar o despreparo ao adentrar em uma sala de aula com estudantes com deficiências. Desta forma, surge a necessidade de aprofundarmos nossos conhecimentos sobre educação inclusiva e pautarmos nossa prática a partir dela. Contudo, reconheço que a transição de um currículo inacessível para um acessível implica necessariamente tempo.

Diante da realidade que se apresenta, planejar uma aula acessível a todos os estudantes pode ser um desafio, já que uma aula inclusiva sugere que não há necessidade de adaptação de materiais aos estudantes de inclusão da turma, visto que ela atinge todos os alunos. Porém, por ainda estarmos aprendendo e construindo a educação inclusiva, muitas vezes é necessário que o professor elabore seu próprio material adaptado, a fim de transformar a experiência do estudante com deficiência em uma aliada no ensino de literatura e no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Foi a partir desta necessidade de adaptação de material e das atividades que surgiu a ideia desta monografia, que se propõe a apresentar e analisar tarefas de leitura adaptadas em *Leitura Fácil*.

Para cumprir meu objetivo, fez-se necessário revisar noções recorrentes em pesquisas sobre o ensino de português e, mais especificamente, para estudantes com necessidades específicas, por exemplo: inclusão e sua história, Desenho Universal para Aprendizagem, acessibilidade comunicacional e textual, ensino por tarefas e *Leitura Fácil*. Entendo que trabalhar e se apropriar desses conceitos é uma forma de assumir uma postura mais consciente em relação a acessibilidade de uma aula de língua portuguesa. Ainda, argumentei sobre os benefícios da aplicação da proposta prática do DUA na sala de aula, pois pode colaborar com o desenvolvimento de todos os aprendizes.

Conforme o construto teórico, abordei a técnica de escrita e adaptação textual *Leitura Fácil* e me propus a analisar atividades adaptadas e um trecho adaptado do livro *Quarto de Despejo*, de acordo com as diretrizes desta técnica. Sendo assim, a primeira tarefa foi adaptada por mim, contudo, a segunda tarefa, incluindo o trecho do livro, tem adaptação de autoria de Pires (2021). Neste sentido, o processo de

adaptação está sempre sendo construído, assim como a prática pedagógica, portanto, em um primeiro momento foi utilizado o texto aqui apresentado, o qual estava adaptado até um certo nível, isto é, contemplou as diretrizes referentes à linguagem, ao conteúdo e à diagramação, não considerando a ilustração. Porém, depois do texto ser aplicado em sala de aula, percebemos que teria sido interessante ter colocado ilustrações ao longo do texto, já que é uma das diretrizes previstas pela técnica Leitura Fácil e, sendo assim, hoje eu faria diferente e proporia uma nova versão. Desta forma, trago a reflexão de que os textos adaptados nunca estão prontos, pois, como dito ao longo da discussão teórica, a pessoa adaptadora sempre deve ter em mente o seu público, fazendo com que o texto seja adaptado para diferentes alunos e, por conseguinte, diferentes níveis de compreensão textual. Ainda, me fez refletir sobre o quanto essa técnica de adaptação é nova tanto para a comunidade acadêmica como para a comunidade brasileira, o que nos leva a entender melhor que entre conhecer, começar aplicar e entender toda a sua complexidade vão aí muitos anos. Ressalto que este trabalho não se propõe apenas a analisar um texto literário adaptado, mas sim um material pedagógico adaptado, portanto, passível de modificações de acordo com o público-alvo, servindo, também, de uma sugestão de trabalho pedagógico com estudantes que necessitam de adaptações.

Espero que o trabalho tenha contribuído para esclarecer alguns aspectos do ensino de português para estudantes com necessidades específicas, principalmente no que se refere ao processo de adaptação de materiais didáticos. Acredito e defendo que é necessário assumir o compromisso de planejar aulas mais acessíveis, e, conforme argumentei no desenvolvimento desta monografia, se necessário for, as tarefas propostas podem ser adaptadas em Leitura Fácil para que os aprendizes as cumpram. Daí a necessidade de conhecer técnicas de adaptação textual que auxiliam estudantes de inclusão a ter acesso às aulas de literatura.

