



LEITURA FÁCIL E LINGUAGEM SIMPLES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PELO DIREITO DE ENTENDER

Renata Porcher Scherer
Suzana Trevisan
Vanessa de Oliveira Dagostim Pires
Veronica Pasqualin Machado
(Organizadoras)

**Leitura Fácil e Linguagem Simples
na educação inclusiva:
pelo direito de entender**

**Renata Porcher Scherer
Suzana Trevisan
Vanessa de Oliveira Dagostim Pires
Veronica Pasqualin Machado
(Organizadoras)**

**Leitura Fácil e Linguagem Simples
na educação inclusiva:
pelo direito de entender**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Renata Porcher Scherer; Suzana Trevisan; Vanessa de Oliveira Dagostim Pires; Veronica Pasqualin Machado [Orgs.]

Leitura Fácil e Linguagem Simples na educação inclusiva: pelo direito de entender. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 160p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1446-7 [Impresso]

978-65-265-1447-4 [Digital]

1. Leitura Fácil. 2. Compreensão. 3. Leitor. 4. Educação inclusiva. 5. Linguagem simples. 6. Direito à educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Agradecimentos

Muitas pessoas e muitas instituições apoiaram a criação desta obra. Não poderíamos deixar de agradecer:

Aos nossos familiares e amigos, que nos apoiam e se orgulham pelas nossas conquistas;

Aos estudantes, que nos ensinam e motivam a buscar uma prática mais inclusiva;

À Analia, pela parceria desde nossa primeira adaptação em *Leitura Fácil*;

Às autoras e ao autor dos capítulos, pela gentileza em compartilhar sua escrita conosco;

À Bruna, nossa querida bolsista, pelo trabalho competente, comprometido e afetuoso;

Ao Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), pelo financiamento do projeto de pesquisa que possibilitou a publicação deste livro;

Ao *Campus Sapucaia* do Sul (IFSUL), que tem construído possibilidades para a efetivação de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Sumário

Apresentação das organizadoras	9
Prefácio Analía Gutierrez	15
1. Projeto Literatura Acessível: a Leitura Fácil como ferramenta de acessibilidade cognitiva no ensino médio inclusivo Vanessa de Oliveira Dagostim Pires e Bruna Freitas da Motta	29
2. Acessibilidade textual nos documentos da Administração Pública: a proposição de um guia simplificado para um processo seletivo do IFSul Suzana Trevisan e Veronica Pasqualin Machado	49
3. Acessibilidade nos documentos públicos e Linguagem Simples Renata Porcher Scherer e Daiana Schons	65
4. El impacto de la lectura fácil a través de medidas objetivas: apoyo visual, simplificación léxica y movimientos oculares Miriam Rivero-Contreras e David Saldaña	81
5. A análise de uma tarefa de leitura adaptada em Leitura Fácil: possibilitando uma aula de português mais acessível Carla Lucie Wendling Pacheco	101

6. Acessibilidade em leitura para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidades pedagógicas	117
Natália Branchi e Andrea Jessica Borges Monzón	
7. “Do direito à educação” na Lei Brasileira de Inclusão em linguagem simples	137
Marília Haas e Clarissa Haas	
Autorias	157

Apresentação

É com alegria que apresentamos o livro “Leitura Fácil e Linguagem Simples na educação inclusiva: pelo direito de entender”, organizado por nós, um dos frutos do Projeto Literatura Acessível, iniciado em 2019, e desenvolvido no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, *Campus* Sapucaia do Sul. Nestes cinco anos, realizamos pesquisas, leituras, adaptações de textos, intercâmbios, ministramos oficinas, palestras, formações, apresentamos trabalhos e tantas outras atividades na busca de aprender a fazer e a compartilhar tudo o que aprendíamos sobre a acessibilidade textual. Somos convictas que todas as pessoas têm o direito de entender, e ninguém consegue aprender se não entender o que acontece a seu redor e, especialmente, na escola, seja dentro da sala de aula, nos corredores, nos murais das paredes, nas falas do auditório, nos e-mails, nas plataformas educativas, nos editais, no site da instituição. Por isso, é tão especial para nós organizarmos este livro, com a proposta de reunir estudos e experiências sobre a acessibilidade textual, seja através da Leitura Fácil ou da Linguagem Simples, no mundo da educação.

Para compor este livro, compartilhamos um pouco das nossas experiências e convidamos nossos colegas, parceiros e profissionais que têm nos inspirado em suas jornadas na busca por inclusão através de uma linguagem acessível, a dividirem conosco seus projetos. Destacamos que alguns dos textos da obra foram escritos em Língua Espanhola e decidimos mantê-los assim com o objetivo de validar o protagonismo dos países hispanofalantes no movimento pela acessibilidade cognitiva. Esperamos que cada capítulo seja uma semente em solo fértil para que mais pessoas se engajem em tornar os textos que nos rodeiam compreensíveis a todos.

O capítulo que abre este livro, “Projeto Literatura Acessível: a Leitura Fácil como ferramenta de acessibilidade cognitiva no ensino médio inclusivo”, é escrito pela professora Vanessa de Oliveira Dagostim e pela estudante Bruna Freitas da Motta. Neste capítulo, as autoras fazem um resgate histórico do projeto de pesquisa “Literatura Acessível”, que é desenvolvido no IFSul - *Campus* Sapucaia do Sul, desde em 2019, e nasceu da inquietação de duas professoras de Língua Portuguesa e Literatura em encontrar leituras literárias acessíveis para estudantes de ensino médio com dificuldades de compreensão de leitura. Com o desenvolvimento da pesquisa, o projeto encontra a Leitura Fácil, uma técnica de simplificação textual que beneficia públicos leitores diversos e que pode ser usada para a simplificação de textos literários, especialmente os textos em prosa. Desde então, a Leitura Fácil é estudada e divulgada pelo Projeto Literatura Acessível como uma ferramenta de acessibilidade em publicações e participações em eventos.

O segundo capítulo intitulado “Acessibilidade textual nos documentos da Administração Pública: a proposição de um guia simplificado para um processo seletivo do IFSul” escrito pelas professoras Veronica Pasqualin Machado e Suzana Trevisan apresenta uma experiência realizada no *campus* de Sapucaia do Sul do IFSul para elaboração de um Guia simplificado para inscrições no processo seletivo do Curso Técnico em Administração na modalidade EJA- EPT. O texto apresenta uma contextualização dos desafios que levaram um grupo de docentes a elaborar o documento bem como a sustentação teórica sobre acessibilidade textual e as estratégias de simplificação textual utilizadas para construção do guia apresentado. O texto evidencia a importância da acessibilidade em documentos públicos como uma importante ferramenta para a garantia do acesso à informação bem como indica a importância da qualificação dos servidores para que considerem a simplificação dos documentos desde a sua criação.

O terceiro capítulo desta obra apresenta a análise de um produto educacional, fruto de uma pesquisa de mestrado. Em

“Acessibilidade nos documentos públicos e linguagem simples”, Daiana Schons e Renata Porcher Scherer esclarecem de que maneira a linguagem simples foi ferramenta na construção de um guia com orientações sobre a política de ações afirmativas estabelecidas nas Leis n.º 12.711/2012 e 13.409/2016. Com o intuito de divulgar as informações sobre o processo seletivo de ingresso ao IFSul, o produto educacional busca ofertar acessibilidade e possibilitar que cidadãos exerçam a sua cidadania e seus direitos. Conforme as autoras, enquanto recurso de apoio para a compreensão dos critérios estabelecidos pela Lei de Cotas, o guia pode auxiliar tanto a comunidade externa, como também os servidores do *campus*.

O quarto capítulo, “El impacto de la lectura fácil a través de medidas objetivas: apoyo visual, simplificación léxica e movimientos oculares”, dos pesquisadores Miriam Rivero-Contreras e David Saldaña, da Universidade de Sevilha, apresenta um estudo com o objetivo de examinar a influência de dois aspectos da Leitura Fácil, o apoio visual, e a simplificação léxica em um teste de leitura. Os testes foram aplicados a três grupos de perfis distintos: adolescentes do ensino secundário com diferentes níveis de leitura, adultos com diferentes níveis educativos e adultos universitários com e sem dislexia. Os participantes leram e interpretar sentenças com e sem simplificação lexical e com e sem apoio visual (uso de ilustração). Alguns participantes tiveram suas leituras analisadas por um dispositivo de rastreamento ocular, e os pesquisadores analisaram os tempos de leitura, percepção de dificuldade e compreensão leitora, entre outros aspectos, gerando um estudo bastante robusto que nos ajuda a compreender o processo de leitura de textos adaptados e não-adaptados.

O quinto capítulo intitulado “A análise de uma tarefa de leitura adaptada em Leitura Fácil: possibilitando uma aula de português mais acessível”, escrito pela professora Carla Lucie Wendling Pacheco, apresenta uma análise de uma tarefa de leitura que foi produzida através da Técnica de Leitura Fácil. O capítulo narra a trajetória da sua autora e a relação com o trabalho

pedagógico em uma perspectiva inclusiva evidenciando um olhar pautado pela importância da inclusão para o trabalho docente. O texto apresenta o referencial teórico que sustenta a sua organização, baseando-se na Leitura Fácil e no Ensino por tarefas. Ao articular as duas abordagens a autora apresenta dois materiais pedagógicos elaborados e utilizados no contexto escolar elaborados para um aluno com Síndrome de Down. O texto assim como o ensino por tarefas apresenta-se como um convite a elaboração de materiais pedagógicos que considerem as especificidades dos estudantes.

No sexto capítulo, partindo do princípio de que a leitura é primordial para a formação humana e cidadã de cada pessoa, Natália Branchi e Andrea Jessica Borges Monzón apresentam os resultados de uma pesquisa que elaborou estratégias pedagógicas inclusivas (EPIs) para auxiliar docentes de Língua Portuguesa e Literatura, no Ensino Médio, no processo de promoção de acessibilidade na trajetória de formação leitora de estudantes com TEA. Com foco na investigação da trajetória escolar leitora de um estudante com TEA, as autoras sugerem a adoção de diferentes EPIs. Destacam-se, dentre outras, a orientação de que os educadores identifiquem as potencialidades, interesses, dificuldades de seus estudantes quanto à leitura; que elaborem atividades e planejem suas aulas de modo que tais características e preferências sejam consideradas; que auxiliem os estudantes com TEA a compreender qual é a finalidade de se realizar tal leitura; que formulem perguntas de interpretação textual que sejam diretas, claras e objetivas e; que solicitem que o estudante realize anotações sobre os textos que leu.

Por último, as autoras Marília Haas e Clarissa Haas apresentam o capítulo “Do direito de à educação” na Lei Brasileira de Inclusão em Linguagem Simples”, em que defendem a premissa de que as pessoas com deficiência têm o direito de compreender seus próprios direitos. Nesta defesa, elas advogam pela Linguagem Simples como um importante instrumento de acessibilidade cognitiva para as pessoas defendidas pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), as pessoas com deficiência, que muitas vezes possuem

dificuldade de compreensão leitora, e não acessam o texto legal pela dificuldade de seu vocabulário. As autoras apresentam conceitos importantes na simplificação textual, como leiturabilidade e legibilidade, e propõem uma adaptação de trechos da LBI para a Linguagem Simples, e explicam os processos de simplificação utilizados nestes exemplos. Por fim, convidam os profissionais de educação a também utilizarem a simplificação em sala de aula, utilizando os exemplos expostos no capítulo como pistas ou pontos de partidas para esta finalidade.

Desejamos que a leitura dos capítulos que compõem essa obra possa fomentar a utilização das ferramentas de acessibilidade textual como estratégias para proporcionar mais acessibilidade, autonomia e inclusão de todas as pessoas. Sem dúvida, tais recursos contribuirão para o acesso, a permanência e a participação de diferentes estudantes em várias instâncias da nossa sociedade. Na nossa trajetória como professoras e pesquisadoras, acompanhamos relatos cotidianos de nossos estudantes sobre como os materiais adaptados em Leitura Fácil têm garantido a sua aprendizagem e inclusão. Assim, desejamos que o entusiasmo que nos acompanha cada vez que um aluno se percebe capaz de ler com autonomia possa ser compartilhado pelos leitores deste livro.

As Organizadoras

Prefacio

Lenguaje claro: acceso y reflexión

Analía Gutiérrez

Institución: Lengua Franca Asociación Civil.

¿Qué hace que una comunicación escrita sea difícil de comprender? La pregunta puede tener muchas respuestas depende de en qué aspecto del hecho comunicativo hagamos luz. Si nos enfocamos en el texto, la dificultad puede estar en el léxico, sea más o menos frecuente, más o menos técnico; en la complejidad o extensión de sus oraciones; en su estructura y en la manera en que están conectados sus elementos. Si prestamos atención a quien recibe esa comunicación, pueden ser sus conocimientos sobre el tema; su posibilidad de atender o hacer procesos cognitivos más o menos trabajosos; su hábito y habilidades lectoras. Si hacemos foco en el contexto social, la dificultad puede estar en la diversidad lingüística que existe en una misma comunidad: grupos que usan una misma lengua pero de distintos modos (por ejemplo, personas mayores y adolescentes), grupos que usan dos o más lenguas pero con distinta función o de manera alternada, o grupos con diversos repertorios comunicativos (por ejemplo, que usan recursos para aumentativos o alternativos de comunicación).

Hay un aspecto más que es transversal a todos: el de los derechos. Un texto es difícil de comprender cuando al elaborarlo no se ha tenido en cuenta el derecho de la persona que lee a entenderlo. Y no hablamos aquí de textos literarios, donde la expresión artística tiene un fin ligado al derecho a la cultura, pero para los cuales su adecuación para públicos diversos requiere técnicas específicas de adaptación. Nos referimos en particular a los **textos informativos** o **expositivos** cuya finalidad es generar una acción o un cambio de

estado –acto perlocutivo- en quien lee, el cual se presume como beneficioso para él o ella. Por ejemplo, obtener un subsidio, conocer su situación jurídica, tener un conocimiento que le permita participar en la comunidad entre otros.

La sociedad moderna plantea grandes exigencias y espera que todos los ciudadanos y las ciudadanas, cualquiera sea su condición, estén bien informados, tomen sus propias decisiones y puedan desempeñarse de manera autónoma. Pero vivimos en sociedades caracterizadas por una gran diversidad social que se manifiesta en una amplia brecha educativa, el envejecimiento de la población, las grandes corrientes migratorias, una mayor participación de las personas con discapacidad, el crecimiento del número de personas en situación de pobreza y exclusión. En 2001, la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural manifiesta que “la diversidad se manifiesta en la originalidad y pluralidad de las identidades que caracterizan a las sociedades y los grupos que componen la humanidad” y que así “como la diversidad biológica para los organismos vivos, así la diversidad cultural es necesaria para el género humano, porque es fuente de intercambios, innovación y creatividad”. Sin embargo en esa diversidad, se plantean situaciones conflictivas caracterizadas por dominación, inequidad, prejuicios, marginación o ninguneo, que resultan excluyentes. Es por eso que la Declaración de la UNESCO reconoce que en nuestras sociedades cada vez más diversificadas, “resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales plurales, variadas y dinámicas”.

La diversidad cultural entraña diversidad lingüística. Es por eso que las intervenciones en el lenguaje están llamadas a tener relevancia.

El lenguaje oscuro

Dice la página web del Banco de la Nación Argentina: *“Token. Es un segundo factor de autenticación para Home Banking y Mobile Banking que permite tener una clave adicional para validar las operaciones cursadas por estos canales. El sistema generador de estas nuevas claves se instala directamente en tu celular”*¹.

Cualquier persona que nunca haya accedido a un token podrá entender las palabras del texto de forma aislada, pero tal vez no llegue a comprender de qué se trata un *segundo factor de autenticación*, en qué situaciones resulta ventajoso (*operaciones cursadas en estos canales*) y cómo funciona.

A lo largo de la historia, distintas voces se levantaron contra el lenguaje oscuro y confuso principalmente de la Administración Pública. A fines de la Segunda guerra mundial, el escritor inglés George Orwell escribió *La política y el lenguaje inglés* (Orwell, 1946), un ensayo que, para algunos anticipa el nacimiento de un movimiento llamado **Plain Language (PL)** en su lengua — otros lo localizan antes —, y **Lenguaje Claro (LC)** (llano, simple, sencillo, o ciudadano) en español.

En su ensayo, Orwell denunciaba que el lenguaje de la época estaba en decadencia. “La escritura —puntuálizaba— no consiste en elegir las palabras a causa de su significado e inventar imágenes para hacer más claro el significado” sino “en pegar largas tiras de palabras cuyo orden ya fijó algún otro”.

Según Orwell, esta decadencia del lenguaje tenía causas políticas y económicas porque los escritos son ante todo “una defensa de lo indefendible” y necesitan de cierta vaguedad y oscuridad para no decir claramente lo que debería ser dicho.

¹ <https://www.bna.com.ar/Personas/BNAMas/PreguntasFrecuentesBNAMas#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20Token%3F&text=Es%20un%20segundo%20factor%20de,claves%20est%C3%A1%20incluido%20en%20BNA%2B>.

Ya a mediados del siglo XX, Orwell propuso un primer instructivo de Lenguaje Claro que, con cierto tono irónico, encubría su crítica a los textos escritos:

1. Nunca use una metáfora, un símil u otra figura gramatical **que suela ver impresa**.

2. Nunca use una palabra larga donde pueda usar una corta.

3. Si es posible suprimir una palabra, **suprímala siempre**.

4. Nunca use la voz pasiva cuando pueda usar la voz activa.

5. Nunca use una locución extranjera, una palabra científica o un término de jerga si puede encontrar un equivalente del **inglés cotidiano**.

6. Rompa cualquiera de estas reglas antes de decir una barbaridad.

Resulta interesante recuperar estos conceptos para remarcar que la pretensión de Orwell no era reproducir el modo cotidiano de hablar sino adoptar un modo respetuoso de comunicación escrita por el cual fuera posible decir lo que debe ser dicho evitando la vaguedad, la oscuridad y la barbaridad.

Unos años más tarde de aquel escrito, en los años 60, grupos de consumidores de Inglaterra organizados exigieron al Gobierno y a las empresas que toda documentación cuyo contenido pudiera afectar al público estuviera escrita con un estilo sencillo, accesible para todos. Así nació el *Plain Language Movement* (Movimiento de Lenguaje Claro, en inglés).

Actualmente, el alcance del movimiento puede medirse tomando como indicador la cantidad de países que se han sumado. Las dos grandes instituciones que impulsan hoy el LC en el mundo: Plain Language Association International (PLAIN), y Clarity International, nacida en Reino Unido para promover el lenguaje jurídico sencillo, declaran presencia y adhesión en treinta países una y cincuenta la otra.

El foco en quienes leen

Como estrategia de escritura —y tal como queda sugerido—, el LC implica un cambio de enfoque: no construye un texto desde la perspectiva de quien lo produce sino desde la de quienes lo reciben. Considera quiénes son, qué habilidades y saberes tienen y qué necesitan. Si un texto no es suficientemente claro para quienes está dirigido, su lectura se lentifica, su retención se complica y su comprensión se dificulta. Más aún, si un texto no es suficientemente claro posiblemente, quien lee lo abandone y al hacerlo se excluya de la situación o proceso en que ese texto ocurre: inscripción, notificación, pedido de reparación, educación entre otras.

La definición de la Plain Language Federation: *“una comunicación está en lenguaje claro si la lengua, la estructura y el diseño son tan claros que el público al que está destinada puede encontrar fácilmente lo que necesita, comprende lo que encuentra y usa esa información”* ha servido de base para la reciente norma UNE-ISO 24495-1:2024 que establece los cuatro principios de LC y propone directrices para interpretarlos. Los principios son:

- *Pertinencia*: Identificar a los lectores, su objetivo, en qué contexto leerán el documento, qué tipo de documento corresponde, qué necesitan.
- *Encontrabilidad*: organizar la información de manera lógica, usar un diseño que facilite encontrar la información (por ejemplo, numeración pasos, viñetas), usar títulos para anticipar lo que viene, mantener separada la información complementaria.
- *Comprensibilidad*: elegir palabras conocidas, construir oraciones cortas, escribir frases claras y concisas, escribir párrafos cortos y concisos, considerar incluir recursos multimedia, transmitir un tono respetuoso, usar conectores lógicos y referencias claras entre los elementos del texto.
- *Usabilidad*: evaluar el documento y evaluar el uso que hacen de él las personas lectoras.

A fin de observar el seguimiento de los tres primeros principios, compartimos un documento elaborado por el Ministerio

de Justicia de la Nación Argentina en el marco de su proyecto Derecho fácil, surgido en 2016 y destinado a la ciudadanía en general con el compromiso de redactar en LC “versiones didácticas de las normas para que los derechos y obligaciones sean fáciles de entender”.

Alias CBU

El Alias CBU es una manera de facilitar las transferencias bancarias. Lo elegís vos.

¿Qué es el CBU?

Es la Clave Bancaria Uniforme. Es necesaria para hacer y recibir transferencias en tu cuenta bancaria y para adherir pagos al débito automático en tu cuenta. Está formada por 22 números. Cada una de tus cuentas bancarias tiene un CBU y cada uno de esos CBU es único en todo el sistema bancario.

¿Qué es el Alias CBU?