Espero também que futuras pesquisas abordem o tema do ensino de português para estudantes com necessidades educacionais específicas a partir da perspectiva da educação inclusiva e que, num futuro breve, esse tipo de discussão seja prática recorrente no curso de licenciatura em Letras. Ainda, espero que este trabalho inspire outros colegas a pensarem práticas mais inclusivas, e me comprometo a dar continuidade a esta pesquisa, aprofundando conceitos de níveis de adaptação e compreensão textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria. M.; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. *Universal design for learning (UDL): Contributos para uma escola para todos*. Tecnologias da Informação em Educação, Indagatio Didactica, 5(4), 121-146, 2013.

ANDRIGHETTI, Graziela H. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Dissertação de Mestrado - Instituto de Letras, UFRGS, 2009.

ARANHA, Maria S. F.. *Educação inclusiva: transformação social ou retórica?* In: OMOTE, Sadao. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

BERTAGLIA, Bárbara. *Uma em cada 44 crianças é autista, segundo CDC*. In: *Autismo e Realidade* [recurso eletrônico], São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/2022/02/04/uma-a-cada-44-criancas-e-autista-segundo-cdc/>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. *Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm> Acesso em: 06 set. 2022.

_____. *Documento Base do Exame Celpe-Bras*. Brasília. Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Documento-base-do-exame-Celpe-Bras-2020.pdf>> Acesso em: 03 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024*, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692*, de 11 de agosto de 1971.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 13 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade*. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. *Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

_____. *Portaria Nº 13 de 24 abril de 2007*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=993>

[5-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>](#)

Acesso em: 06 set. 2022.

BULLA, Gabriela S.; GARGIULO, Hebe; SCHLATTER, Margarete. *Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI)*. In: Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a las enseñanza de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2009.

CAST [Center for Applied Special Technology]. *Universal Design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author, 2011. Disponível em:

<<https://wvde.state.wv.us/osp/UDL/4.%20Guidelines%202.0.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

DINIZ, Débora. *Modelo social da deficiência: a crítica feminista*. Série Anis 28, Brasília, LetrasLivres, 1-8, julho, 2003.

FINATTO, Maria J. B.. *Acessibilidade textual e terminológica, o que é isso?* In: *Acessibilidade Textual e Terminológica* [recurso eletrônico]. Org. Maria José Bocorny Finatto e Liana Braga Paraguassu. Uberlândia: EDUFU, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35193/1/eClasse_Acessibilidade_Textual.pdf> Acesso em: 16 ago. 2022.

FISCHER, Heloisa. *Só é acessível se der para entender*. In: *Acessibilidade cultural: atravessando fronteiras* [recurso eletrônico]. Org. Desirée Nobre Salazar, Francisca Ferreira Michelin. Pelotas: Ed. da UFPel, 2020. Disponível em:

<<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6550>> Acesso em: 16 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

HAGE, Lara. *Comissão aprova projeto que institui a Política Nacional de Linguagem Simples em órgãos públicos*. In: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/878987-COMISSAO-APROVA-PROJETO-QUE-INSTITUI-A-POLITICA-NACIONAL-DE-LINGUAGEM-SIMPLES-EM-ORGAOS-PUBLICOS>> Acesso em: 16 ago. 2022.

DIRECTRICES PARA MATERIALES DE LECTURA FÁCIL (2012) Tradução ao espanhol CREACCESIBLE de Guidelines for easy-to-read materials (IFLA Professional Report 120) in 2010 in English by The International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), La Haya, Países Bajos. Disponível em:

<<https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professionalreport/120-es.pdf>> Acesso em: 03 ago. 2022.

IFSUL. *Regulamento da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul*. Pelotas, RS, 6 jun. 2016. Disponível em:

<<http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/241-resolucao-51-2016>> Acesso em: 06 set. 2022.