Es una clave que creás vos y asociás a tu número de CBU. Cuando necesites informar tu CBU a una persona para que te haga una transferencia, ya no tendrás que pasarle el número de 22 dígitos: le pasarás tu Alias CBU. El Alias CBU es fácil de recordar y de transmitir a otras personas que deben transferirte dinero.

Comunicación “A” 6044 BCRA en LC² (fragmento)

El cuarto principio, que asume el carácter funcional del LC, incorpora la instancia de validación como garantía de claridad.

El recorrido en Argentina

La asunción del LC por parte de la administración pública argentina propone un viraje movilizador destinado a destronar un modo conservador de comunicar en beneficio de otro más próximo

² Consultado en: <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/alias-cbu> (julio 2024).

a la ciudadanía. En ese proceso, en 2018, en el seno de la administración pública nacional, se presenta la Red de Lenguaje Claro Argentina por un convenio entre el Senado, la Secretaría Legal y Técnica de la Presidencia y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

La Red se propone promover el uso del lenguaje claro en todas las comunicaciones con los ciudadanos; capacitar profesionales y equipos gubernamentales; y reconocer y enarbolar buenas prácticas y proyectos.

En su primer año de funcionamiento, la red participa en eventos académicos, genera capacitaciones y promueve buenas prácticas en organismos públicos. Su acción genera adhesiones y motiva la formación de redes locales regionales. Hacia el futuro, manifiesta su voluntad de profundizar todas estas acciones y avanzar en el establecimiento de estándares de eficacia.

Desde cierto sector del ámbito académico se plantean suspicacias en torno a las intenciones de la red y a la posibilidad de modificar a partir del LC “la distribución social inequitativa en el plano del lenguaje”³ (Lauría D., 2020). La observación resulta válida en tanto pone en evidencia las tensiones que plantea la diversidad cultural/lingüística, pero no por eso desmerece la mayor posibilidad de acceso a los discursos que ofrece el LC a las personas, ciudadanas o clientas, involucradas en situaciones comunicativas que las afectan.

Ese mismo año, 2020, dos jurisdicciones promulgan leyes que garantizan el uso del LC con un enfoque de derechos y una voluntad de transparencia y acceso a la información pública. Son la Ley 15.184 de la Provincia de Buenos Aires (octubre 2020) y la Ley 6.367 de la Ciudad de Buenos Aires (diciembre 2020). Ambas plantean objetivos similares, pero con distintos énfasis. La primera, garantiza el derecho que tienen todos los ciudadanos a comprender la información pública, y promueve el uso y desarrollo de un

³ Lauría, Daniela: “Sobre el programa “Justicia en lenguaje claro” del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (Argentina)”, Revista Glotopolítica 2020.

lenguaje claro en los textos legales y formales. La segunda, asegura la transparencia de los actos de gobierno, el derecho a comprenderlos y el acceso a la información pública.

A medida que decrece el impulso de la Red de Lenguaje Claro, toma fuerza el movimiento de comunicación accesible en la justicia. Se difunden esfuerzos bien intencionados por generar comunicaciones claras en las cuales las personas puedan comprender las decisiones judiciales que las involucran pero que todavía muestran cierta falta de sistematización.

El 26 de septiembre, cuando estabas nuevamente detenido te entrevistaron el Dr. W. J. T. y la Dra. C. S. M., psiquiatras de la Asesoría Pericial departamental, que te explicaron que en ese momento estabas con "una alteración morbosa de tus facultades mentales bajo la forma clínica de una descompensación psicótica". Eso quiere decir que no estabas bien, que al no estar tomando la medicación no pensabas correctamente y hacías cosas que lastimaban a otras personas".

Eso quiere decir que no estabas bien, que al no estar tomando la medicación no pensabas correctamente y hacías cosas que lastimaban a otras personas y a vos.⁴

Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires, mayo de 2021.

"Juli, tenés razón cuando decís que no querés elegir entre tus dos papás. Tenés derecho a conservar a los dos: al papá Roberto y al papito Jorge. También tenés razón al no permitir a los grandes que te exijan ese tipo de elección. No hay nada que elegir".

Monteros, Tucumán, febrero 2020

En los ejemplos se observa una alternancia entre el tipo de discurso jurídico y un modo simplista y coloquial de comunicación que puede resultar más paternalista que acorde al acto jurídico en cuestión.

En 2021 se crea el Observatorio de Lenguaje Claro en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (Res. N.º

⁴ <http://blogs.scba.gov.ar/juzgadogarantias1lomasdezamora/2021/06/08/resolucion-de-externacion-con-lenguaje-accesible-y-claro-para-la-persona-internada/>

7616/21). La propuesta del Observatorio se fundamenta en que la comunicación clara entre los poderes del Estado y la ciudadanía es una exigencia ética y, además, fortalece la confianza en las instituciones.

En el inicio, se conforman grupos de trabajo liderados por especialistas en género, tecnología, discurso jurídico, niñez y adolescencia, juicio por jurados, consumo, administración pública, lectura fácil, plain language quienes hacen su esfuerzo por articular los saberes de su disciplina con el foco que propone el LC. Estos proyectos declinan y el Observatorio se convierte en un proveedor de los servicios de capacitación, consultoría y confección de documentos.

En 2023 ingresa a la Cámara de Diputados el proyecto de Ley Lenguaje Claro, que generaliza los objetivos de las leyes regionales de 2020 a la jurisdicción nacional. El proyecto obliga al uso del LC “en los actos, documentos y textos legales y formales que emita la Administración Pública Nacional”. Incluye los tres poderes de gobierno, otras dependencias del Estado y empresas privadas concesionarias de servicios públicos. Lo hace para garantizar a ciudadanos y ciudadanas la transparencia de los actos de gobierno, el derecho a comprender los actos de gobierno y el acceso a la información pública. Con prudencia, la ley se cuida de no señalar como destinatarios a “todos” los ciudadanos y ciudadanas porque de hecho surge una pregunta: ¿qué pasa cuando el LC no alcanza a hacer que un texto sea accesible para la totalidad destinatarios?

La opción de la hibridación

De manera contemporánea con el surgimiento del LC como estrategia para facilitar el acceso a la información, surge en Suecia hacia fines de los años 60 surge la Lectura Fácil (LF). En este caso, el contexto de aparición no es el mercado ni el acceso a la administración pública, sino la educación. Se dice que por esos años, el gobierno sueco que venía intentando políticas educativas desde la posguerra, pide al Centro de Lectura Fácil que elaboren

contenidos educativos que alcancen a un mayor número de estudiantes de tal modo de lograr su permanencia en el sistema educativo.

Formalizado a partir de la uso y del empuje de los movimientos por los derechos de las personas con discapacidad intelectual, la LF se configura como un modo de escribir destinado a personas cuya habilidad para comprender textos corrientes se encuentra limitada de manera permanente o transitoria, sean personas con discapacidad, adultos o adultas muy mayores, migrantes que no dominan la lengua en que están expresados los documentos o personas que han tenido escasas oportunidades de educación formal.

En tanto método, la LF “recoge un conjunto de pautas y recomendaciones relativas a la redacción de textos, el diseño y maquetación de documentos, y la validación y comprensibilidad de los mismos” (Normas UNE, 2018). Se basa en las directrices de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) y de la International League of Societies for Persons with Mental Handicap (ILSPMH), actualmente llamada Inclusion Europe.

En su diferencia con el LC, la LF se usa mayormente en la adaptación de contenidos existentes, entre los cuales, además de textos informativos, hay textos educativos y también – en gran cantidad- textos literarios. Por otra parte, las pautas de LF presentan una mayor rigurosidad en relación con la lengua, el contenido y la forma, y con las etapas de elaboración donde la validación por parte de personas usuarias es requisito excluyente.

En su complementariedad, la LF acerca al LC la posibilidad de cubrir aquel sector de la ciudadanía que requiere una metodología para la elaboración de mensajes escritos más exigente en cuestión de accesibilidad.

Un ejemplo de este complemento mutuo es el trabajo realizado en el Banco de la Nación Argentina por un equipo conformado por especialistas en LC, en LF y personal del BNA. La intervención se alinea con el concepto de vulnerabilidad, entendido como “una

perspectiva constructiva y reparadora, empoderadora y equiparante” (Basset, 2022)⁵. Y toma en cuenta otro concepto más afinado: el de “consumidores hipervulnerables” definidos como “las y los consumidores que se encuentren en otras situaciones de vulnerabilidad en razón de su edad, género, estado físico o mental, o por circunstancias sociales, económicas, étnicas y/o culturales, que provoquen especiales dificultades para ejercer con plenitud sus derechos como consumidores” (Secretaría de Comercio Interior de la Nación, Resolución 139/20).

El trabajo es una iniciativa del BNA interesado en llegar con su comunicación de manera clara e inclusiva a clientes y clientas con escasa alfabetización financiera. En particular, a personas beneficiarias de planes sociales o de ayudas económicas en pandemia; personas adultas mayores que demandan cajas de seguridad a causa de la incertidumbre económica y la inseguridad, personas con discapacidad.

Se propone una etapa de diagnóstico mediante encuestas y cuestionarios dirigidos a personas clientas y personal del BNA responsable de producir comunicaciones internas y externas. El objetivo de esta etapa investigativa es identificar tanto dificultades en la comprensión como dificultades en la producción. La siguiente etapa consiste en la selección de documentos de uso frecuente en el banco: solicitud de productos, resumen de condiciones y contratos para su corrección desde el LC y su adaptación desde la LF. El cierre es el desarrollo de un manual de comunicación clara, accesible e inclusiva y una capacitación para empleados y empleadas del BNA.

Más allá de las evidencias que iluminan las encuestas, el núcleo de la experiencia es el trabajo sobre los documentos. En esa tarea es interesante observar cómo quedan en evidencia los límites

⁵ Basset, U.C. La vulnerabilidad como perspectiva : una visión latinoamericana del problema : aportes del Sistema Interamericano de Derechos Humanos [en línea]. En: Basset, U. (dir.). Tratado de la vulnerabilidad. Buenos Aires : La Ley, 2017. ISBN 978-987-03-3401-9. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15434>.

del LC ante la necesidad de reformular contenidos tan técnicos, tradicionalmente expresados en una jerga consolidada no solo desde el punto de vista léxico sino también gramatical. Resulta evidente la necesidad de ejercer cierta adaptación más que corrección para lograr el objetivo de achicar la brecha entre los documentos y sus destinatarios.

También quedan en evidencia los límites de la LF en cuanto a la forma de presentación de los textos que impone el método: márgenes e interlineado generoso, marginación a la izquierda no justificada, líneas acotadas en caracteres, lo cual genera documentos extensos en su presentación física. También en cuanto a la obligación de explicar o sustituir términos – “revocación”, “devengar”, “comitente” – que son de baja frecuencia en la lengua corriente pero abundantes en el modo de expresión de que quienes se desempeñan en el área legal de las instituciones bancarias. Finalmente, otro de los límites es la exigencia ineludible de validación por parte de personas usuarias.

Se llega a la conclusión de que cuando existe un universo indiferenciado de personas destinatarias hipervulneradas por distintas razones, la convergencia de que el LC y la LF puede lograr una profundización de la claridad.

Conclusión

El LC, con su posible hibridación a partir de tomar rasgos de la LF, resulta una mejora de la lecturabilidad de los mensajes, entendida como facilidad de lectura debida al confort visual, la comprensión del texto y el tiempo que la persona lectora puede permanecer leyendo sin cansancio. También resulta una apertura a la participación ciudadana, a la autonomía en el desempeño individual en la administración pública o en las empresas de servicios y al cumplimiento de derechos.

Queda dicho que la diversidad cultural/lingüística plantea situaciones conflictivas. En ese marco, el LC no debe ser tomado como una acción humanitaria o de beneficencia, sino como una

herramienta comunicativa que además de democratizar el acceso a los discursos habilita el cuestionamiento de prácticas tradicionales propuestas por grupos privilegiados y sostenidas por repetición de manera acrítica; la reflexión sobre el poder de quien comunica; el análisis de los propios prejuicios y el sinceramiento de la intencionalidad de los mensajes.

Referencias

BASSET, U.C. (2022): La vulnerabilidad como perspectiva : una visión latinoamericana del problema : aportes del Sistema Interamericano de Derechos Humanos [en línea]. En: Basset, U. (dir.). **Tratado de la vulnerabilidad**. Buenos Aires : La Ley, 2017. ISBN 978-987-03-3401-9. (<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15434>)

Directrices para Materiales de Lectura Fácil (2010), traducción al español CREAACCESIBLE 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. <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/120-es.pdf>

GARCÍA MUÑOZ, Oscar (2011). **Lectura Fácil, métodos de redacción y evaluación**, Madrid, Real Patronato de Discapacidad (www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf)

ORWEL, George (1946). **La política y el lenguaje inglés**, (<https://bioinfo.uib.es/~joemiro/RecEscr/PoliticaYIdioma.pdf>)

UNE 153101:2018 EX (<https://www.une.org/encuentra-tu-norma/busca-tu-norma/norma?c=N0060036>)

UNE-ISO 24495-1:2024 (<https://www.une.org/encuentra-tu-norma/busca-tu-norma/norma?c=N0072523>)

UNESCO (2001), Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (<https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>)

Projeto Literatura Acessível: a Leitura Fácil como ferramenta de acessibilidade cognitiva no ensino médio inclusivo

Vanessa de Oliveira Dagostim Pires
Bruna Freitas da Motta

Introdução

Todas as pessoas têm o direito de entender. Apesar de termos adotado este lema para nosso projeto já em sua fase atual, essa premissa sempre esteve presente nos corações e nas mentes de todos aqueles que já fizeram parte do “Literatura Acessível”, desenvolvido desde 2019 no *Campus* Sapucaia do Sul do IFSUL.

Neste capítulo, queremos contar um pouco da história desse projeto, e como a Leitura Fácil tem sido uma estratégia e ferramenta poderosa para possibilitar o acesso de diversas pessoas com dificuldades de compreensão leitora a textos literários, didáticos e de outros gêneros textuais que passam pela escola em nossa prática pedagógica.

Embora tivéssemos, há muito tempo, a convicção de que todos os textos que circundam uma comunidade escolar deveriam ser compreensíveis a todas as pessoas que fazem parte dela, a verdade é que, apenas recentemente, conhecemos ferramentas para promover essa acessibilidade. Antes disso, havia um incômodo, uma inquietação, mas ainda não sabíamos o que fazer na prática.

Foi então, que numa bela tarde, pelos idos de 2018, durante um horário de atendimento na sala de recursos do *campus*, que uma aluna do Curso Técnico em Administração, então na modalidade

PROEJA¹, adentrou a porta onde estávamos duas professoras de Língua Portuguesa e Literatura e nos perguntou: “onde posso encontrar um livro do Patinho Feio?” Nós duas nos entreolhamos e perguntamos para aquela aluna, adulta, casada, trabalhadora, com deficiência intelectual, por quê ela queria o livro, e ela nos respondeu que precisava ler um livro “de história” para uma das disciplinas do curso, e como ela só conseguia entender livros infantis, tinha pensado em fazer o trabalho com aquele livro.

Aquele pedido foi o alerta para nos movimentarmos para encontrar alguma alternativa para a situação que já conhecíamos: como incluir os estudantes com deficiência intelectual (e outras dificuldades de compreensão de leitura) nas nossas práticas de leitura, especialmente literárias? Como trabalhar, com esses alunos, os mesmos textos literários que trabalhamos com os demais? Como promover uma aula de literatura realmente inclusiva?

Em uma primeira busca pela biblioteca do *campus* e pela internet não encontramos nada: os projetos e exemplos de adaptação de textos para pessoas com deficiência intelectual se direcionavam, quase que exclusivamente, a experiências de alfabetização ou inclusão em contextos de educação infantil ou ensino fundamental. Como proceder com estudantes que já estão alfabetizados, já no Ensino Médio e que precisam ter acesso aos textos literários correspondentes a seu nível de escolaridade, idade e interesses?

Como tudo começou

A partir daquela inquietação e na tentativa de tornar acessíveis os textos literários trabalhados em sala de aula, começamos nosso primeiro movimento de adaptação textual. O primeiro projeto a ser realizado, foi a adaptação literária para fins pedagógicos de

¹Modalidade de educação destinada a jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica, oferecendo formação básica junto com qualificação profissional e tecnológica.

capítulos do livro “O Continente I”, de Erico Veríssimo, realizados pela professora de língua portuguesa e literatura e por uma estagiária de educação especial que atuava na Sala de Recursos Multifuncionais do *campus*. À época, as duas adaptadoras não encontraram, no Brasil, nenhuma técnica ou metodologia existentes para tal adaptação, e utilizaram seus conhecimentos empíricos sobre as dificuldades de leitura dos alunos com deficiência intelectual e as experiências com os alunos com essa característica para a realização das primeiras adaptações (Pires e Cardozo, 2019).

No ano seguinte, em 2019, a professora Suzana Trevisan e a pedagoga Aline Tamires Kroetz Ayres Castro foram responsáveis pelo início do projeto de ensino “Literatura Acessível”, que, juntamente a três estudantes bolsistas do *campus*, realizaram a adaptação literária com ilustração dos contos “A Cartomante”, de Machado de Assis, e “Meu Tio Júlio”, de Guy de Maupassant. As adaptações foram realizadas a partir das diretrizes utilizadas no projeto anterior, que buscavam a manutenção de gênero textual original, a indicação das vozes nos diálogos, indicação de local e o tempo da narrativa, redução da extensão do texto, utilização de vocabulário simples, clareza e objetividade das ideias do texto, e organização da narrativa em ordem cronológica. Como acréscimo a estas diretrizes, a equipe também incluiu a utilização de ilustrações para facilitar a compreensão de leitura do conto, que foram elaboradas por um dos bolsistas do projeto.

Figura 1 - Exemplo de ilustração da adaptação do conto “Meu Tio Júlio”, p.20.



As primeiras adaptações aqui relatadas, que neste primeiro momento do projeto Literatura Acessível chamávamos de “releituras”, eram realizadas a partir da identificação das demandas dos estudantes com dificuldades de compreensão leitora observadas em sala de aula e nos atendimentos individuais realizados com os estudantes, tanto por nós, professoras, como pelos monitores e estagiários que acompanhavam, especialmente, os estudantes com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro do Autismo. Também não existia ainda, no *campus*, a profissional de Atendimento Educacional Especializado.

Paralelamente a nossas primeiras experiências de adaptação, e no uso desses primeiros textos na prática pedagógica, começamos a observar aspectos positivos da utilização de textos acessíveis, maior interesse e motivação por parte dos estudantes. Porém, também percebemos que faltava um método mais técnico e profissional para a realização dessas adaptações, e continuamos nossas pesquisas em busca de formas de escrita mais acessíveis cognitivamente, em espanhol e em inglês.

Leitura Fácil

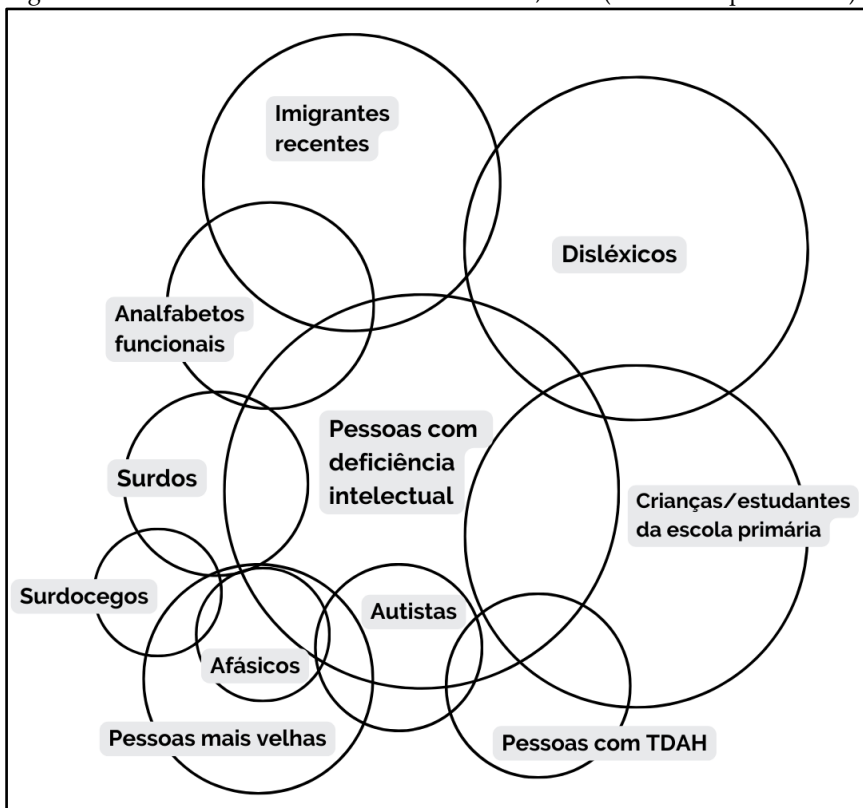
Posteriormente a estes dois projetos de adaptação literária, continuando na busca por uma técnica própria para esta finalidade, a equipe encontrou na literatura estrangeira algumas referências sobre a Leitura Fácil (Muñoz, 2012) e passou a estudá-la. Já havíamos pesquisado referências sobre a Linguagem Simples, movimento muito importante de simplificação textual que vem crescendo no Brasil na última década, acompanhando um movimento mundial, especialmente em matéria de textos jurídicos e governamentais. Entretanto, diferentemente de outras técnicas existentes que possuem o objetivo de simplificar a linguagem, como a Linguagem Simples, a Leitura Fácil pode ser utilizada para fins didáticos e literários, por possuir um conjunto maior de diretrizes de adaptação textual que envolve tanto o texto como a ilustração e a diagramação, e permite a adaptação de textos literários em prosa. A Leitura Fácil também possui uma preocupação com o uso de imagens em seu texto, o que enriquece o material adaptado.