IFSUL. *O Instituto Federal Sul-rio-grandense*. [recurso eletrônico] Coordenadoria de Comunicação Social, s.d. Disponível em: <<http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/instituto>> Acesso em: 06 set. 2022.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo – diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KATZ, Jennifer. *The three-block model of universal design for learning Implementation in a high school*. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 141, 2013. Acesso em: 31 jul. 2022.

KING-SEARS, Margaret E.. *Universal Design for Learning: Technology and pedagogy*. Learning Disabilities Quarterly, 32, 199-201, 2009. Acesso em: 03 ago. 2022.

LEARNING DISABILITY WALES. *Clear and Easy handbook*. Cardiff: Learning Disability Wales, 2012. Disponível em: <<https://www.ldw.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/3-Doing.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2022.

LOPÉZ, Josefina. L. *Facilitadores de la inclusión*. Revista Educación Inclusiva, 5(1), p. 175-187, 2012.

MACHADO, Verônica P.; PIRES, Vanessa de O. D. *Manual de leitura fácil em língua portuguesa para educadores*. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_SA14_ID142_04102021173342.pdf> Acesso em: 16 ago. 2022.

MEYER, Anne; ROSE, David. H., & GORDON, David. *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

MEO, Grace. *Curriculum planning for all learners: Applying Universal design for Learning (UDL) to a high school reading comprehension program*. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 52(2), 21–30, 2008.

MOSCA, Elisabete X. de A.. *A importância da Constituição de 1988 para a efetivação de direitos*. Revista eletrônica EJE n.6, ano 2, 2012. Disponível em: <<https://www.tse.jus.br/o-tse/escola-judiciaria-eleitoral/publicacoes/revistas-da-eje/artigos/revista-eletronica-eje-n.-6-ano-2/a-importancia-da-constituicao-de-1988-para-a-efetivacao-de-direitos>> Acesso em: 20 de jul. 2022.

NUNES, Clarisse. MADUREIRA, Isabel. *Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da investigação às práticas*, v. 5, n. 2, p. 126-143, jul. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

PINTO, Jorge. *O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em Português Língua Segunda – propostas didáticas*, 2020. Revista Do GEL,

17(2), 170–195. Disponível em: <<https://doi.org/10.21165/gel.v17i2.2425>> Acesso em: 30 ago. 2022.

PIRES, Vanessa de O. D.; SCHERER, Renata P.. *Missã do Galo: Adaptaçaõ em Leitura Fãcil e Roteiro Pedagõgico*, 2021. Disponível em: <<http://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraifsul/catalog/download/191/44/292-1?inline=1>> Acesso em: 06 ago. 2022.

PITTA, Marina O. *A inclusãõ de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino*. Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marina_ortega_pitta.pdf> Acesso em: 20 de jul. 2022.

RODRIGUES, Bruno C.. *Ensino de Portuguãs como Lãngua Adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didãtico para o ensino de leitura e escrita em nãveis iniciais*. Trabalho de Conclusãõ de Curso - Instituto de Letras, UFRGS, 2013.

SASSAKI, Romeu K.. *Inclusãõ: construindo uma sociedade para todos*. Vol. 174. WVA, 1997.

_____. *Inclusãõ: acessibilidade no lazer, trabalho e educaçaõ*. Revista Nacional de Reabilitaçaõ (Reaçaõ), Sãõ Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. De M., & SCARAMUCCI, Matilde. V. R. *O papel da interaçaõ na pesquisa sobre aquisiçaõ e uso da lãngua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliaçaõ*. *Letras De Hoje*, 39(3), 2004
Recuperado de <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13928>>

TREVISOL, J. V.; MAZZIONI, L. *A universalizaçaõ da Educaçaõ Bãsica no Brasil: um longo caminho*. *Roteiro*, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 13–46, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16482. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16482>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

TRONBACKE, Bror Ingemar. The publishing of easy-to-read in Sweden. *Lecture given at National Library of Australia, Canberra*, 1993. Disponível em: <<https://www.facillectura.es/documentos/recursos/easysweden.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2022.