A Leitura Fácil é um modo de escrita que facilita a compreensão e busca constituir sociedades mais equitativas e justas, pois compreende que a linguagem é um dos campos de luta pela inclusão. Ela pode ser utilizada para adaptação de textos informativos, expositivos e literários (especialmente a prosa), o que a diferencia de outros métodos, como a Linguagem Simples, que se destina apenas a adaptar textos informativos e expositivos, por exemplo, e por isso, se encaixa no propósito do Projeto Literatura Acessível. A técnica da Leitura Fácil surgiu em 1968 na Suécia (Muñoz, 2012), e é considerada mais profissional que outras técnicas existentes. Amplamente difundida na Europa, a Leitura Fácil é um modo de escrever destinado a pessoas cuja capacidade de compreensão leitora se encontra limitada, e pode estar dirigida a pessoas: com deficiência cognitiva, com deficiência auditiva em fase de letramento, migrantes que não dominam a língua destino,

idosos com alterações próprias do envelhecimento, que tiveram poucas oportunidades de escolarização, entre outros.

Muñoz (2012) apresenta uma figura adaptada do *International Federation of Library Associations and Institutions - IFLA* (2012) para ilustrar todos os públicos que podem se beneficiar com a utilização da Leitura Fácil:

Figura 2 - Públicos da Leitura Fácil. Fonte: Muñoz, 2012 (Traduzido pela autora).



Considera-se, porém, que esta não é uma solução universal, já que só pode ser acessada por pessoas que possuem habilidades de leitura. Também é importante levar em conta que este universo de leitores representados na figura 2 é muito extenso e heterogêneo, e possui variados tipos de dificuldades. Assim, falar de Leitura Fácil

não significa a utilização de um padrão fixo para todos os públicos, mas se considera diferentes níveis de leitura (Gutiérrez, 2020). Por isso, é de suma importância que o adaptador conheça seu público, para que possa fazer uma adaptação adequada, levando em consideração as dificuldades que podem apresentar os seus leitores, como dificuldades de memória, atenção, desconhecimento de variedades linguísticas ou conhecimento prévio sobre o tema. Também se espera que o adaptador respeite as características próprias do autor original da obra, e procure manter a mesma atmosfera criada por este, na obra adaptada.

Devido a estas características, o Projeto Literatura Acessível passou a adotar o estudo e a divulgação da Leitura Fácil como uma poderosa ferramenta de acessibilidade textual, especialmente para pessoas com deficiência intelectual que apresentam dificuldades de leitura e compreensão textual, embora reconheça que diversos grupos possam se beneficiar dela.

A técnica da Leitura Fácil prevê que três aspectos da obra sejam contemplados no processo de adaptação: a linguagem e o conteúdo, a ilustração e a diagramação (IFLA, 2012). Quanto à linguagem e conteúdo, recomenda-se que o adaptador dê preferência para formas concretas a formas abstratas, que a ação da narrativa siga uma sequência lógica e que se entre diretamente no relato, evitando longas introduções ou divagações. Quanto ao uso da linguagem simbólica, essa vai depender do nível de adaptação do texto, levando em conta que este pode ser de:

- Concisão (uma ação por oração)
- Utilizar palavras mais fáceis (frequentes e curtas), mas adultas
- Ordem cronológica dos fatos
- Ilustração que crie ambientes ou forneça informações

Quanto à diagramação da página, de forma resumida, é preferível seguir as diretrizes abaixo, também resumidas (IFLA, 2012):

- Página limpa e atrativa;
- Margens largas e com espaços;

- Máximo de 60 caracteres por linha;
- Corte natural do discurso: cada oração deve ocupar uma linha;
- Máximo de 20 palavras por oração.

A técnica da Leitura Fácil também ressalta que um texto acessível não é um texto oral ou simplista, pois ele deve manter o caráter de texto escrito. Apesar da existência de diretrizes e recomendações, ao longo dos anos os especialistas em leitura fácil têm percebido que a experiência dos adaptadores conta muito para uma boa adaptação, e suas escolhas podem se sobressair às próprias diretrizes, se estes considerarem que elas tornam o texto adaptado de mais qualidade.²

Missa do Galo

A partir da apropriação das técnicas da Leitura Fácil, através de estudos, cursos, análise de materiais adaptados em outras línguas, nosso projeto começa a realizar a primeira adaptação literária em Leitura Fácil. O ano era 2020, e o *campus* Sapucaia do Sul, através da implementação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, possuía no total 43 alunos com alguma deficiência, sendo que destes, 19 possuíam diagnóstico de algum tipo de deficiência intelectual e 07 de TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). Além de beneficiar estes alunos, a acessibilidade a textos literários também beneficia muitos estudantes com dificuldades de leitura que entram nestas estatísticas, seja por possuir diagnósticos de TDAH, dislexia, afasia, ou por não ter sua dificuldade diagnosticada ou informada.

Com o início da pandemia da Covid-19, a paralisação das aulas presenciais e o incentivo a projetos que pudessem ser desenvolvidos de forma on-line, surgiu a oportunidade de adaptarmos nosso primeiro conto em língua portuguesa com o

² Conheça mais diretrizes de Leitura Fácil acessando o Manual de Leitura Fácil.

apoio do IFSUL, através de dois editais³. Dessa forma, criamos o Programa Literatura Acessível, que envolveu um projeto de ensino, um de extensão e um de pesquisa, com duração de três meses, entre setembro e dezembro de 2020. O programa contou, ao todo, com a participação de duas docentes de Língua Portuguesa, um docente de Informática, uma docente de Educação Especial, cinco bolsistas e um estudante voluntário de diferentes cursos de ensino médio e técnico, um estudante bolsista do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e um bolsista e uma bolsista de graduação de Educação Especial e Psicologia, que atuavam nos *campi* Sapucaia do Sul e Camaquã do IFSUL. Também vale ressaltar que uma das estudantes bolsistas era uma pessoa com deficiência intelectual, que atuou como validadora do processo de adaptação, durante e ao final do processo.

A adaptação em Leitura Fácil de um conto brasileiro e a elaboração de um Roteiro Pedagógico com sugestões para o trabalho com o conto junto a estudantes com deficiência intelectual foram os principais objetivos do projeto. Nesta primeira versão do projeto, o conto foi adaptado, diagramado e publicado, de forma gratuita, nos formatos impresso e digital, acompanhado por uma versão, também impressa e digital, do Roteiro Pedagógico do conto adaptado. O conto também contou com uma versão em *audiobook*, e todos os formatos foram disponibilizados na página do projeto.

O conto “Missa do Galo”, de Machado de Assis, foi escolhido por fazer parte da obra de um grande contista brasileiro e constar em vários programas de ensino de literatura no ensino médio, além de estar disponível em domínio público, pois a adaptação de uma obra literária requer os direitos autorais.

Paralelamente às reuniões de adaptação, também foi elaborado um roteiro pedagógico. Uma bolsista do projeto foi responsável pela criação das ilustrações que acompanharam ambos

³ Edital PROEX 02/2020 Pró-reitoria de Extensão e Cultura e Edital PROEN 50/2020 Pró-reitoria de Ensino.

os materiais, também sob os parâmetros da Leitura Fácil e analisados pela equipe, ao longo das reuniões. Para a adaptação do conto, utilizamos dois parâmetros para definição do nível de adaptação: os níveis de complexidade do IFLA e o Marco Comum Europeu de Referência às Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR). Como optamos pelo nível intermediário, buscamos, no texto adaptado, a utilização de léxico e expressões da vida diária, ações fáceis de seguir e ilustrações. Também procuramos restringir o texto entre 1.200 e 2000 palavras, e longitude oracional de até 20 palavras (CEFR). O público-alvo da adaptação foram os estudantes com deficiência intelectual do ensino médio e profissional.

Uma das estratégias utilizadas para a adaptação em Leitura Fácil foi a redução da extensão do texto, a fim de garantir a atenção do leitor que possui dificuldade de concentração e memorização. Assim, trechos que poderiam ser descartados sem o prejuízo de compreensão pelo leitor foram retirados, assim como informações repetitivas ou muito detalhadas. O conto original possui 2456 palavras, e nosso conto adaptado teve 1306 palavras. A organização do texto também foi alterada, visto que se optou por apresentar um personagem por vez. Assim, na primeira vez que cada personagem é apresentado pelo narrador, reuniu-se todas as informações relevantes sobre ele, como características físicas ou psicológicas. Palavras de difícil compreensão ou baixa frequência de uso foram, em sua maioria, substituídas por palavras menores e mais frequentes, por apresentarem maior possibilidade de serem conhecidas. Porém, foram poupadas algumas palavras, especialmente nomes de objetos, que caracterizassem o contexto histórico do conto, com o objetivo de manter, de alguma forma, a atmosfera criada pelo autor. Nestes casos, optou-se por utilizar uma caixa de texto próxima à palavra supostamente desconhecida, com uma explicação direta e simples do objeto em questão. Também se privilegiou a presença destes objetos nas cenas ilustradas, como um reforço na aprendizagem semântica sobre ele. No caso deste conto, sabemos da imensa dificuldade de adaptar

um conto de Machado de Assis, mas também compreendemos como essencial que estudantes com dificuldades de leitura tenham acesso aos textos deste grande escritor. Para fins de análise, apresentamos abaixo um trecho do conto adaptado, com a mesma formatação da publicação (Pires, 2020):

Figura 3 – Página do conto “Missa do Galo” adaptado em Leitura Fácil Fonte: Pires (2020, p. 11).

Todos na casa dormiam, e eu acendi um **candeeiro**.
Fui para a sala com meu livro “**Os Três Mosqueteiros**”³.
Ao ler o livro era como estar dentro da história,
vivendo aquelas aventuras.

O tempo foi passando muito rápido,
e quando vi, já eram 11 horas.
De repente, um ruído me acordou da leitura.
Eram passos no corredor, vindo para sala.
Levantei a cabeça e vi Conceição chegar à porta.
Vestia um roupão branco, era magra,
e parecia uma personagem do meu livro.

Ela me perguntou:

- Ainda não foi à missa, Senhor Nogueira?
- Não fui, ainda não é meia-noite. -respondi.
- Que paciência! -ela disse

³ “Os Três Mosqueteiros” é um romance francês que conta a história de um jovem que viaja para Paris em busca de se tornar um dos guardas do rei e vive muitas aventuras.

Um **candeeiro** é uma luminária que se acendia com combustível.

Conforme é possível observar na Figura 3, optou-se por manter palavras que designam objetos em desuso, como candeeiro. Também procurou-se explicar do que se trata a obra “Os Três Mosqueteiros” que o personagem e narrador lia na obra, pois é

possível vislumbrar uma relação entre o romance e a situação vivida por ele. Para as explicações, foram usadas duas opções: um quadro cinza, próximo à palavra a ser explicada, quando esta for curta; uma nota de rodapé para explicações mais longas.

A adaptação de “Missa do Galo” foi realizada com a supervisão de uma especialista em Leitura Fácil, a professora Analía Gutierrez, da organização Lengua Franca, da Argentina, responsável por adaptar diversos contos argentinos para Leitura Fácil e formadora de cursos para adaptadores. A especialista orientou tanto a realização da adaptação do texto como as ilustrações e a diagramação do conto, o que colaborou imensamente para a qualidade do material e para o aprendizado de toda a equipe.

A Editora do IFSUL também publicou, em 2021, uma versão única em formato de e-book intitulada “Missa do Galo: Adaptação em Leitura Fácil e Roteiro Pedagógico”, reunindo os dois textos produzidos, e auxiliando na divulgação dos materiais e da própria técnica da Leitura Fácil como uma ferramenta importante na inclusão escolar.

Manual de Leitura Fácil

A partir da experiência da adaptação do conto “Missa do Galo”, descrito na seção anterior, percebeu-se a necessidade do desenvolvimento de um material que atuasse como um guia para a realização de adaptação de texto em Leitura Fácil em Língua Portuguesa. Dessa forma, optou-se pela elaboração de um manual, por compreender que esse gênero textual contemplaria a função desejada. Dessa forma, iniciamos, em 2021, o projeto de pesquisa “Manual de Leitura Fácil”, que teve como objetivo elaborar um manual de Leitura Fácil em Língua Portuguesa para educadores, a fim de que pudessem realizar adaptações de textos didáticos e literários. O projeto de pesquisa foi desenvolvido no Instituto Federal Sul Rio-Grandense (IFSul), no *campus* Sapucaia

do Sul, e teve início em agosto de 2021, com duração de um ano⁴ e foi constituído por duas docentes de Língua Portuguesa, uma delas coordenadora do projeto e autora deste capítulo, uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do *campus* Camaquã e uma estudante do Curso Técnico em Eventos integrado ao Ensino Médio, todas já oriundas do projeto realizado em 2020 e, portanto, com a experiência da adaptação do conto em Leitura Fácil. Desde seu início, o projeto foi realizado totalmente de forma on-line, por meio de reuniões em plataformas de webconferência, troca de e-mails e mensagem por aplicativos, escrita em editores de texto colaborativos, devido às restrições impostas pela pandemia do Covid-19.

Para a elaboração do “Manual de Leitura Fácil para educadores”, foi feito um levantamento e análise de manuais voltados a técnicas de adaptação de textos, como a Linguagem Simples e a Leitura Fácil. O levantamento bibliográfico de manuais em Língua Portuguesa e Língua Inglesa foi feito através de pesquisa em site de busca da internet por uso de palavras-chave em Língua Portuguesa (“Linguagem simples manuais”, “Guia leitura fácil”, “Guia linguagem simples”), Língua Inglesa (“Easy read handbook”, “Easy read guide”) e em Língua Espanhola (“Lectura Fácil”, “Lenguaje claro”). Foram encontrados, ao total, 32 manuais (oito em Língua Portuguesa, treze em Língua Espanhola e onze em Língua Inglesa). Em seguida, os manuais foram identificados com título, autoria e uma breve descrição e analisados conforme o uso da técnica Leitura Fácil, o potencial público-alvo e a disponibilização gratuita do material.

Na sequência, as pesquisadoras analisaram a diagramação dos manuais, informações que eles continham em cada diretriz, como explicações e exemplos, e uso de imagens. Esse levantamento foi importante para coleta de dados e para a definição de quais aspectos estariam presentes em nosso manual. Foram encontrados

⁴ Projeto financiado pelo Edital PROPESP PROEN 01 - 2021 - Bolsas - Tecnologia Assistiva/ Bolsas de Tecnologia do IFSUL.

mais manuais em Língua Inglesa e em Língua Espanhola do que em Língua Portuguesa sobre Leitura Fácil, sendo a maioria desses manuais com orientações de escrita para pessoas com dificuldades de aprendizagem. Esses resultados indicaram uma lacuna nos estudos de adaptação de textos e na área de Educação Inclusiva.

Dos 32 manuais consultados, nenhum se dirigia especialmente aos educadores, e nem havia um manual completo de Leitura Fácil em Língua Portuguesa, o que destaca o ineditismo do “Manual de Leitura Fácil para educadores”. Além das diretrizes quanto ao uso da Leitura Fácil, o manual se diferencia por apresentar explicações mais detalhadas sobre como aplicar as diretrizes, exemplos práticos e quadros explicativos de termos que podem não ser de conhecimento do leitor, pois há uma grande variedade de percursos formativos na carreira docente, além do manual poder ser utilizado, ainda, por professores em formação.

Após a revisão e diagramação, o manual foi enviado à Editora do IFSUL para a editoração, e foi publicado em formato de e-book em junho de 2023. A publicação foi organizada em 9 seções, além das referências bibliográficas: Apresentação; Leitura Fácil; Para começar a adaptar ou escrever em LF; Diretrizes de Adaptação do texto; Diretrizes para o uso de imagens; Diretrizes para diagramação; Depois da adaptação: revisão de texto; Glossário de Conceitos e Quem Somos. Ao todo, o manual apresenta 52 diretrizes de escrita ou adaptação textual em Leitura Fácil, pensadas especialmente para educadores de estudantes com dificuldades leitoras, deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, Dislexia, entre outros. De toda forma, consideramos que um texto acessível é acessível para todos, e não para apenas uma parcela da população. Ou seja, um texto em Leitura Fácil pode ser lido e compreendido por um grande grupo de leitores.

O manual elaborado a partir desse projeto é, portanto, de grande relevância, pois pode contribuir para mais discussão e pesquisa na área da educação inclusiva, educação de pessoas com dificuldades leitoras e adaptação textual para pessoas com deficiência cognitiva. Além disso, o manual têm sido, até o

momento da escrita deste capítulo, um importante instrumento de acessibilidade cognitiva para pessoas com deficiência intelectual e pessoas com outras dificuldades de compreensão em leitura, a partir da orientação de educadores com diretrizes que podem facilitar a adaptação textual e de materiais didáticos em suas práticas pedagógicas.

A divulgação do manual abriu portas para que diversos espaços de formação inicial e continuada de professores nos convidasse para a realização de oficinas, como universidades, *campi* de institutos federais, feiras do livro e associações de ensino a pessoas com deficiência, o que tem auxiliado na compreensão da necessidade de práticas mais efetivas de acessibilidade cognitiva.

Também é importante ressaltar que o manual é um convite para que diversos materiais possam ser adaptados para além dos textos literários, como apresentações de *slides*, *handouts*, exercícios e avaliações, oportunizando que os estudantes com deficiência intelectual e dificuldade de compreensão leitora possam participar de forma inclusiva em sala de aula, como procuramos demonstrar em nossas oficinas, nos materiais publicados e em nossas redes sociais.

Projeto de pesquisa sobre compreensão leitora

A publicação do presente livro é um dos resultados de nosso atual projeto de pesquisa, realizado desde setembro de 2023 no Instituto Federal Sul Rio-Grandense (IFSul), no *campus* Sapucaia do Sul. Conduzido por quatro professoras e uma aluna bolsista, tem duração prevista de um ano, e consiste em realizar uma revisão sistemática da produção acadêmica sobre a compreensão leitora de estudantes do ensino médio com dificuldades de leitura, intitulado “Compreensão leitora de textos simplificados de estudantes de

ensino médio com dificuldades de leitura: uma revisão sistemática da produção acadêmica”⁵.

O estudo realizado neste projeto foi a primeira parte de uma pesquisa mais ampla, que quer reunir a produção acadêmica acerca da eficácia da utilização de textos didáticos adaptados através da técnica da Leitura Fácil para estudantes de ensino médio com dificuldades leitoras. A metapesquisa consiste em um procedimento metodológico que assume como fundamento analisar os fundamentos teóricos das pesquisas e o significado destes no desenvolvimento teórico do campo do qual as pesquisas fazem parte (Mainardes, 2018). Neste sentido, vale ressaltar que as metapesquisas iniciam através do exame de problemas encontrados nos estudos primários e terminam com a indicação de propostas para resolver estes problemas (Zhao, 1991).

Inicialmente, foi realizado um levantamento de artigos e dissertações sobre a compreensão leitora de alunos do ensino médio. Utilizando como base de dados o Google Acadêmico, o portal de teses e dissertações da CAPES e o Scielo, empregando as seguintes palavras-chave em português "compreensão leitora AND ensino médio", "compreensão de leitura AND ensino médio", "dificuldade de leitura AND ensino médio" e "Título: compreensão AND leitora E Título: ensino AND médio", em inglês "reading comprehension AND high school" e em espanhol "comprensión de lectura AND educación secundaria". A partir desta busca, foram selecionados 30 trabalhos (23 em português, 4 em inglês e 3 em espanhol).

Após a realização do levantamento bibliográfico, procedemos à identificação dos estudos com título, autoria, data de publicação, plataforma, data da busca, descritores e resumo. Até o presente momento, identificamos que, dos 30 trabalhos selecionados, 21 deles haviam realizado testes de compreensão leitora. Dentre esses 21, analisamos as metodologias aplicadas para a avaliação da

⁵ Projeto financiado pelo Edital PROPESP 08-2023 - Bolsas, custeio e investimento - Projeto de pesquisa/ Bolsa de Iniciação Científica – PROBIC/FAPERGS.

compreensão leitora dos alunos e as áreas de formação dos pesquisadores responsáveis por cada estudo. Essa análise está permitindo uma compreensão mais aprofundada das abordagens utilizadas pelos pesquisadores na investigação da compreensão leitora no contexto do ensino médio, o que vai servir de base para uma aplicação de testes de leitura que pretendemos realizar futuramente, com a utilização de textos adaptados e não-adaptados em *Leitura Fácil*, inspirados pela pesquisadora espanhola Miriam Contreras (também autora de um dos capítulos deste livro). De modo resumido, a pesquisadora (Contreras, 2022) realizou testes de leitura utilizando textos adaptados e não adaptados com diversos públicos, procurando observar como alguns parâmetros da *Leitura Fácil* poderiam ou não auxiliar na compreensão leitora e na velocidade de leitura.

Conclusão

Procuramos relatar neste capítulo um pouco da jornada incrível que tem sido assegurar a acessibilidade cognitiva de textos literários e didáticos através da *Leitura Fácil*, para todos aqueles que passam por nós. Além das atividades relatadas aqui, o Projeto *Literatura Acessível* tem apresentado seus trabalhos em congressos, seminários, eventos nacionais e internacionais, e temos recebido apoio de diversas formas, embora ainda nos faltem recursos e tempo necessários para ampliar nossa atuação.

Também por isso compreendemos a importância de disseminar o conhecimento sobre a *Leitura Fácil*, para que outros se inspirem e realizem suas próprias adaptações. Adaptando a frase de nossa referência em *Linguagem Simples*, Heloísa Fischer, “Escrever fácil é difícil, mas é justo”.

Referências

ASSIS, Machado de. **Missa do Galo**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1931> Acesso em: 28 jul. 2024.

CONTRERAS, Miriam Rivero. **Apoyo Visual, Simplificación Léxica y Comprensión Lectora**. 2022. 384 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla, Sevilla, 2022.

GUTIÉRREZ, Analía. La Lectura Fácil como estrategia para la adaptación de textos. *In: Como adaptar textos a la Lectura Fácil*. Disponível em: <<http://168.181.187.26/course/index.php?categoryid=5>> Acesso em: 01 set. 2020.

IF Sul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. **Política de Inclusão e Acessibilidade do IF Sul**. Pelotas: 2016.

MUÑOZ, Óscar G. **Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación**. Real Patronato sobre Discapacidad: Madrid, 2012. Disponível em: <<https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2024.

PIRES, Vanessa de O D; CARDOZO, Jéssica V. Adaptação de textos literários para pessoas com deficiência intelectual. p. 595-604. **Anais INOVTEC** 2019. Nov. 2019.

PIRES, Vanessa de O D; MACHADO, Verônica P. ADAPTAÇÃO TEXTUAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma proposta de mediação pedagógica. **REIN-Revista Educação Inclusiva**, v. 6, n. 1, p. 111-128, 2021. Disponível em: <<https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/597>> Acesso em: 22 jul. 2024.

PIRES, Vanessa de O D; MACHADO, Verônica P; SCHERER, Renata P; KEMPER, Catarina. **Manual de Leitura Fácil para educadores**. Pelotas: Editora IF Sul, 2023. Disponível em:

<<http://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraifsul/catalog/book/243>> Acesso em: 22 jul. 2024.

PIRES, Vanessa de O. D.; SCHERER, Renata P.; MACHADO, Verônica P. UM MANUAL DE LEITURA FÁCIL PARA EDUCADORES. **Anais do Encontro Nacional sobre Inclusão Escolar da Rede Profissional Tecnológica (ENIERPT)**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/enierpt/article/view/3188>> Acesso em: 22 jul. 2024.

PIRES, Vanessa de O. D.; SCHERER, Renata P. **Missa do Galo**/Machado de Assis: Adaptação em Leitura Fácil. Il. Catarine Kemper. Sapucaia do Sul: Editora IFsul, 2020. Disponível em: <<http://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraifsul/catalog/book/191>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Site do Projeto Literatura acessível. Disponível em: <<http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/literaturaacessivel/>> Acesso em: 22 jul. 2024.

TREVISAN, Suzana; SIQUEIRA, Larissa; CARDOZO, Jéssica. **A cartomante**. Releitura do conto de Machado de Assis. Il. Lucas Furquim. Sapucaia do Sul: Instituto Federal Sul-rio-grandense, 2019. Disponível em: <<http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/literaturaacessivel/publicacoes/>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

TREVISAN, Suzana; SIQUEIRA, Larissa; CARDOZO, Jéssica. **Meu Tio Júlio**. Releitura do conto de Guy de Maupassant. Il. Lucas Furquim. Sapucaia do Sul: Instituto Federal Sul-rio-grandense, 2019. Disponível em: <<http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/literaturaacessivel/publicacoes/>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Acessibilidade textual nos documentos da Administração Pública: a proposição de um guia simplificado para um processo seletivo do IFSul

Suzana Trevisan
Veronica Pasqualin Machado

O presente capítulo trata de temas muito caros ao campo da educação: acessibilidade, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A experiência que nos propomos a narrar neste espaço é fruto de inquietações que partiram da pesquisa por técnicas de acessibilidade textual e das demandas percebidas na atuação enquanto professoras da EJA/ EPT. Trata-se da criação do guia para inscrições no processo seletivo do Curso Técnico em Administração (EJA - EPT) (IFSul, 2023b), fazendo uso das técnicas de Linguagem Simples e Leitura Fácil.

O texto está organizado nas seguintes seções: a primeira, busca contextualizar os leitores quanto às especificidades dos espaços educativos, do público e apresentar as justificativas que embasaram a produção do Guia. Em seguida, o referencial teórico define conceitos relacionados à acessibilidade textual e às técnicas de simplificação do texto. Em seguida, apresentamos alguns recortes dos textos e nos propomos a um exercício analítico. Por fim, as considerações finais buscam elucidar os avanços e as possibilidades para trabalhos futuros.

Contextualização do campo: como a Educação de Jovens e Adultos e a acessibilidade textual nos documentos da Administração pública se encontram

Para que seja possível compreender as justificativas que levaram à criação do Guia simplificado (IFSul, 2023b), esclarecemos alguns pontos sobre o *campus*, o curso técnico em Administração na modalidade EJA/ EPT e a busca pela acessibilidade no nosso cotidiano. A Educação de Jovens e Adultos é ofertada no *campus* Sapucaia do Sul (do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul) desde 2000. O *campus* está localizado na região metropolitana de Porto Alegre/ RS e tem uma história de quase 30 anos: em 26 de fevereiro de 1996, iniciaram-se as atividades da então Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) da Escola Técnica Federal de Pelotas. Atualmente, o *campus* Sapucaia do Sul é um dos 14 campi que integram o IFSul e teve mais de 11 mil matrículas em 2023, distribuídas em 31 cursos¹.

A primeira turma da EJA teve 24 estudantes: essas pessoas eram trabalhadores e trabalhadoras, de 24 a 46 anos, e participaram de um projeto piloto que ofertava Ensino Médio na Rede Federal. Sete anos depois, em fevereiro de 2007, a instituição passou a integrar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), ofertando o curso técnico em processos administrativos para a comunidade. Dois anos mais tarde, em 2009, o curso passou a chamar-se Curso Técnico em Administração, com regime semestral e, portanto, tendo dois ingressos por ano (Noro, 2011).

O processo seletivo dos cursos diurnos e superiores é centralizado pela reitoria da instituição, mas, no caso da EJA, o próprio *campus* é quem define, organiza e o realiza. De acordo com Noro (2011), inicialmente, a seleção foi feita através de sorteio público, mas ao longo dos anos a metodologia foi substituída para que aspectos socioeconômicos (como idade, renda per capita e ano

¹ Ano base 2023. Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>

de conclusão do Ensino Fundamental) pudessem ser considerados como critérios para a pontuação. Dessa forma, há pelo menos 10 anos, o edital de seleção para o Curso Técnico em Administração (EJA/ EPT) privilegia o ingresso de pessoas com o seguinte perfil social: pessoas mais velhas, com maior tempo de afastamento da escola, com menor renda per capita e egressos de escola pública.

Além disso, como qualquer instituição pública federal, cumpre os percentuais de reserva de vagas previstos na Lei 13.409. Dessa forma, as pessoas com deficiência e aquelas com Transtorno do Espectro Autista (além de pessoas que possam ter alguma dificuldade de compreensão leitora) também devem ter direito de acesso e acessibilidade do documento. Os marcadores socioeconômicos são analisados e compõem 70% da nota. Os outros 30%, dão conta da escrita de uma carta de intenções onde cada estudante apresenta as razões pelas quais buscou o curso e a instituição. A presença em uma palestra proferida pela coordenação do curso também é etapa fundamental: na ocasião, são apresentadas informações sobre o curso técnico em questão, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação de Jovens e Adultos.

Como forma de aproximar-se da comunidade e ter um maior contato com os interessados na vaga, o coletivo de professores do curso organizava uma agenda e realizava plantões para atendimento ao público. Naqueles momentos, os candidatos iam até o *campus*, eram recebidos pelos professores e estes explicavam o processo seletivo, particularidades do curso, apresentavam a escola e sanavam as dúvidas dos interessados na vaga. Como é possível perceber, todo o processo possuía documentos reguladores, mas a interação de tais documentos da Administração Pública sempre era mediada pelos servidores públicos, uma vez que percebiam a dificuldade do público em conseguir acessar as informações que os interessavam através da leitura do edital (IFSul, 2023a).

A iniciativa da escrita do guia nasceu num contexto social bastante específico, quando todos nós fomos impedidos de participar do convívio social em função da pandemia do COVID-19. Naquela ocasião, não era possível atender os candidatos

presencialmente em função das orientações e medidas sanitárias. Com tal cenário, a proposição de ofertarmos um guia em linguagem simples partiu de duas professoras que atuavam no curso e que faziam parte do Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais (NAPNE). Elas haviam realizado um projeto de ensino com foco na acessibilidade textual para pessoas com dificuldade na leitura² e tinham iniciado pesquisas sobre as técnicas de simplificação textual (como a Linguagem Simples e a Leitura Fácil).

Então, durante o ano de 2020 e diante da impossibilidade de interação presencial com os candidatos, quatro professoras (duas da área das Letras e duas das áreas de gestão e negócios) reuniram-se e construíram a primeira versão do guia para inscrições no processo seletivo do Curso Técnico em Administração (EJA - EPT). O objetivo geral foi qualificar o processo seletivo e ofertar um documento acessível aos candidatos.

O grupo reuniu-se por videoconferência em pelo menos seis reuniões e realizaram a escrita do texto coletivamente. Primeiramente, foi feita uma leitura do edital como um todo e a proposição de mudança do texto institucional. Em seguida, foi feita uma consulta ao setor jurídico da instituição para saber se seria possível que o próprio texto do edital fosse escrito em Linguagem Simples. Infelizmente, o grupo recebeu a negativa com a justificativa de que o texto não poderia ser simplificado uma vez que poderia perder a sua validade jurídica. Então, o grupo decidiu escrever um guia simplificado para as informações mais comumente requeridas e entendeu que a apresentação destas através de perguntas e respostas poderia ser uma boa estratégia.

Depois que as regras de distanciamento social trazidas pela pandemia terminaram, as inscrições para o processo seletivo do curso não voltaram a ter plantões de atendimento presencial. Dessa

² Para maiores informações sobre o projeto literatura acessível, acesse: <http://ww3.sapucaia.ifsul.edu.br/literaturaacessivel/programa-literatura-acessivel/>

forma, desde o processo seletivo de 2020, a coordenação do Curso Técnico em Administração (EJA/ EPT) encaminha para o setor de comunicação, e portanto para a divulgação, os dois documentos: o edital do processo seletivo (IFSul, 2023a) e o Guia (IFSul, 2023b).

Uma vez que esclarecemos de que maneira a Educação de Jovens e Adultos e a acessibilidade textual nos documentos da Administração pública se encontram no nosso fazer laboral, apresentamos a seção do referencial teórico deste capítulo. Nele, buscamos definir os conceitos de acessibilidade textual, bem como as técnicas que podem dar suporte na construção de textos mais acessíveis, como a Leitura Fácil e a Linguagem Simples.

Referencial Teórico: acessibilidade textual e técnicas de simplificação textual

Nas palavras de Finatto (2020), a acessibilidade textual pode ser considerada um ideal de bom funcionamento de um dado tipo de texto para um dado perfil de leitor. Esse ideal de bom funcionamento de um texto pode, por exemplo, ser verificado em textos didáticos por professores em relação a seus alunos, que são o público leitor desses textos em sala de aula. Ou ainda, como na situação descrita neste texto, quando servidores públicos percebem que o edital para o processo seletivo para o Curso Técnico em Administração (EJA/ EPT) não é acessível para o público leitor a que se destina e, por isso, fazem uma simplificação deste texto.

Esse ideal de bom funcionamento textual também se relaciona à acessibilidade comunicacional, que é o enfrentamento a barreiras na comunicação e na informação que dificultam ou impossibilitam o acesso a elas por pessoas que têm sua capacidade de compreensão leitora limitada. Sobre a capacidade de compreensão leitora, podemos relacioná-la às habilidades de leitura apontadas por Soares (2007). A autora esclarece que a leitura está ligada a habilidades que envolvem tanto a decodificação de palavras quanto a capacidade de compreensão de textos escritos e, por isso,

entendemos que são relacionadas aos processos de letramento³ e alfabetização.

Para o enfrentamento de barreiras comunicacionais, há recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva. Estes são definidos pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) como

produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Em geral, os recursos relacionados à acessibilidade comunicacional são o uso de legendas em mídias audiovisuais, o uso de audiodescrição e de descrição para imagens, o uso de fontes sem serifa (como a fonte “Arial”), a escrita em Braille, o uso de Libras (Língua Brasileira de Sinais), o uso de Linguagem Simples, o uso de leitores de tela, o uso de teclados adaptados, por exemplo, que são recursos apresentados pelo “Guia de Acessibilidade Comunicacional”, criado pela Fiocruz (Costa, 2022), e pelo *site* do Centro Tecnológico de Acessibilidade (IFRS, 2015).

Com exceção da Linguagem Simples, os recursos mencionados dão acesso ao texto, mas não se relacionam à acessibilidade textual e, por consequência, não fazem a adaptação de estruturas linguísticas do texto, seja por alteração, supressão, adição, simplificação e/ou troca de frases e palavras. Dessa forma, um texto, para ser acessível e permitir uma comunicação sem barreiras, pode ser adaptado por meio de técnicas de simplificação

³ Soares (2017, p. 45) defende também que o letramento é “desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de texto, a compreensão das funções da escrita”.

textual, como a Leitura Fácil (Muñoz, 2012) e a Linguagem Simples⁴ (Fischer, 2020).

A Leitura Fácil (“Lectura Fácil”, em espanhol; “Easy Read”, em inglês) surgiu em 1968 na Suécia (Muñoz, 2012) e é um modo de escrita que facilita a compreensão e contribui para atingir mais equidade em sociedades caracterizadas por esta diversidade, pois compreende que a linguagem é um dos campos de luta pela inclusão. Amplamente difundida na Europa, a Leitura Fácil é destinada àqueles cuja capacidade de compreensão leitora se encontra limitada, e pode estar dirigida a pessoas com: deficiência cognitiva, deficiência auditiva, autismo, dislexia, afasia, TDAH, pessoas migrantes que não dominam a língua destino, adultos mais velhos com alterações próprias do envelhecimento ou aquelas que tiveram poucas oportunidades de escolarização (IFLA, 2010).

Em relação à simplificação textual, a Leitura Fácil apresenta diretrizes para a adaptação do texto, como o uso e a natureza de palavras, orações, períodos e pontuação; para o uso de imagens e para a diagramação em um texto (Pires *et al.*, 2023). Por conta da diversidade de diretrizes, a Leitura Fácil pode ser utilizada para adaptação de textos informativos, expositivos, literários (especialmente a prosa) e didáticos.

Em diálogo, a Linguagem Simples (“Lenguaje Claro”, em espanhol; “Plain Language”, em inglês) é uma técnica de comunicação, cujo objetivo é elaborar textos e documentos fáceis de ler. Como causa social, nasceu nos anos 40 nos Estados Unidos e no Reino Unido. Historicamente, a Linguagem Simples foi impulsionada pela necessidade de as pessoas lerem e entenderem documentos que fazem parte de seu cotidiano, como documentos bancários e formulários para solicitar benefícios sociais. É definida como

⁴ Vale mencionar as seguintes ações com Linguagem Simples: a criação da norma ISO 24495-1:2023, que trata do uso de Linguagem Simples em documentos (em inglês); o Projeto de Lei 6256/19, que cria a Política Nacional de Linguagem Simples (em tramitação no Senado); e a criação do Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples em 2023, que tem por objetivo adotar a Linguagem Simples na produção de decisões judiciais e na comunicação com a sociedade.

[...] um conjunto de práticas que facilitam a leitura e a compreensão de textos. Considera o público a quem a comunicação se destina para organizar as ideias, escolher as palavras mais familiares, estruturar as frases e determinar o design. O leitor consegue localizar com rapidez a informação de que precisa, entendê-la e usá-la. Evita jargão e termos técnicos; se forem inevitáveis, deve explicá-los. Possibilita transmitir informações complexas de maneira simples e objetiva (Fischer, 2018).

Em relação ao texto, a Linguagem Simples também busca a simplificação textual ao minimizar estruturas linguísticas que podem ser mais complexas ao leitor, como períodos longos, orações em ordem indireta, orações intercaladas, nominalizações, voz passiva e palavras longas, com mais de duas sílabas (Fischer, 2020). A presença de Linguagem Simples na produção de textos informativos e expositivos também é vista em textos ligados à esfera jurídica e à esfera da Administração Pública. A Linguagem Simples, como causa social e simplificação textual, tem sido a técnica adotada para tornar documentos, como sentenças e editais, acessíveis.

Fazendo uma comparação entre as técnicas, enquanto a Linguagem Simples pauta seu uso em textos informativos e expositivos, a Leitura Fácil pode ser utilizada para fins didáticos e literários, por possuir um conjunto maior de diretrizes de adaptação textual que envolve o texto, a ilustração e a diagramação. Dessa forma, é uma técnica de preferência para a adaptação de textos literários em prosa e textos didáticos que prezam pelo uso de imagens.

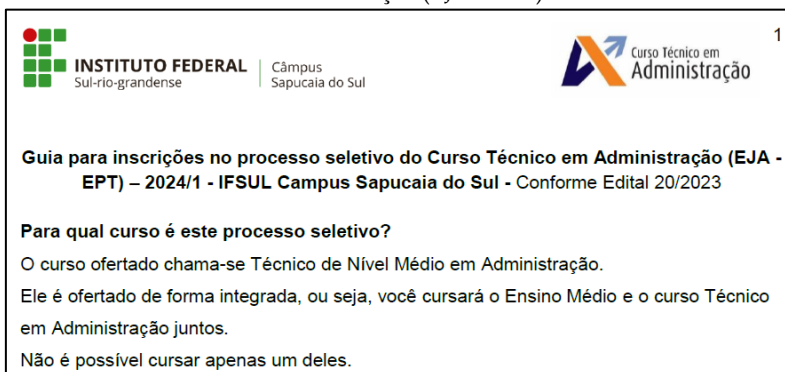
Apesar de haver ações de simplificação textual em documentos da Administração Pública, como a criação de guias e a simplificação de editais produzidos pelo Laboratório de Inovação e Dados - ÍRIS (Governo do Estado do Ceará, 2021), é importante destacar que ainda há um grande caminho a ser percorrido quando se trata de acessibilidade textual em editais para o ingresso de estudantes em cursos da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos.

O mesmo acontece em outros documentos, como os das políticas institucionais. De acordo com as análises de Trevisan (2023), embora existam ações de acessibilidade comunicacional, como a apresentação de editais em braile e vídeos institucionais com a tradução de editais de seleção para a Libras, não foram encontradas ações de acessibilidade textual para textos das políticas institucionais, como o uso das técnicas de Leitura Fácil e Linguagem Simples. Isso nos mostra que existe uma demanda a ser atendida e a proposição de um guia simplificado pode ser o início desse caminho.

O guia para inscrições no processo seletivo em análise

Neste ponto, colocamo-nos a analisar trechos do Guia (IFSul, 2023b) e do edital institucional (IFSul, 2023a). Ao longo do texto analítico, procuraremos elucidar as estratégias utilizadas, tendo por base as diretrizes elucidadas no Manual de Leitura Fácil para educadores (Pires *et al.*, 2023) e na Apostila do curso de Linguagem Simples no Setor Público (Prefeitura de São Paulo, 2020). Ademais, advertimos que não somente o texto, mas a formatação e diagramação do documento também compõem diretrizes para a acessibilidade textual. As figuras 1 e 2 mostram o comparativo entre a diagramação dos textos em análise: na primeira, que registra o Guia simplificado, há a imagem do cabeçalho, do título e da primeira seção do documento. Na segunda, registro do edital externo 20/2023 do IFSul, há a imagem do cabeçalho, seguido do preâmbulo e texto introdutório do edital.

Figura 1 - Guia para inscrições no processo seletivo do Curso Técnico em Administração (EJA - EPT)



Fonte: IFSul (2023)

Figura 2 - Edital Externo 20/2023 do IFSul



Fonte: IFSul (2023a)

Com foco na diagramação do texto, elucidamos o uso da fonte Arial em ambos textos, que se caracteriza como uma fonte sem serifa (ou seja, que não possui prolongamento das extremidades das letras). Conforme Pires *et al.* (2023), tal estratégia torna o texto mais acessível para pessoas com dificuldade leitora e também para pessoas com baixa visão. Porém, somente o guia utiliza espaçamento 1,5 entre as linhas do texto e usa a estratégia do texto

em bandeira⁵. Para o uso de tal diretriz, as autoras do Manual de Leitura Fácil explicam que:

O comando no computador de justificar que faz o texto ficar uniforme, em bloco, normalmente utilizado no contexto acadêmico, deixa o texto mais difícil de ler, pois altera o espaçamento entre as palavras. O alinhamento à esquerda garante uma leitura mais fluida do texto (Pires *et al.*, 2023, p. 37)

As criadoras do guia também buscaram seguir a diretriz que orienta os autores quanto ao uso de letras maiúsculas (ou caixa alta) em um trecho de texto. Por serem textos mais difíceis de serem lidos (Pires *et al.*, 2023), o texto do guia não usa trechos escritos em caixa alta e faz uso, portanto, de letras maiúsculas e minúsculas conforme as regras ortográficas. Entretanto, como forma de destaque, as autoras optaram pelo uso de negrito, ainda que o Manual sugira a utilização deste apenas para destacar as palavras que necessitam de uma explicação ou contextualização.

Quanto à escolha das palavras, as autoras do guia tiveram atenção na construção textual com o objetivo de garantir a oferta de um texto mais acessível. Assim, buscaram identificar palavras e frases que pudessem ser de difícil compreensão e as substituíram. Vale ressaltar que

“Palavras difíceis” podem variar de acordo com o público alvo. Por isso é importante sempre pensar para quem você está escrevendo [...] Palavras difíceis são aquelas desconhecidas ou que não sejam tão usadas no dia a dia do seu público. [...] Essas palavras podem não fazer parte do vocabulário de quem lê seu documento, o que dificulta muito a compreensão da mensagem a ser passada. Ao buscar por um sinônimo, você poderá trocá-las por palavras de mesmo significado, porém mais usuais. O uso de um vocabulário simples garante que seu texto ou documento seja compreendido pelo leitor ou pela leitora (Prefeitura de São Paulo, 2020, p. 42).

⁵ Na tipografia, a utilização do alinhamento à esquerda e com distâncias desiguais à direita (sem justificar) chama-se texto em bandeira (Pires *et al.*, 2023, p. 37)

Como exemplo, elucidamos como a frase “A formação técnica integrada ao Ensino Médio implica cursar o curso técnico ao mesmo tempo que o Ensino Médio”, que consta no edital, foi reescrita: “O curso é ofertado de forma integrada, ou seja, você cursará o Ensino Médio e o curso Técnico em Administração juntos. Não é possível cursar apenas um deles”. As autoras optaram por suprimir a palavra “implica” e substituíram a expressão “ao mesmo tempo que” por “juntos”.

Ainda buscando evidências sobre as diretrizes utilizadas, nos trechos a seguir, evidenciamos o uso de duas outras estratégias de simplificação textual: a extensão das frases e o uso de listagem de informações em tópicos.

Quadro 1 – Exemplos de uso das diretrizes quanto à extensão das frases e de listagem de informações em tópicos

Trecho do guia	Trecho do edital
<p>Quem pode se inscrever? Pessoas com 18 anos (completos até o dia 20 de dezembro de 2023) ou mais que tenham</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ensino fundamental completo (ou antigo 1º Grau, ou equivalente - supletivo completo); ● ou que estejam concluindo a última série do ensino fundamental até a data da matrícula. 	<p>Este Processo Seletivo destina-se a candidatas/os que já concluíram ou que estejam concluindo a última série/ano/módulo do Ensino Fundamental (antigo 1º Grau) ou equivalente (supletivo completo) e que tiverem 18 (dezoito) anos completos até o dia 20 de dezembro de 2023.</p>

Fonte: autoria própria (2024)

Como é possível observar, as autoras optaram por escrever, em primeiro lugar, o critério de idade mínima para a inscrição. Depois, descreveram as duas possibilidades de certificação necessárias, utilizando a estratégia de listagem de informações em tópicos. Tal uso justifica-se na medida em que “[...] facilita a compreensão do leitor e na organização, compreensão e memorização das principais informações” (Pires *et al.*, 2023, p. 42). Quanto à extensão das frases, aquelas “[...] muito longas causam

confusão e dificultam a compreensão e a clareza do comunicado” (Prefeitura de São Paulo, 2020); por isso, o ideal é que os autores evitem escrever frases com mais de 20 palavras.

Uma vez que realizamos a análise de alguns trechos dos textos em foco e esclarecemos as diretrizes que guiaram a escrita do Guia simplificado, apresentamos algumas reflexões finais na seção que segue.

Considerações finais

Este texto pretendeu trazer a experiência da criação de um guia simplificado para inscrições no processo seletivo do Curso Técnico em Administração (EJA - EPT) em 2020, quando a interação face a face não era possível devido ao isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Dessa forma, o guia tinha como objetivo tornar as informações do edital de inscrição mais acessíveis ao público leitor, por meio das técnicas de Linguagem Simples e Leitura Fácil.

Essa experiência nos aponta dois caminhos (e reflexões) como trabalhos futuros. O primeiro diz respeito à realização de pesquisas que busquem investigar como é o acesso ao guia pelo público leitor e, também, que realizem um processo de validação do guia com esse mesmo público. Pesquisas como essas podem fornecer subsídios para demonstrar a importância e a validade de um guia simplificado (para além das evidências científicas).

O outro caminho se relaciona à presença de uma cultura de simplificação textual de documentos na Administração Pública. Por mais importante que seja a iniciativa das autoras do guia, parece ser imprescindível a qualificação dos servidores para que estes possam escrever documentos simplificados já em sua criação. Dessa forma, gradualmente, documentos públicos, que precisam ser acessados por um grande público leitor, tornar-se-iam mais acessíveis e, por consequência, o acesso a informações mais democratizado.

Referências

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Secretaria Geral, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL, **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Secretaria-Geral, Brasília, DF, 28 dez. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 23 jul. 2024.

COSTA, Lais Silveira *et al.* (Orgs.). **Saúde da Pessoa com Deficiência - informes**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2022. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/53796> Acesso em: 26 jul. 2024.

FINATTO, M. J. B. Acessibilidade textual e terminológica: promovendo a tradução intralinguística. **Estudos Linguísticos**, [S.l.], v.49, n.1, p. 72–96, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2775> Acesso em: 24 jul. 2024.

FISCHER, Heloisa. **Clareza em textos de e-gov, uma questão de cidadania: subsídios do movimento mundial pela linguagem clara para facilitar a compreensão de textos que orientam cidadãos brasileiros em ambientes de governo eletrônico**. Rio de Janeiro: Com Clareza, 2018.

FISCHER, Heloisa. **Só é acessível se der para entender**. In: *Acessibilidade cultural: atravessando fronteiras [recurso eletrônico]*. Org. Desirée Nobre Salasar, Francisca Ferreira Michelon. Pelotas: Ed. da UFPel, 2020. Disponível em: <http://guaia.ca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6550> Acesso em: 25 jul. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Laboratório de Inovação e Dados - ÍRIS**. 2021. Disponível em: <https://irislab.ce.gov.br/> Acesso em: 25 jul. 2024.

IFLA. International Federation of Library Association and Institutions. Professional Reports 2010. **Guidelines for easy-to-read materials**. Revision by Misako Nomura, Gyda Skat Nielsen and Bror Tronbacke on behalf of the IFLA/Library Services to People with Special Needs Section The Hague, IFLA Headquarters. Disponível em: <https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf> Acesso em: 24 jul. 2024.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Centro Tecnológico de Acessibilidade**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2015. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/category/acessibilidade-digital/dicas/> Acesso em: 25 jul. 2024.

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. **Edital Externo Nº 20/2023**. Dispõe sobre o Processo Seletivo para ingresso no curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio EJA-EPT para o primeiro semestre letivo de 2024 (com início das aulas em 27 de fevereiro de 2024), no *Campus Sapucaia do Sul*. Disponível em: <http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/editais/edocumentos/2023/item/593-processo-seletivo-administracao-eja>. Acesso em: 25 jul. 2024. 2023a.

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. **Guia para inscrições no processo seletivo do Curso Técnico em Administração (EJA - EPT) – 2024/1 - IFSUL Campus Sapucaia do Sul - Conforme Edital 20/2023**. Disponível em: <http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/2713-eja-adm>. Acesso em: 20 jul. 2024. 2023b.

MUÑOZ, Óscar Garcia. **Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación**. Real Patronato sobre Discapacidad: Madrid, 2012.

Disponível em: <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA**: razão de acesso e permanência. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 177, 2011.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim [et al]. **Manual de Leitura Fácil para educadores**. Pelotas: Editora IFSul, 2023.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Apostila do curso Linguagem Simples no Setor Público**. Laboratório de Inovação em Governo da Prefeitura de São Paulo. Julho, 2020. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6181/1/Apostila%20do%20curso%20Linguagem%20Simples%20no%20Setor%20Pu%CC%81blico.pdf>

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 2007.

TREVISAN, Suzana. **As políticas de Educação Especial dos Institutos Federais**: singularidades na Educação Profissional e Tecnológica. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade La Salle. Canoas, p. 339, 2023.

Acessibilidade nos documentos públicos e Linguagem Simples

Daiana Schons
Renata Porcher Scherer

Só é acessível se der para entender.
Informar em Linguagem Simples é uma forma
de inclusão social.
(Fischer, 2020, n.p.)

Introdução

O presente texto apresenta resultados parciais da pesquisa de Mestrado intitulada, “As perspectivas dos estudantes sobre o processo de ingresso na Educação Profissional e Tecnológica através da Lei n.º 12.711/2012¹: um estudo de caso no IFSul *campus* Venâncio Aires”, que teve por objetivo compreender o processo de ingresso no *Campus* Venâncio Aires do IFSul, a partir da perspectiva dos estudantes cotistas, que resultou no desenvolvimento de um produto educacional.

O produto educacional, aqui apresentado, é um guia em linguagem simples e com recursos de acessibilidade. Esse guia contém orientações claras referentes à política de ações afirmativas estabelecidas nas Leis n.º 12.711/2012 e n.º 13.409/2016, buscando

¹ Em 2012, foi sancionada a Lei n.º 12.711/2012, conhecida como "Lei das Cotas", que representa uma importante ação afirmativa para o acesso à educação técnica e superior. Essa lei completou 10 anos de vigência em 2022 e instituiu um programa de reserva de vagas em universidades e instituições federais para estudantes provenientes de escolas públicas, de baixa renda e para pessoas pardas, pretas e indígenas. Em 2016, a Lei n.º 13.409/16 ampliou as cotas para incluir pessoas com deficiência. E recentemente a inclusão de quilombolas por meio da Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023.

tornar as informações compreensíveis, ou seja, de fácil entendimento. De acordo com Oliven (2007), a ação afirmativa é um conjunto de políticas públicas que têm como objetivo proteger minorias e grupos que, “em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso desses grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança” (Oliven, 2007, p. 30).

De acordo com Mendonça (1987) e Fischer (2018), o governo é um dos setores que lidam com documentos que exigem alta precisão e formalidade na linguagem, o que pode levar ao uso excessivo de termos técnicos e expressões complexas. Existe ainda uma tendência da comunicação institucional e governamental em adotar em seus textos uma linguagem burocrática, caracterizada por aspectos linguísticos que dificultam a leitura e compreensão para a maioria dos cidadãos (Fischer; Mont’alvão; Rodrigues, 2019), sendo uma forma de comunicação mais técnica.

Importa ainda ressaltar que durante o período das inscrições e das matrículas, uma das autoras desse texto que trabalha no setor de inscrições² do IFSul – *Campus Venâncio Aires* –, pode observar que a falta de informações claras sobre a política de ações afirmativas no *site* da instituição e o quanto isso dificulta para os candidatos e para os servidores envolvidos nesse processo. Além disso, muitos candidatos têm dificuldade em compreender o edital e em juntar os documentos necessários para a matrícula pelas cotas. Muitos acabam se inscrevendo em cotas para as quais não se enquadram, e têm suas matrículas indeferidas.

Na análise dos relatos dos estudantes do *Campus* de Venâncio Aires, evidenciou-se que as dificuldades relacionadas ao edital estão vinculadas à linguagem técnica, que os estudantes consideram como complexa, e à sobrecarga de informações devido

² O setor de registros acadêmicos é o setor que atende a maioria das demandas relacionadas a dúvidas nas inscrições, além de realizar as matrículas e analisar a documentação dos candidatos.

à extensão do edital, comprometendo a compreensão. Percebeu-se dificuldades na seção que explicava os documentos necessários. A complexidade percebida por alguns estudantes sugere que a familiaridade com a leitura de editais, a quantidade de informações e a linguagem utilizada podem influenciar significativamente a compreensão, tornando-se um obstáculo para aqueles menos familiarizados, podendo até levar à desistência.

O movimento de análise conduz para o entendimento de que a dificuldade de compreensão das regras do edital, devido à sobrecarga de informações, resulta em desafios, conforme destacado por Ambrosini e Escott (2020, p. 67), para “[...] entender as formas de ingresso e o sistema de cotas”. Essa complexidade “[...] prejudica o acesso aos cursos, pois muitas pessoas acabam se inscrevendo na opção errada ou não participando do sistema de cotas por falta de informação adequada” (Ambrosini; Escott, 2020, p. 67).

Por conseguinte, espera-se que o guia possa contribuir para disseminar essas informações e promover a acessibilidade nos documentos oficiais pertinentes ao processo de ingresso por meio das cotas. Tem-se o intuito de tornar as informações acessíveis a um público diversificado, além de reforçar a importância desses elementos para a garantia de direitos.

O produto educacional está alinhado tanto com a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, que tem como objetivo geral “Promover Ações Afirmativas no IFSul, com vistas à construção de uma instituição inclusiva, permeada por valores democráticos, éticos e pelo respeito à diferença e à diversidade [...]” (IFSul, 2019, p. 6), quanto com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSul, que são documentos que apresentam os compromissos da instituição com a sociedade.

Desenvolvimento

Como resposta ou meio de solucionar a orientação e comunicação para os candidatos e de forma a contribuir para

diminuir essas barreiras, apresentamos a elaboração de um guia (produto educacional) em linguagem simples, que explique de forma resumida e clara a política de cotas no contexto educacional e as documentações necessárias contribuindo para a facilitação do entendimento dos candidatos e, conseqüentemente, para um processo de seleção mais justo e inclusivo. Dessa forma, usar a linguagem simples significa priorizar o leitor. Silva e Vitoriano (2020, p. 312) destacam que a “Linguagem Simples tem sido considerada como uma forma de ajudar o público a ampliar o acesso e compreender melhor comunicações técnicas, cívicas, jurídicas e científicas”.

A comunicação é considerada em linguagem simples quando sua redação, estrutura e design são claras o suficiente para que o público-alvo possa encontrar facilmente o que precisa, entender o que está lendo e utilizar a informação para atender às suas necessidades (Plain Language Association International, 2023). Fischer (2020, p. 248) ressalta que o “objetivo é a pessoa localizar rápido a informação, entendê-la e usá-la a seu favor”. Em síntese, “[...] a Linguagem Simples é uma técnica para elaborar textos claros, concisos e objetivos e um movimento que defende o direito de entender as informações de interesse público” (Fischer; Mont’alvão; Rodrigues, 2019, p. 208). Para Fischer (2020, p. 248): “[...] informar de um jeito complicado praticamente equivale a não informar”.

Ao abordar a questão da importância da linguagem simples para garantir uma comunicação clara e acessível no contexto brasileiro, é fundamental considerar não apenas o uso do “[...] burocratês ser inacessível à maioria dos cidadãos brasileiros [...]” (Fischer; Mont’alvão; Rodrigues, 2019, p. 212), mas também o nível de alfabetismo da população. Primordialmente, ressalta-se que a linguagem simples “[...] tem a missão de aumentar a compreensibilidade de textos para leitores com distintos níveis de alfabetismo [...]” (Fischer, 2020, p. 255) e diminuir o “[...] custo do processamento intelectual [...]”, mesmo para indivíduos altamente escolarizados e/ou qualificados (Fischer, 2019, 2020).

Na opinião de Finatto (2022), para tornar a informação escrita acessível para diferentes públicos, incluindo aqueles que não têm conhecimento técnico ou científico sobre o assunto abordado, ou seja, para pessoas com diferentes níveis de escolaridade, é necessário “enriquecer” o texto. A autora destaca que será preciso incluir explicações e adotar o uso de construções mais familiares ao leitor. É importante pensar na acessibilidade como “rampas de acesso” para a mensagem que se pretende veicular.

Concordamos com Sonza, Nascimento e Egami (2021), que consideram que ao promover a integração da acessibilidade, usabilidade e comunicabilidade, a acessibilidade se torna mais completa. Dessa forma, essa integração visa garantir a capacidade de qualquer pessoa interagir em igualdade, independentemente do ambiente, seja ele virtual ou em forma de texto. Assim, contribuiremos para a democratização do acesso à informação para todos.

Desse modo, a implementação de políticas públicas que visam garantir a inclusão de estudantes em instituições e universidades federais deve priorizar a acessibilidade, a usabilidade e a utilização da linguagem simples como meio de comunicação em seus sites governamentais e nos documentos oficiais, sendo um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Isso porque é preciso considerar as diferentes realidades e necessidades dos cidadãos para que todos possam ter acesso às informações e exercer plenamente os seus direitos.

Para tanto, cabe destacar a existência da Lei de Acesso à Informação (LAI), que regulamenta o acesso à informação nos três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) para assegurar o acesso às informações públicas de forma clara e de fácil compreensão para o cidadão. Conforme expresso em seu artigo 5º, “é dever do Estado garantir o direito de acesso à informação, que será franqueada, mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão” (Brasil, 2011, p. 2).

Por fim, a adoção da linguagem simples nos órgãos públicos para informar o cidadão está em conformidade com a diretriz já

estabelecida pela Lei de Acesso à Informação (LAI). Isso, por conseguinte, permite o empoderamento das pessoas a atuarem de maneira efetiva na sociedade por meio da informação, permitindo-lhes ler, compreender e utilizar a informação em seu benefício, além de promover a justiça social, como afirmado pela Controladoria-Geral da União (CGU, 2011, p. 8):

o cidadão bem-informado tem melhores condições de conhecer e acessar outros direitos essenciais, como saúde, educação e benefícios sociais. Por este e por outros motivos, o acesso à informação pública tem sido, cada vez mais, reconhecido como um direito em várias nações.

Em suma, com base nas considerações até agora empreendidas, elas favorecem ao que compreendemos que cabe a cada um de nós, membros do serviço público, o engajamento nessa técnica e movimento social. Isso ganha especial relevância ao considerarmos o que estabelece a Lei n.º 10.098/2000, em seu Art. 17, quanto à responsabilidade do Poder Público em promover a eliminação de barreiras na comunicação. Destaca-se, ainda, que essa promoção deve ocorrer por meio de mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação, garantindo, assim, o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Produto educacional

A criação de Produtos Educacionais (Pes) na modalidade de pós-graduação *stricto sensu* profissional tem como necessidade “[...] estabelecer uma interlocução com demais setores da sociedade” (Rôças; Moreira, Pereira, 2018, p. 61). O Produto Educacional desenvolvido tem como objetivo auxiliar, esclarecer, orientar, ampliar e divulgar informações sobre o processo de ingresso, bem como a documentação necessária para os cotistas da comunidade local no IFSul. O Produto Educacional, intitulado “Guia de ingresso no IFSul

pela Lei de Cotas: Lei n.º 12.711/2012”³, foi planejado sob a forma de um guia e foi desenvolvido usando o aplicativo *PowerPoint* do Pacote Office Microsoft 365. Essa escolha foi feita visando proporcionar um documento com um bom nível de acessibilidade, garantindo, assim, a acessibilidade virtual. O Guia foi elaborado seguindo as recomendações do Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais (2017), elaborado pelo Centro Tecnológico de Acessibilidade do IFRS. Adicionalmente, seguiu-se as recomendações do documento “Comunicação e Acessibilidade Digital: Guia de referências para comunicadores” (2022), elaborado pelo Núcleo de Ações Afirmativas (NAFF) em conjunto com o Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) do IFRS.

Portanto, o guia foi desenvolvido pensando em reunir as principais informações da Lei n.º 12.711/2012, de modo que as informações sejam facilmente encontradas e de fácil compreensão pelos usuários que desejam ingressar no IFSul pelo sistema de cotas, como também para os servidores se informarem. Uma vez que é de suma importância que todas as pessoas tenham acesso às informações necessárias para garantir uma seleção justa e inclusiva.

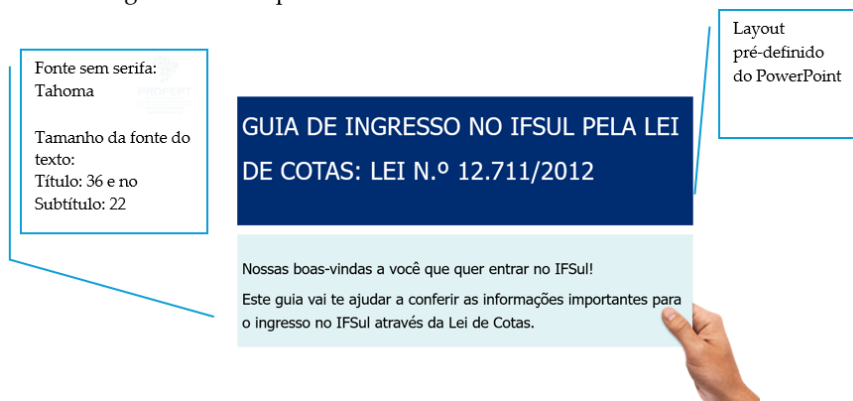
Na elaboração do Guia, adotamos elementos que tornam o documento digital mais acessível, pois a acessibilidade deve ser considerada para todos os usuários, não apenas para pessoas com deficiência. Nesse sentido, é fundamental pensar, produzir e organizar um documento com foco total nos usuários e no contexto de uso.

Criamos nosso documento no Microsoft *PowerPoint* por sua capacidade de oferecer um bom nível de acessibilidade. Utilizamos *layouts* pré-definidos do *PowerPoint*, que facilitam a navegação e a leitura correta dos elementos para pessoas que utilizam teclado ou leitores de tela. Além disso, priorizamos o uso de fontes maiores, para que pessoas com baixa visão possam visualizar melhor ou ampliar o texto. Escolhemos a fonte sem serifa (sans-serif) Tahoma

³ Você pode baixar o guia diretamente do site eduCAPES. Para acessar o conteúdo completo e baixar o arquivo, clique no *link*: Guia de ingresso no IFSul pela Lei de Cotas: Lei n.º 12.711/2012.

para melhorar a legibilidade, uma vez que, fontes com serifa, cursivas ou decoradas são fontes que podem dificultar a leitura. Na Figura 1, apresentamos os elementos utilizados.

Figura 1 – Exemplo dos elementos de acessibilidade utilizados



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Para aumentar a acessibilidade do nosso documento, adotamos um alto contraste⁴ de cor e luminosidade. Como pode ser observado na Figura 2, abaixo, o título apresenta uma relação de contraste de 12,98:1 e o texto de 18,92:1, ambos no nível AAA, o mais elevado, assegurando uma boa combinação conforme às diretrizes de acessibilidade. O bom contraste é mais agradável aos olhos de todos, especialmente para pessoas daltônicas e com baixa visão. Também, optamos pelo alinhamento do texto à esquerda, pois facilita a leitura dos usuários, principalmente daqueles que utilizam *softwares* leitores de tela, usados por pessoas com deficiência visual, os quais funcionam melhor com textos alinhados desta forma. Além disso, incorporamos *links* (por meio da descrição dos *links*) para facilitar a navegação e a compreensão do conteúdo.

⁴ Existem vários *sites* em que é possível fazer a verificação de contraste. O *site* utilizado para verificação de contraste foi o Juicy Studio. Segundo o eMAG22, documento que contém as diretrizes de acessibilidade na web do governo brasileiro, um contraste adequado para fonte normal é, no mínimo, 4,5:1 e é considerado alto contraste quando há uma relação de, no mínimo, 7:1.

Figura 2 – Exemplo de um bom contraste e dos demais elementos que tornam um documento mais acessível



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Logo no início do documento, inserimos um sumário de *hiperlinks*, conforme exemplificado na Figura 3, para facilitar a localização das informações. Esse sumário permite aos usuários escolher facilmente qual parte do documento desejam acessar. Além disso, ao longo do texto, adotamos *lins* e *hiperlinks* de navegação, visando melhorar a usabilidade e facilitar a localização das informações.

Figura 3 – Exemplo sumário de *hiperlinks*

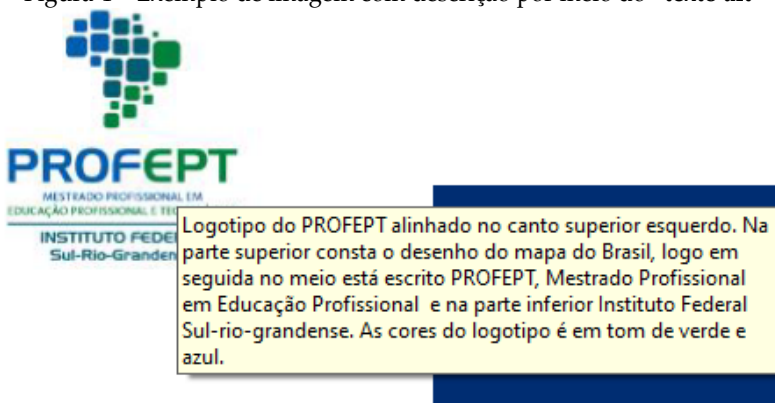


Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Outro fator importante a ser considerado é a descrição de imagens através do uso do Texto Alternativo (Alt). É essencial descrever as imagens, pois usuários cegos ou com baixa visão não

conseguem compreender as informações transmitidas visualmente. Os leitores de tela só informam o conteúdo de uma imagem se ela estiver devidamente descrita. A descrição da imagem fica oculta e é lida por leitores de tela ou exibida ao passar o mouse sobre a imagem. Esse processo pode ser visualizado na Figura 4.

Figura 4 – Exemplo de imagem com descrição por meio do “texto alt”



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Por fim, devemos considerar a linguagem utilizada no conteúdo, pensando na assimetria de informação⁵. Isso significa que a informação deve ser acessível ao maior número possível de pessoas. Para alcançar esse objetivo, adotamos uma linguagem simples, com palavras familiares e uso de verbos, evitando nominalizações e substantivações. Também incluímos explicações de palavras desconhecidas, frases curtas, tópicos e marcadores. Além de focar no fator humano, redução da densidade informacional, apresentação de informação essencial, usabilidade, palavra consistente, empatia e linguagem inclusiva. Esses elementos tornam a informação mais acessível e fácil de

⁵ Assimetria de informação refere-se à diferença no nível de conhecimento ou compreensão entre quem escreve o documento e quem o lê. Por exemplo, um autor pode ter um conhecimento profundo sobre um assunto e usar termos técnicos que os leitores comuns podem não entender.

compreender para todos os leitores. Na Figura 5, 6 e 7, apresentamos o uso desses elementos no documento.

Figura 5 – Exemplos de elementos que devem ser considerados na adoção de linguagem simples

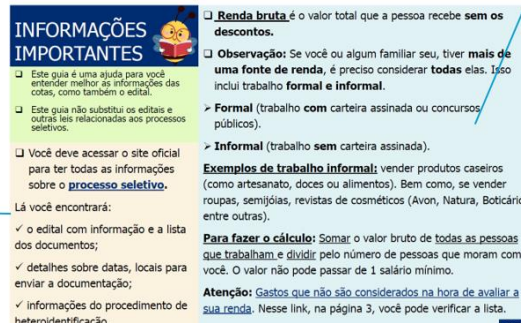
Linguagem inclusiva – “você”

Uso de verbos

Frases curtas

Uso de tópicos

Marcadores



INFORMAÇÕES IMPORTANTES

- ❑ Este guia é uma ajuda para você entender melhor as informações das cotas, como também o edital.
- ❑ Este guia não substitui os editais e outros atos relacionados aos processos seletivos.
- ❑ Você deve acessar o site oficial para ter todas as informações sobre o **processo seletivo**.

Lá você encontrará:

- ✓ o edital com informação e a lista dos documentos;
- ✓ detalhes sobre datas, locais para enviar a documentação;
- ✓ informações do procedimento de heteroidentificação.

❑ **Renda bruta** é o valor total que a pessoa recebe **sem os descontos**.

❑ **Observação:** Se você ou algum familiar seu, tiver **mais de uma fonte de renda**, é preciso considerar **todas** elas. Isso inclui trabalho **formal e informal**.

- **Formal** (trabalho com carteira assinada ou concursos públicos).
- **Informal** (trabalho **sem** carteira assinada).

Exemplos de trabalho informal: vender produtos caseiros (como artesanato, doces ou alimentos). Bem como, se vender roupas, semijóias, revistas de cosméticos (Avon, Natura, Boticário entre outras).

Para fazer o cálculo: Somar o valor bruto de **todas as pessoas que trabalham e dividir** pelo número de pessoas que moram com você. O valor não pode passar de 1 salário mínimo.

Atenção: **Gastos que não são considerados na hora de avaliar a sua renda.** Nesse link, na página 3, você pode verificar a lista.

CONTINUAÇÃO

Explicações de palavras desconhecidas, como:

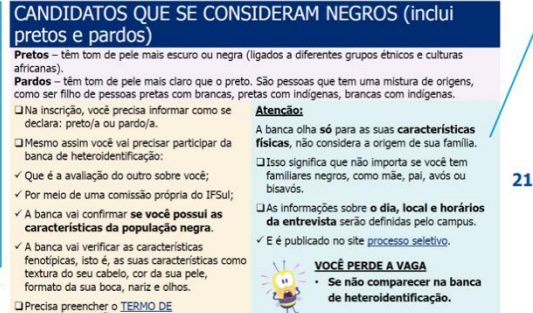
- Renda bruta
- Formal
- Informal

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Figura 6 - Exemplos de elementos que devem ser considerados na adoção de linguagem simples

Palavra mais familiar: “consideram”, no edital, consta “autodeclaram”.

Explicação dos termos, como: “pretos”; “pardos”; “fenotípicas”.



CANDIDATOS QUE SE CONSIDERAM NEGROS (inclui pretos e pardos)

Pretos – têm tom de pele mais escuro ou negra (ligados a diferentes grupos étnicos e culturas africanas).

Pardos – têm tom de pele mais claro que o preto. São pessoas que tem uma mistura de origens, como ser filho de pessoas pretas com brancas, pretas com indígenas, brancas com indígenas.

❑ Na inscrição, você precisa informar como se declara: preto/a ou pardo/a.

❑ Mesmo assim você vai precisar participar da banca de heteroidentificação:

- ✓ Que é a avaliação do outro sobre você;
- ✓ Por meio de uma comissão própria do IPSul;
- ✓ A banca vai confirmar **se você possui as características da população negra**.
- ✓ A banca vai verificar as características fenotípicas, isto é, as suas características como textura do seu cabelo, cor da sua pele, formato da sua boca, nariz e olhos.

❑ Precisa preencher o **TERMO DE AUTODECLARAÇÃO**

Atenção:

A banca olha **só** para as suas **características físicas**, não considera a origem de sua família.

- ❑ Isso significa que não importa se você tem familiares negros, como mãe, pai, avós ou bisavós.
- ❑ As informações sobre o **dia, local e horários da entrevista** serão definidas pelo campus.
- ✓ E é publicado no site **processo seletivo**.

VOCÊ PERDE A VAGA

- Se não comparecer na banca de heteroidentificação.

VOLTA

Uso de palavra consistente no texto – “banca”

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Figura 7 - Exemplos de elementos que devem ser considerados na adoção de linguagem simples

The image shows a document page with a blue header and two columns of text. The header reads 'CANDIDATOS COM DEFICIÊNCIA: quem pode participar e quem não pode (parte 2 de 2)'. The left column is titled 'PODE PARTICIPAR:' and lists 'Deficiência física', 'Deficiência visual', 'Deficiência auditiva', 'Deficiência mental', and 'Deficiência múltipla'. The right column is titled 'NÃO PODE PARTICIPAR:' and lists various conditions like 'Depressão', 'Ansiedade', 'Tornamento bipolar', 'Esquizofrenia', 'Tornamento do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)', 'Distúrbios de aprendizagem', 'Dislexia, Discalculia; Dispraxia;', 'Distúrbio do processamento auditivo central (DPAC);', and 'Síndrome de Tourette;'. There are two callout boxes: one on the left pointing to the 'PODE PARTICIPAR' section with the text 'Fator humano – pensar nas pessoas que a mensagem se destina. Informação fácil de achar – usabilidade.', and one on the right pointing to the 'NÃO PODE PARTICIPAR' section with the text 'Reduzir a densidade informacional. Apresentação de informação essencial.' The page number '24' is visible in the bottom right corner.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Considerações finais

O produto educacional, em forma de guia, surgiu como uma estratégia para minimizar algumas barreiras identificadas ao longo da pesquisa. Acreditamos que este guia pode servir como um recurso de apoio para a ampliação do entendimento e dos critérios estabelecidos pela Lei de Cotas, não apenas para a comunidade, mas também para os profissionais dos registros acadêmicos e as equipes responsáveis pela divulgação do *campus*. Foi dada uma atenção especial: às áreas relacionadas ao conceito da lei; algumas informações importantes presentes no edital; à documentação exigida; e à adoção de uma linguagem simples, incluindo alguns recursos de acessibilidade.

Por fim, cabe destacar a importância de apresentar e disponibilizar as informações de maneira clara, de fácil compreensão, intuitivas e acessíveis. Em conclusão, este estudo destaca a necessidade premente de ações práticas para superar os desafios referentes à informação e à comunicação no processo de ingresso de estudantes, especialmente no contexto das políticas de cotas. Ressalta-se a importância de uma comunicação eficaz, que priorize a acessibilidade, usabilidade e a comunicabilidade, sendo assim acessível e inclusiva. Salienta-se, ainda, a adoção da linguagem simples como estratégia para ampliar o acesso e a

compreensão das informações, permitindo que os cidadãos participem ativamente na sociedade, compreendam as informações e exerçam plenamente a sua cidadania. Nesse sentido, o envolvimento ativo de todos é primordial para garantir que a lei alcance o seu propósito de proporcionar igualdade de oportunidades na educação.

Referências

AGNOL, Anderson Dall; SALTON, Bruna Poletto. **Comunicação e Acessibilidade Digital**: Guia de referências para comunicadores. Bento Gonçalves, RS: Centro Tecnológico de Acessibilidade, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS, 2022. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/comunicacao-e-acessibilidade-digital-guia-de-referencias-para-comunicadores/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

AMBROSINI, Tiago Felipe; ESCOTT, Clarisse Monteiro. O Desafio da Democratização: o desenvolvimento de uma Guia de Acesso como estratégia de orientação para melhorar o acesso ao IFRS campus Bento Gonçalves. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 44-70, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i1.485. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/485>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 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. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. eMAG: Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico v.3.1. Departamento de Governo Eletrônico, 2014 Disponível em: <http://emag.governoeletronico.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2024.

CENTRO TECNOLÓGICO DE ACESSIBILIDADE (CTA). Site. **IFRS**, 2023. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO – CGU. **Acesso à informação pública**: uma introdução à Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Brasília: CGU, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br/central-de-conteudo/publicacoes/arquivos/cartilhaacessoainformacao-1.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

FINATTO, Maria José Bocorny. Acessibilidade Textual e Terminológica, o que é isso? *In*: FINATTO, Maria José Bocorny; PARAGUASSU, Liana Braga (orgs.). **Acessibilidade textual e**

terminológica. Uberlândia: EDUFU, 2022. P. 16-Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35193/1/eClasse_Acessibilidade_Textual.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

FISCHER, Heloisa. Só é acessível se der para entender. *In*: SALASAR; Desirée Nobre; MICHELON, Francisca Ferreira (orgs.). **Acessibilidade cultural: atravessando fronteiras.** Pelotas: Editora da UFPel, 2020. P. 244 -261.

FISCHER, Heloisa; MONT'ALVÃO, Claudia; RODRIGUES, Erica dos Santos; "Fator facilitador ou barreira para cidadãos acessar em e serviços: o papel do texto em governo eletrônico". *In*: Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano-Tecnologia, 17; Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces e Interação Humano-Computador, 17. **Anais...** São Paulo: Blucher, 2019. P. 250-265. DOI: 10.5151/ergodesign2019-2.19.

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. – **Projeto Pedagógico Institucional do IFSul (PPI).** Pelotas: IFSul, 2015. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/documentos-institucionais>. Acesso em: 6 set. 2022.

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. **Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul.** Pelotas: IFSul, 2018. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/1052-resolucao-015-2018>. Acesso em: 4 set. 2022.

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).** Pelotas: IFSul, 2020-2024. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/documentos-institucionais>. Acesso em: 6 set. 2022.

MENDONÇA, Neide Rodrigues de Souza. **Desburocratização Linguística: Como simplificar textos administrativos.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os**

Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, v. 30, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539>. Acesso em: 4 dez. 2022.

Plain Language Association International. What is plain language? **PLAIN**, 2023. Disponível em: <http://plainlanguagenetwork.org>. Acesso em: 13 mar. 2023.

RÔÇAS, Giselle; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral; PEREIRA, Marcus Vinicius. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: <http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/encitec/article/view/2624>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, Anahi Rocha; VITORIANO, Marcia Cristina Carvalho Pazin. Linguagem simples em arquivos públicos: mapeando a atuação do NARA . **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 14, n. 1, p. 302-317, 2021. DOI: 10.26512/rici.v14.n1.2021.35440. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/35440>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SONZA, Andréa Poletto; NASCIMENTO, Gisele Fraga; EGAMI, Bruno Kenji Nioshitani. Acessibilidade Digital. In: MELO, Francisco Ricardo Lins V.; GUERRA, Èrica Simony F. M.; FURTADO, Margareth Maciel F. D. (orgs.). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. P. 13-25. Disponível em: <https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/12/e-book-Educacao-Superior-inclusao-e-acessibilidade.pdf> . Acesso em: 17 ago. 2023.

SALTON, Bruna Poletto; AGNOL, Anderson Dall; TURCATTI, Alissa. Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais. Bento Gonçalves, RS: Centro Tecnológico de Acessibilidade, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS, 2017. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/livro-manual-de-acessibilidade-em-documentos-digitais/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

El impacto de la lectura fácil a través de medidas objetivas: apoyo visual, simplificación léxica y movimientos oculares

Miriam Rivero-Contreras

David Saldaña

Introducción

Como ya sabemos, la lectura fácil es un tipo de adaptación de textos que pretende facilitar tanto la decodificación como la comprensión lectora (International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA], 2010). Según la norma UNE153101 EX, la primera Norma Española Experimental para la elaboración de documentos en lectura fácil, esta se define como:

método que recoge un conjunto de pautas y recomendaciones relativas a la redacción de textos, al diseño/maquetación de documentos y a la validación de la comprensibilidad de los mismos, destinado a hacer accesible la información a las personas con dificultades de comprensión lectora (Asociación Española de Normalización, 2018, p. 7).

El interés de su uso en la actualidad es cada vez mayor y su objetivo es asegurar el derecho de todas las personas al acceso a la información, garantizando así la accesibilidad universal, el diseño para todos y la igualdad de oportunidades. Sin embargo, son pocos los estudios de investigación en este campo que comprueben la efectividad práctica de cada una de estas medidas o del conjunto de adaptaciones. En nuestro estudio de revisión publicado en 2020, solo encontramos 13 trabajos de investigación sobre el uso de la lectura fácil para facilitar la comprensión lectora, con resultados

diferentes y con niveles de evidencia variados (Rivero-Contreras y Saldaña, 2020).

En el proceso de validación y adaptación de textos, por otro lado, se contempla únicamente la percepción subjetiva de grupos de expertos y potenciales usuarios. Por ejemplo, la Norma Española Experimental cuenta con una fase de validación llevada a cabo por un grupo de validadores (al menos tres personas con dificultades de comprensión lectora) y uno o varios coordinadores. La participación de lectores con distintos niveles de comprensión, como parte interesada y como personas con una percepción privilegiada de las dificultades que un texto puede presentar, es fundamental. Ahora bien, en otros ámbitos de la investigación en lectura es habitual emplear medidas objetivas de comprensión y de los procesos activos durante la misma. En este trabajo mostramos cómo la utilización de este tipo de indicadores puede resultar útil para el campo de la lectura fácil.

Nos centraremos en valorar la efectividad de dos adaptaciones en concreto: una a nivel de contenido y otra a nivel de presentación de documento. Estas son: la simplificación léxica, o sustitución de palabras de baja frecuencia o pocos familiares por aquellas de alta frecuencia y de gran uso en la lengua oral; y el uso de imágenes en el texto. El estudio de ambas modificaciones se llevará a cabo a través de la aplicación de una tarea experimental con registro de movimientos oculares. El registro de movimientos oculares (o *eye-tracking* o *seguimiento ocular*) es una técnica ampliamente utilizada en los estudios de psicolingüística para conocer los procesos cognitivos subyacentes de la lectura y las estrategias de los lectores (Rayner, 1998). El análisis del *eye-tracking* es realizado por medio de un *eye-tracker*, un aparato que genera el reflejo corneal del ojo con un sistema de infrarrojos para obtener diversos datos relacionados con el comportamiento ocular durante la lectura. Así, el sistema almacena y codifica esta información, y facilita diferentes medidas de movimientos oculares. Algunas de ellas, como el

tiempo de primera lectura¹ o el tiempo de lectura total² son indicadores de acceso léxico del reconocimiento de palabras (Inhoff y Rayner, 1986; Whaley, 1978) y están relacionados con el procesamiento y la integración inicial de la información. Otras, como las regresiones³ o la duración de la ruta de regresión⁴, son indicadores de la dificultad de procesamiento posterior (Hyönä *et al.*, 2003) (véase la Figura 1 para observar un ejemplo de estas medidas). Junto con estas medidas utilizamos autoinformes de percepción de dificultad de los textos de los participantes y medidas de aciertos a preguntas de comprensión.

Figura 1 – Representación de las medidas de movimientos oculares



Nota. Los círculos indican fijaciones y su tamaño indica la duración de la fijación. Las líneas representan la dirección del movimiento y los números el orden de las fijaciones. Tomando como referencia la palabra objetivo “auguró”, la duración de la fijación (3) sería la *gaze duration*; la duración de las fijaciones (3+8+10) sería la *total reading time*; el movimiento de la fijación (9) indicaría una *regression out*; y la duración de las fijaciones (3+8+9+10) sería la *regression path duration*.

¹ Tiempo de primera lectura (*Gaze duration*): el tiempo que pasamos procesando visualmente una palabra antes de pasar a las siguientes (de forma más precisa, la suma de la duración de todas las fijaciones en una palabra, excluyendo cualquier fijación después de que los ojos hayan abandonado la palabra).

² Tiempo de lectura total (*Total reading time*): el tiempo total que hemos dedicado a procesar visualmente la palabra, tanto la primera vez como si volvemos a ella. Se define como la suma de la duración de todas las fijaciones en la palabra, incluidas la duración de las regresiones a la palabra.

³ Regresiones (*Regressions out*): la probabilidad de que volvamos a mirar una palabra o parte del texto una vez que la hemos pasado por primera vez (la tasa de movimientos hacia atrás para leer partes del texto que se han leído ya previamente).

⁴ Duración de la ruta de regresión (*Regression path duration*): suma de la duración de las fijaciones desde que entra por primera vez a la palabra hasta que se mueve hacia la derecha de esa palabra (incluida cualquier regresión – vuelta atrás).

En cuanto a las poblaciones objeto de estudio de este trabajo experimental, estas serán tres: una incluirá adolescentes con diferentes niveles lectores, y las otras dos incluirán adultos; por un lado, adultos con diferentes niveles educativos y, por otro lado, adultos con y sin dislexia. Estas tres poblaciones presentan en común un déficit importante de vocabulario, bien por un menor grado de escolarización (James *et al.*, 2021; Oslund *et al.*, 2018), bien por una baja experiencia lectora (Binder y Borecki, 2008; Tighe y Schatschneider, 2016) o bien por déficits en la decodificación (Cavalli *et al.*, 2017; Reis *et al.*, 2020). Por ello estimamos que el uso de la lectura fácil y, más concretamente, la aplicación de las adaptaciones relacionadas con el apoyo visual y la simplificación léxica, podrán mejorar su decodificación y comprensión.

Desarrollo

Objetivo general

El objetivo principal de este trabajo fue examinar la influencia del apoyo visual y la simplificación léxica en una tarea experimental con tres poblaciones de estudiantes con diferentes perfiles lectores: adolescentes con diferentes niveles de lectura, adultos con diferentes niveles educativos y adultos universitarios con y sin dislexia.

Participantes

Este trabajo estuvo compuesto por tres muestras pertenecientes a tres estudios de investigación. El Estudio 1 se llevó a cabo con adolescentes con diferentes niveles lectores y la muestra estaba compuesta por 55 estudiantes de secundaria de 12 a 17 años de edad (58.2% chicas). El Estudio 2 se desarrolló con adultos con diferentes niveles educativos, y en él participaron 60 adultos de 16 a 58 años (10,6% mujeres) divididos en dos grupos de 30 participantes cada uno: universitarios (Grado, Máster o Doctorado)

y no universitarios (sin estudios, estudios primarios o secundarios). El Estudio 3 se realizó con adultos universitarios y la muestra estaba compuesta por 40 adultos de 18 a 43 años (70% mujeres) divididos en dos grupos: universitarios sin dislexia y universitarios con dislexia.

Tarea experimental

Se diseñó una tarea experimental que consistía en leer 60 oraciones. La mitad de las oraciones contenían una palabra objetivo de baja frecuencia, mientras que en la otra mitad presentaba una palabra objetivo de alta frecuencia de significado similar. La frecuencia de las palabras objetivo se estableció utilizando la base de datos de palabras en español LEXESP (Sebastián, 2000) para los Estudios 1 y 2, y la base de datos de frecuencias de palabras en inglés escrito y hablado del Corpus Nacional Británico (British National Corpus en inglés) (Leech et al., 2001) en el Estudio 3. Las palabras objetivo de baja y alta frecuencia presentaban una longitud similar ($n \pm 1$ carácter) y se utilizaron igualmente sustantivos, adjetivos y verbos. La única diferencia entre los pares de oraciones fue la frecuencia de la palabra objetivo, ya que la manipulación solo cambió esta palabra.

Asimismo, la mitad de las oraciones iban acompañadas de una imagen. Estas imágenes eran una representación visual de las oraciones y fueron creadas por una diseñadora gráfica. Todos los elementos principales de las oraciones se representaron visualmente en la escena (es decir, contextualizados), incluida la palabra objetivo. Las palabras que expresaban emociones se representaron visualmente con el lenguaje no verbal/gestual del protagonista. Las imágenes, cuando estaban presentes, se posicionaban debajo de la oración y se centraban en la pantalla. La combinación de la presencia de imágenes (dos versiones por oración) y la frecuencia de la palabra objetivo (dos versiones por oración) dio lugar a cuatro condiciones diferentes (con 15 oraciones/ensayos en cada condición) (ver Figura 2).

Figura 2 – Las cuatro condiciones de la tarea experimental.

NO SIMPLIFICACIÓN LÉXICA - NO IMAGEN

Eduardo está en la playa escrutando el cielo porque quiere ver una estrella fugaz.

SÍ SIMPLIFICACIÓN LÉXICA - NO IMAGEN

Eduardo está en la playa observando el cielo porque quiere ver una estrella fugaz.

NO SIMPLIFICACIÓN LÉXICA - SÍ IMAGEN

Eduardo está en la playa escrutando el cielo porque quiere ver una estrella fugaz.



SÍ SIMPLIFICACIÓN LÉXICA - SÍ IMAGEN

Eduardo está en la playa observando el cielo porque quiere ver una estrella fugaz.



Nota. La palabra objetivo está subrayada en la oración.

Cada oración iba acompañada de una pregunta de comprensión inferencial escrita. Los participantes debían indicar si la afirmación era verdadera o falsa en función de la oración precedente. Después de cada bloque de 15 oraciones, se presentaba una pregunta sobre el grado de dificultad (*¿Qué tan fácil ha sido entender estas oraciones?*), en una escala del 1 (muy fácil) al 5 (muy difícil). La aplicación de la tarea experimental duró 20 minutos aproximadamente.

Medidas registradas

Los tipos de medidas registradas en esta tarea experimental fueron tres:

- Comprensión lectora: media del porcentaje de aciertos a las preguntas de comprensión inferencial de cada bloque de oraciones.
- Percepción del grado de dificultad: media de la percepción de dificultad de cada bloque de oraciones.

- Tiempos de lectura y regresiones⁵: medias de los tiempos de primera lectura, tiempos de lectura total y tasa de regresiones tanto para la oración completa como para las palabras objetivo, y medias de las duraciones de las rutas de regresión a nivel de palabra objetivo.

Se utilizó un Eyelink 1000 plus (SR Research), con registro monocular (ojo derecho) y muestreo a 2000Hz para registrar las medidas. Los participantes utilizaron una mentonera para mantener la estabilidad de la cabeza. Los estímulos se presentaron en una pantalla de ordenador de 21,5 pulgadas (50 x 37,1 cm), situada a 55 cm del participante. Las frases se presentaban en fuente negra (Arial tamaño 20) sobre fondo blanco. Las imágenes eran en color. Para responder a las preguntas de comprensión se utilizó un teclado con teclas de respuesta marcadas.

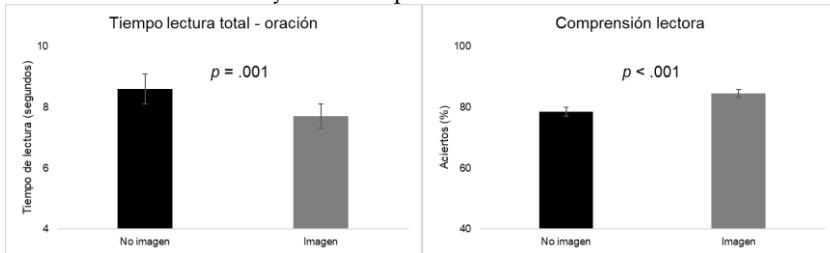
Resultados

Estudio 1 – estudiantes adolescentes con diferentes niveles de lectura.

Los resultados mostraron un efecto de apoyo visual tanto en el tiempo de lectura total como en la comprensión lectora (véase Figura 3). Esto quiere decir que los participantes leían más rápido y comprendían mejor aquellas oraciones que iban acompañadas de una imagen. No hubo impacto de la simplificación léxica.

⁵ En el Estudio 1 solo se registró el tiempo de lectura total debido a que su aplicación se realizó de manera online. Estos datos fueron recogidos durante el confinamiento por la COVID-19 en el año 2020.

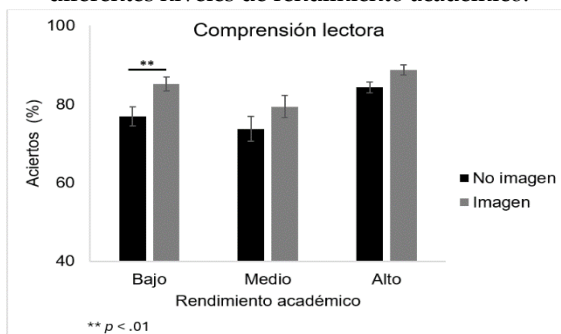
Figura 3 – Efecto del apoyo visual en el tiempo de lectura total a nivel de oración y en la comprensión lectora.



No encontramos ningún efecto del apoyo visual (ni la simplificación) en la percepción de la dificultad del texto. Es decir, los adolescentes no percibían como más fácil de entender ningún bloque de oraciones.

Comparando la influencia de esta ayuda en los diferentes niveles lectores (en términos del tiempo de lectura total y la comprensión lectora), encontramos que la ayuda afectaba al grupo de bajo rendimiento académico. Esto significa que aquellos con un bajo rendimiento académico se beneficiaron del apoyo visual para leer más rápido y comprender mejor las oraciones (véase Figura 4 para ver el ejemplo del efecto en la comprensión lectora). En los grupos de rendimiento académico medio y alto no se evidenciaba el impacto de la adaptación.

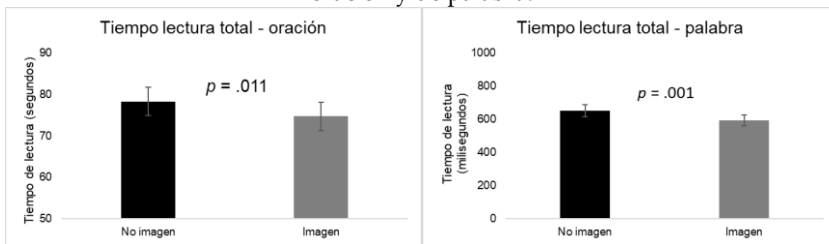
Figura 4 – Efecto del apoyo visual en la comprensión lectora en estudiantes con diferentes niveles de rendimiento académico.



Estudio 2 – estudiantes adultos con diferentes niveles educativos (Rivero-Contreras et al., 2023).

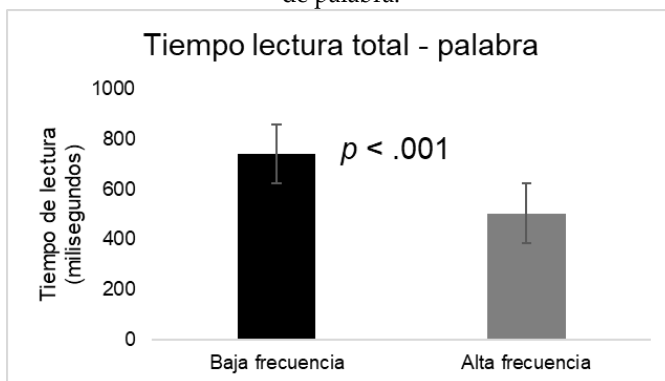
En cuanto al apoyo visual, también en este grupo de participantes encontramos un efecto en la comprensión de las oraciones y en todas las medidas de movimientos oculares tanto a nivel de oración como a nivel de palabra. Esto quiere decir que comprendían mejor y leían más rápido y con menor dificultad las oraciones y las palabras objetivo. A modo de ejemplo, se muestra los gráficos para el tiempo de lectura total en la oración y en la palabra objetivo (véase Figura 5).

Figura 5 – Efectos del apoyo visual en el tiempo de lectura total a nivel de oración y de palabra.



Con respecto a la simplificación léxica, se encontró un efecto principal en todas las medidas de movimientos oculares a nivel de palabra (véase Figura 6 para ver el ejemplo del efecto en el tiempo de lectura total a nivel de palabra). Es decir, las palabras de alta frecuencia reducían los tiempos de lectura y las regresiones en las palabras objetivo.

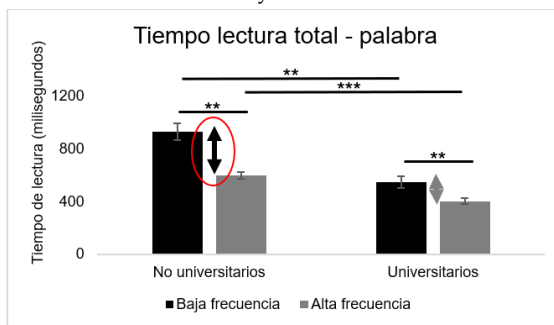
Figura 6 – Efecto de la simplificación léxica en el tiempo de lectura total a nivel de palabra.



Asimismo, no encontramos efectos de la imagen y la frecuencia en la percepción de la dificultad del texto. Los participantes no se percataban de qué tipo de oraciones facilitaban más la comprensión.

La simplificación léxica no pareció afectar por igual a los grupos de alto y bajo nivel educativo. En el tiempo de lectura total y de primera lectura a nivel de palabra se observaron que todas las comparaciones resultaron significativas, es decir, que ambos se beneficiaban de la adaptación. Sin embargo, si nos fijamos en las diferencias entre las palabras de baja y alta frecuencia dentro de cada grupo, observamos una mayor diferencia en el grupo de no universitarios (véase Figura 7 para ver el ejemplo del efecto en el tiempo de lectura total en la palabra objetivo). Esto significa que los adultos no universitarios se beneficiaban en mayor medida del uso de palabras de alta frecuencia para leerlas más rápido.

Figura 7 – Efecto diferencial de la simplificación léxica sobre estudiantes adultos universitarios y no universitarios.



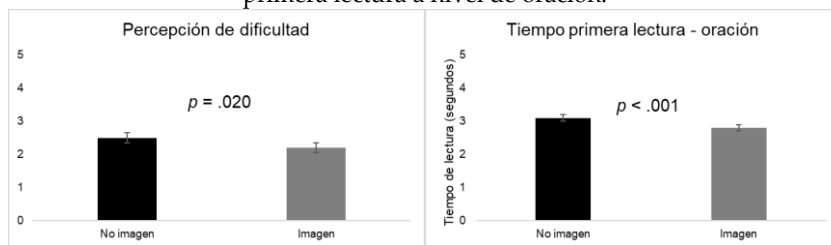
** $p < .01$; *** $p < .001$

Estudio 3 – estudiantes adultos universitarios con y sin dislexia (Rivero-Contreras et al., 2021).

En cuanto al apoyo visual, observamos un efecto de este en la percepción de dificultad del texto, resultando para estos participantes la versión sin imagen más difícil de entender. Y también encontramos un efecto en varias de las medidas de movimientos oculares a favor de la presencia de la imagen (tiempo

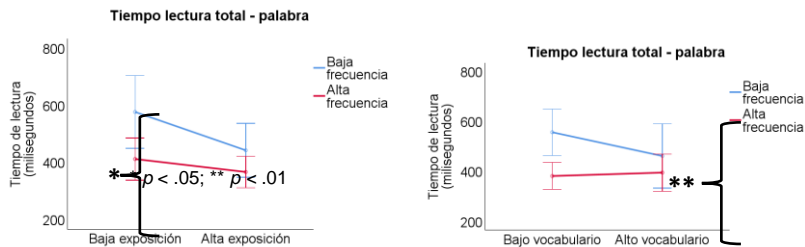
de primera lectura a nivel de oración y tiempo de primera lectura, tiempo de lectura total y duración de la ruta de regresión a nivel de palabra, con menores tiempos cuando se presentaba la imagen; véase Figura 8 para varios ejemplos de ellos).

Figura 8 – Efectos del apoyo visual en la percepción de dificultad y el tiempo de primera lectura a nivel de oración.



La adaptación de vocabulario también resultó beneficiosa, en tanto que los textos se comprendían mejor y leían más rápidamente (menores tiempos de lectura a nivel de oración y de primera pasada y menos regresiones). Pero, de nuevo, el efecto no era uniforme. Al dividir a los participantes entre los que presentaban más y menos experiencia con textos escritos (alta y baja exposición a textos), por una parte, y más y menos vocabulario, encontramos diferencias significativas solo en el grupo con baja exposición a textos escritos y bajo vocabulario (Figura 9). Esto quiere decir que aquellos universitarios con una baja exposición a textos escritos y un bajo vocabulario se beneficiaban del uso de palabras de alta frecuencia para leerlas más rápido.

Figura 9 – Efectos diferenciales de la simplificación léxica en el tiempo de lectura total a nivel de palabra sobre estudiantes con diferentes niveles de exposición a textos escritos y vocabulario.



Resumen de Resultados

A continuación, se muestra una tabla resumen de los principales resultados de los tres estudios de investigación:

Tabla 1 – Tabla resumen de los resultados de los tres estudios de investigación.

	ESTUDIO 1	ESTUDIO 2 (Rivero-Contreras et al., 2023)	ESTUDIO 3 (Rivero-Contreras et al., 2021)
COMPRESIÓN LECTORA	Apoyo visual: mayor beneficio en bajo rendimiento académico.	Apoyo visual: para todos los grupos.	Sin diferencias.
PERCEPCIÓN DEL GRADO DE DIFICULTAD	Sin diferencias.	Sin diferencias.	Apoyo visual: para todos los grupos.
TIEMPOS DE LECTURA Y REGRESIONES	Apoyo visual: beneficio significativo en bajo rendimiento académico.	Apoyo visual (oración y palabra): para todos los grupos. Simplificación léxica (palabra): mayor beneficio en bajo nivel educativo.	Apoyo visual (oración y palabra): para todos los grupos. Simplificación léxica (frase y palabra): beneficio significativo en bajo vocabulario y

Nota. Estudio 1: estudiantes adolescentes con diferentes niveles lectores; Estudio 2: estudiantes adultos con diferentes niveles educativos; Estudio 3: estudiantes adultos universitarios con y sin dislexia.

Discusión

El objetivo principal de este trabajo fue examinar la influencia del apoyo visual y la simplificación léxica en una tarea experimental con tres poblaciones de estudiantes con diferentes perfiles lectores: adolescentes con diferentes niveles de lectura, adultos con diferentes niveles educativos y adultos universitarios con y sin dislexia. Los resultados mostraron hallazgos interesantes.

En primer lugar, el apoyo visual fue beneficioso para las tres poblaciones objeto de estudio. Asimismo, aquellos adolescentes con un bajo rendimiento académico se beneficiaron de manera significativa de esta adaptación, facilitando más su lectura (en concreto, los tiempos de procesamiento de oraciones), aunque el pequeño tamaño de los grupos no hace descartable que hubiera impacto en los otros grupos de rendimiento. Es cierto que solo los adolescentes y los adultos de los Estudios 1 y 2 obtuvieron mayores porcentajes de comprensión lectora en la pregunta inferencial cuando se presentaba el apoyo visual, y no se observó este aumento en los estudiantes universitarios con y sin dislexia. Esto podría deberse a que, aunque la mitad de ellos presentaran un diagnóstico de dislexia, eran estudiantes universitarios y, por tanto, lectores experimentados. Es posible que no les fuera necesario el apoyo visual para comprender las preguntas, a diferencia de individuos con menor nivel lector que sí lo requieren, como nuestras otras dos poblaciones (Cook, 2017; Guo *et al.*, 2020; Qu *et al.*, 2016).

En cuanto a la percepción de la dificultad, en cambio, solo los estudiantes universitarios con y sin dislexia se percataron de la facilitación del apoyo visual en la lectura. La identificación de este efecto en esta población se debería a que los disléxicos, desde bien jóvenes, reciben diversas intervenciones sobre conciencia

fonológica y correspondencia fonema-grafema (Snowling, 2013), y todo esto se trabaja usando el apoyo visual en las primeras etapas educativas.

En segundo lugar, la simplificación léxica también tuvo su efecto positivo en la lectura en las dos poblaciones adultas. En concreto, se observó un beneficio significativo en los tiempos de procesamiento de oraciones de aquellos adultos con bajo nivel educativo y universitarios con bajo vocabulario y baja exposición a textos escritos (aunque en este último caso, de nuevo, el pequeño tamaño de los grupos no permite descartar un impacto menor en alto vocabulario y exposición a textos). Esto va en consonancia con estudios previos de investigación que indican que la capacidad lectora y/o experiencia lectora influye en el tiempo de procesamiento de textos y en los patrones de relectura (Ashby *et al.*, 2005; Barnes *et al.*, 2017; Everatt y Underwood, 1994; Rayner, 1998). Sin embargo, en los adolescentes no se encontró tal efecto. Cabe mencionar la posibilidad de que la ausencia de efecto encontrado se deba a la diferente metodología utilizada con respecto a los otros dos estudios (online vs. movimientos oculares).

En relación con la comprensión lectora y la percepción de dificultad, no se encontraron diferencias entre oraciones con palabras de baja frecuencia y palabras de alta frecuencia en ninguna población estudiada. Probablemente esta falta de identificación del impacto de la simplificación léxica en todas las poblaciones se debiera a que era una adaptación de una sola palabra en toda la oración y, por ello, era complicado percatarse.

Consideraciones finales

Este trabajo de investigación muestra las implicaciones prácticas que tiene la lectura fácil y, en concreto, el uso del apoyo visual y la simplificación léxica, sobre el procesamiento y la comprensión de la información escrita. Una de ellas es que, el uso del apoyo visual en diferentes contextos educativos (Educación Secundaria Obligatoria y Universidad) y en cualquier documento

de la vida diaria (documentos administrativos, facturas, contratos legales, entre otros) puede contribuir a la comprensión de la información de las distintas poblaciones. Asimismo, el uso de un lenguaje simple en cualquier contexto, incluido el universitario, puede beneficiar la lectura y la comprensión.

Comprendemos que los futuros profesionales deben aprender los tecnicismos propios de su futura profesión. Sin embargo, teniendo en cuenta los diversos perfiles lectores que existen en los estudiantes universitarios, el uso del lenguaje claro podría ser una opción a tener en cuenta para facilitar la comprensión lectora. De igual manera, consideramos relevante que estos mismos futuros profesionales puedan comunicar la información y/o conocimiento a sus pacientes/clientes/usuarios/alumnos con un lenguaje fácil de comprender por todos. Les vendrá bien manejar este lenguaje sencillo de cara a saber comunicarse con cualquier persona, así como saber crear textos escritos con este lenguaje sencillo en esos diversos contextos profesionales (administrativo, judicial, sanitario, ocio, etc.).

En cuanto a las personas con dislexia, tradicionalmente se han recomendado modificaciones gráficas como cambios en la tipografía, tamaño de letra, espaciado, y color para facilitar la lectura y comprensión, y se ha prestado menos atención a la adaptación del contenido del texto. Este estudio demuestra que usar un lenguaje sencillo también mejora su lectura. Por lo que, si esta adaptación tuvo este impacto en la lectura de universitarios, cabría esperar que beneficiara en mayor medida a aquellos estudiantes con dislexia que no acceden al sistema universitario (la mayoría de este colectivo).

Por último, cabe destacar el uso de la técnica de registro de movimientos oculares para el campo de la investigación de la lectura fácil. Los pocos estudios de investigación realizados hasta la fecha han utilizado preguntas escritas u orales y/o medidas de autoinforme (preguntas subjetivas sobre el grado de dificultad/facilidad) para evaluar la comprensión de materiales adaptados, y sus resultados han sido dispares. Nuestro trabajo de

investigación, que ha recogido no solo estas medidas, sino también medidas de movimientos oculares, pone de manifiesto que los porcentajes de acierto de preguntas y los autoinformes no siempre parecen resultar suficientes; y que el registro de movimientos oculares es una técnica objetiva útil para evaluar datos sobre lectura y comprensión que pasan desapercibidos con estas dos medidas. La acumulación de evidencias empíricas como las de nuestro trabajo pueden contribuir a fortalecer la difusión y la valoración positiva de la lectura fácil. Asimismo, este tipo de trabajos pueden identificar eventualmente aquellas adaptaciones con más o menos impacto sobre la lectura.

Referencias

ASHBY, J., RAYNER, K., & CLIFTON, C. (2005). Eye movements of highly skilled and average readers: Differential effects of frequency and predictability. **Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A: Human Experimental Psychology**, 58(6), 1065–1086. <https://doi.org/10.1080/02724980443000476>.

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN. (2018). **Norma Española Experimental UNE 153101 EX. Lectura Fácil: Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos**. AENOR INTERNACIONAL S.A.U.

BARNES, A. E., KIM, Y.-S., TIGHE, E. L., & VORSTIUS, C. (2017). Readers in Adult Basic Education. **Journal of Learning Disabilities**, 50(2), 180–194. <https://doi.org/10.1177/0022219415609187>.

BINDER, K., & BORECKI, C. (2008). The use of phonological, orthographic, and contextual information during reading: a comparison of adults who are learning to read and skilled adult readers. **Reading and Writing**, 21(8), 843–858. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9099-1>.

CAVALLI, E., DUNCAN, L. G., ELBRO, C., EL AHMADI, A., & COLÉ, P. (2017). Phonemic–Morphemic dissociation in university students with dyslexia: an index of reading compensation? *Annals of Dyslexia*, 67(1), 63–84. <https://doi.org/10.1007/s11881-016-0138-y>.

COOK, M. P. (2017). Now “See”: The impact of graphic novels on reading comprehension in high school english classrooms. *Literacy Research and Instruction*, 56(1), 21–53. <https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1244869>.

EVERATT, J., & UNDERWOOD, G. (1994). Individual differences in reading subprocesses: Relationships between reading ability, lexical access, and eye movement control. *Language and Speech*, 37(3), 283–297. <https://doi.org/10.1177/002383099403700305>.

GUO, D., ZHANG, S., WRIGHT, K. L., & MCTIGUE, E. M. (2020). Do you get the picture? A meta-analysis of the effect of graphics on reading comprehension. *AERA Open*, 6(1), 233285842090169. <https://doi.org/10.1177/2332858420901696>.

HYÖNÄ, J., LORCH, R. F., & RINCK, M. (2003). Eye movement measures to study global text processing. In J. Hyönä, R. Radach, & H. Deubel (Eds.), *The mind’s eye: Cognitive and applied aspects of eye movement research* (pp. 313-334). North-Holland. <https://doi.org/10.1016/B978-044451020-4/50018-9>.

INHOFF, A. W., & RAYNER, K. (1986). Parafoveal word processing during eye fixations in reading: Effects of word frequency. *Perception & Psychophysics*, 40(6), 431–439. <https://doi.org/10.3758/BF03208203>.

International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA] (2010). *IFLA Guidelines for Easy-to-Read Materials*. International Federation of Library Associations and Institutions.

JAMES, E., CURRIE, N. K., TONG, S. X., & CAIN, K. (2021). The relations between morphological awareness and reading comprehension in beginner readers to young adolescents. *Journal*

of **Research in Reading**, 44(1), 110–130.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12316>.

LEECH, G., RAYSON, P., & WILSON, A. (2001). **Word Frequencies in Written and Spoken English: Based on the British National Corpus**. Longman.

OSLUND, E. L., CLEMENS, N. H., SIMMONS, D. C., & SIMMONS, L. E. (2018). The direct and indirect effects of word reading and vocabulary on adolescents' reading comprehension: Comparing struggling and adequate comprehenders. **Reading and Writing**, 31(2), 355–379. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9788-3>.

QU, Q., ZHANG, Q., & DAMIAN, M. F. (2016). Tracking the time course of lexical access in orthographic production: An event-related potential study of word frequency effects in written picture naming. **Brain and Language**, 159, 118–126. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2016.06.008>.

RAYNER, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 Years of Research. **Psychological Bulletin**, 124(3), 372–422. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.3.372>.

REIS, A., ARAÚJO, S., MORAIS, I. S., & FAÍSCA, L. (2020). Reading and reading-related skills in adults with dyslexia from different orthographic systems: A review and meta-analysis. **Annals of Dyslexia**, 70(3), 339–368. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00205-x>.

RIVERO-CONTRERAS, M., & SALDAÑA, D. (2020). ¿Legibilidad es sinónimo de comprensión en Lectura Fácil? Una revisión de estudios sobre comprensión lectora en textos adaptados o simplificados y su calidad metodológica. *In*: A. E. Díez-Mediavilla, & R. Gutiérrez-Fresneda (Eds.), **Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI** (pp. 714–728). Octaedro.

RIVERO CONTRERAS, M., ENGELHARDT, P.E.; SALDAÑA SAGE, D. (2021). An experimental eye-tracking study of text adaptation for readers with dyslexia: effects of visual support and

word frequency. **Annals of Dyslexia**, *71*, 170-187. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00217-1>.

Rivero Contreras, M., Engelhardt, P.E. Y Saldaña Sage, D. (2023). Do easy-to-read adaptations really facilitate sentence processing for adults with a lower level of education? An experimental eye-tracking study. *Learning and Instruction*, *84*, 101731. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101731>.

Sebastián, N. (Ed.). (2000). **LEXESP. Léxico informatizado del español**. Universidad de Barcelona.

Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. **Journal of Research in Special Educational Needs**, *13*(1), 7–14. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>.

Tighe, E. L., & Schatschneider, C. (2016). Examining the relationships of component reading skills to reading comprehension in struggling adult readers: A meta-analysis. **Journal of Learning Disabilities**, *49*(4), 395–409. <https://doi.org/10.1177/0022219414555415>.

Whaley, C. P. (1978). Word-nonword classification time. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, *17*(2), 143–154. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(78\)90110-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(78)90110-X).

A análise de uma tarefa de leitura adaptada em Leitura Fácil: possibilitando uma aula de português mais acessível

Carla Lucie Wendling Pacheco

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. Fui, também, 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 percebi que, uma vez que a Inclusão tenha permeado a minha jornada, já não mais poderia me afastar dela.

Este capítulo foi escrito a partir da minha monografia no curso de Letras da UFRGS, a qual foi fruto da minha experiência de estágio realizada no IFSul - *campus* Sapucaia do Sul, em uma turma com três estudantes de inclusão. Realizar o estágio nesta instituição foi muito importante para mim, pois trouxe 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 técnico em Eventos, 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. Conforme passaram-se as primeiras aulas, e eu visitando a Sala de Recursos Multifuncionais³ para conversar com as profissionais do *campus*, 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, porém 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 estava 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. 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 e uma delas foi objeto de análise da minha monografia, e é a análise que irei apresentar no presente capítulo. Portanto, a minha escrita pretende contribuir para a discussão de critérios para a elaboração de materiais didáticos

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.

adaptados em Leitura Fácil direcionados a estudantes de inclusão através de uma tarefa de leitura e escrita.

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, gratuita⁴.

O IFSul conta com quatorze *campi* e, 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 matéria⁵ 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

⁴ Ver <http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/instituto>

⁵ Ver matéria completa em: <http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/1172-ifsul-oferece-educacao-inclusiva-no-ensino-medio-tecnico>

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

Hoje a escola conta com 78 estudantes com necessidades específicas, os quais estão descritos na tabela abaixo:

Tabela 1 - Alunos com necessidades específicas 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 ⁶
TOTAL de estudantes ativos	78

Fonte: Dados de 2022 fornecidos pelo NAPNE⁷.

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 a atividade apresentada neste capítulo, é uma turma composta por 33 estudantes, com idades variando entre 15 e 16

⁶ Outras deficiências que não entram no quadro de classificações.

⁷ 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.

anos. Um deles era o José, um menino calmo, porém muito atento às tendências do momento, possuía um canal no *YouTube* e gostava de conversar. Como dito anteriormente, ele é um estudante com Síndrome de Down, e ainda está em processo de alfabetização, portanto contribuía com as atividades oralmente ou, também, com o auxílio da professora. Ainda, participava bem das atividades em grupo, mas necessitou de atividades adaptadas ao longo do projeto. A atividade adaptada em Leitura Fácil que será apresentada, foi desenvolvida para ele.

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. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 6 de julho de 2015, acessibilidade significa “um direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (Brasil, 2015). De modo geral, a acessibilidade inclui todos os direitos, serviços e atendimentos destinados à pessoa com deficiência.

No meu trabalho, Pacheco (2022), ponho foco na dimensão da acessibilidade comunicacional, campo pouco explorado no Brasil, e enfatizo que a acessibilidade deve se estender também à comunicação, visto que 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 técnica de escrita chamada Leitura Fácil e, no caso da atividade em Pacheco (2022), 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 os *Guidelines for easy-to-read materials*, escrito pela Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas (IFLA, 2010)⁸, 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 alterações próprias do envelhecimento ou aquelas que tiveram poucas oportunidades de escolarização (IFLA apud Machado, Pires, 2021).

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

⁸ Inglês (Estados Unidos), *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA)

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.

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.

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.

A tarefa 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, nos

Quadro 1 e *Quadro 2* será apresentado um trecho do livro *Quarto de Despejo* e a tarefa adaptada para o aluno José.

Quadro 1 - 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!

Fonte: PIRES (2021)

O trecho acima, *Quadro 1*, 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. 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 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.

Quadro 2 - Atividade adaptada da 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

Fonte: PIRES (2021)

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. 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 trabalhada em sala de aula 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.

Discussão final

Falar em inclusão das pessoas com 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 da minha monografia apresentada em 2022, que se propõe a apresentar e analisar tarefas de leitura adaptadas em *Leitura Fácil*.

No presente capítulo, 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 tarefa apresentada, 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 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 propôs 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. 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. Hoje, atuando como professora de escola pública, continuo na luta para assegurar o direito à acessibilidade dos meus alunos e espero que meu trabalho inspire outros colegas a pensarem práticas mais inclusivas.

Referências

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.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf> Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **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.

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.

IFLA (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.

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://re>

positorio.ufu.br/bitstream/123456789/35193/1/eClasse_Acessibilidade_Textual.pdf> Acesso em: 16 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.

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.

PACHECO, Carla L. W. **Por um ensino de português acessível: análise de tarefas de leitura adaptadas em leitura fácil**. 2022. 42 f. (TCC) - Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001160380&loc=2023&l=314c85e41086fb2d>.

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.

RODRIGUES, Bruno C.. **Ensino de Português como Língua Adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para o ensino de leitura e escrita em níveis iniciais**. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto de Letras, UFRGS, 2013.

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

Acessibilidade em leitura para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidades pedagógicas

Natália Branchi

Andrea Jessica Borges Monzón

A leitura é fundamental para a formação humana e cidadã dos indivíduos, possuindo um poder humanizador e transformador; além de ser um direito inalienável (Cândido, 2017), devendo, portanto, estar presente no ambiente escolar. No contexto de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs), particularmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), surgem diversos desafios relacionados à sua formação leitora, que exigem um processo de adaptações para promover acessibilidade a esses sujeitos. Isso se deve às dificuldades significativas na compreensão de figuras de linguagem em todos os níveis do espectro (Bregman, 2005), figuras estas frequentemente encontradas em diversos gêneros textuais e na comunicação em geral. Estudantes com TEA tendem a interpretar os discursos de maneira literal e a ter dificuldades em relacionar o conteúdo lido com a realidade (Randi *et al.*, 2010).

Diante desse cenário, este capítulo, resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹ do Curso de Licenciatura em Letras

¹ BRANCHI, Natália. **Estratégias pedagógicas inclusivas para a formação leitora de um estudante com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino médio: um estudo de caso.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Português e Inglês) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Feliz. 192 p. Orientadora: Andrea Jessica Borges Monzón. Aprovado em 11 de julho de 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/bitstream/handle/123456789/1114/1234567891114.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jul. 2024.

- Português e Inglês, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Feliz*, elaborou estratégias pedagógicas inclusivas para auxiliar docentes de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio no processo de promoção de acessibilidade na trajetória de formação leitora de estudantes com TEA.

Para alcançar esse objetivo, foi realizado um estudo de caso que incluiu entrevistas semiestruturadas com diferentes participantes: a) um estudante do espectro autista do Ensino Médio Técnico do IFRS - *Campus Feliz*; b) sua mãe; c) duas de suas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (8º e 9º ano); e d) sua docente do Ensino Médio. Além disso, foram observadas aulas mais recentes de Língua Portuguesa do estudante e aplicado um questionário à professora do componente². Esta combinação de métodos permitiu identificar as principais dificuldades e potencialidades na leitura e interpretação do discente. Com relação à análise dos dados, essa foi realizada seguindo a metodologia de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), utilizando categorias temáticas.

O objetivo geral da pesquisa foi: Investigar a trajetória escolar e formação leitora de um estudante com TEA no que tange à sua constituição enquanto leitor. Já os objetivos Específicos foram: a) identificar os possíveis aspectos textuais que acarretem dificuldade de compreensão por um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA); b) elaborar e propor estratégias pedagógicas inclusivas para o ensino de Língua Portuguesa, para um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que auxiliem na formação leitora do aluno e de demais discentes com a mesma particularidade.

O aporte teórico multidisciplinar incluiu pesquisadores da educação inclusiva, como Maria Teresa Eglér Mantoan (2017), e legislações sobre educação especial e TEA. Também foram

² Para todos os instrumentos, os/as participantes desta pesquisa preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

consideradas teorias sobre leitura, letramento, acessibilidade, formação leitora, de autores como Emilio Sánchez Miguel *et al.* (2012), Vilson José Leffa (1996 a, b), Angela Kleiman (2004; 2005), Celso Ferrarezi Jr. e Robson Carvalho (2017), Ingedore Koch (2002) e Veronica Pasqualin Machado e Vanessa de Oliveira Dagostim Pires (2023).

Espera-se que as estratégias desenvolvidas auxiliem os docentes de Língua Portuguesa e Literatura a promover a formação leitora e o letramento de estudantes com TEA, permitindo que interpretem textos com maior efetividade. Cada professor poderá adaptar essas estratégias de acordo com o perfil de seus alunos, considerando também o nível da Educação Básica em que o discente com TEA se encontra.

Referencial teórico

É consenso que a escola é uma das principais instituições responsáveis por oportunizar a seus estudantes momentos de contato com a leitura e por formar leitores. Porém, não basta apenas incentivar os alunos a praticarem o ato de ler; é necessário que, nesse encontro, haja condições para práticas que promovam o letramento, que, segundo Magda Soares (2009), diferencia-se da mera decodificação de palavras. Para a referida autora, o letramento é estimulado através de atividades que incitem o real uso da leitura e da escrita, possibilitando que os sujeitos interpretem o mundo através da palavra e comuniquem-se nas diferentes esferas da sociedade de acordo com suas necessidades.

Dessa maneira, a leitura é considerada uma atividade que é realizada com o intuito de compreender e conhecer a realidade, para nela poder atuar de modo mais consciente e crítico. Nessa mesma perspectiva, Celso Ferrarezi Jr. e Robson S. de Carvalho (2017, p. 23) apontam que ler é, principalmente, ter a capacidade de compreender o que um texto traz, interagindo e retirando dele o que interessa para a vida cotidiana. Além disso, ler também é ser capaz de interferir criticamente nos textos e na realidade a partir

dele, fazendo uso pleno da leitura como parte da vida social de uma sociedade letrada.

Para que consigamos formar leitores capazes de interagir com textos dessa maneira, é necessário ter em mente que a leitura envolve aspectos cognitivos e metacognitivos dos leitores (Kato, 1990; Sánchez-Miguel, 2012); e cada leitor, por sua vez, possui diferentes perfis e habilidades cognitivas. No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa distinção geralmente é ainda mais evidente, devido aos prejuízos cognitivos e de compreensão textual que podem afetar as pessoas que estão nesse Espectro.

O TEA refere-se a uma série de alterações no desenvolvimento dos sujeitos. Indivíduos no Espectro têm prejuízos na comunicação, bem como a manifestação de comportamentos restritos e estereotipados. Ressalta-se que essas especificidades se manifestam de maneira e com intensidades diferentes em cada sujeito. Nesse sentido, cada autista apresenta suas particularidades nas áreas motoras, acadêmicas, cognição e de sensopercepção (Pereira; Brito, 2022).

Dentre outras características que são comuns entre pessoas com TEA, está a tendência em interpretar literalmente os discursos, bem como a manifestação de dificuldades no processo de ler e relacionar o conteúdo lido com a realidade (Randi *et al.*, 2010, p. 890-892). Assim, as figuras de linguagem como metáforas e hipérbolos, por exemplo, tendem a ser desafiadoras para a compreensão de alunos com TEA. Por isso, conjectura-se que sua formação, enquanto leitor, necessita de maior atenção por parte dos/as docentes.

Por apresentarem essas características, a Lei Berenice Piana, (Brasil, 2012) promulga que, para todos os efeitos legais, indivíduos com TEA são considerados como pessoas com deficiência. Assim, incluem-se no grupo da Educação Especial e Inclusiva, dispondo, a rigor de lei, de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996; 2017).

Assim, é crucial que os professores promovam aulas acessíveis para facilitar o desenvolvimento da habilidade de leitura entre estudantes com TEA. O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define acessibilidade como a garantia de condições seguras e autônomas para a utilização de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, serviços de transporte, dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada à Constituição pelo Decreto nº 6.949/2009, estabelece o direito à acessibilidade como um meio de promover, proteger e garantir o pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, respeitando sua dignidade inerente.

É fundamental que políticas e práticas educacionais sejam orientadas por essas diretrizes legais para que todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA, tenham igualdade de acesso e oportunidades no ambiente escolar. A implementação efetiva da acessibilidade não apenas atende a obrigações legais, mas também contribui significativamente para uma educação inclusiva e para o desenvolvimento integral de cada indivíduo, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

Resultados e Discussão:

A partir das entrevistas com as professoras de anos anteriores do estudante de Ensino Médio do estudo de caso aqui tratado, percebe-se que o aluno com TEA demonstra grande interesse, é organizado e realiza as atividades propostas com dedicação. Segundo a pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil - 5ª edição", coordenada por Zoara Failla (2020), considera-se leitor aquele que, nos últimos três meses, tenha lido pelo menos um livro completo ou parcialmente. Já os não leitores são aqueles que declararam não ter lido nenhum livro nesse período, ainda que tenham lido nos últimos 12 meses. No caso do estudante com TEA, ele pode ser classificado como leitor, pois frequentemente lê a Bíblia e também aprecia

literatura. Durante sua infância, ele recebeu incentivo e apoio da família para a leitura. Seus pais costumavam ler com ele, motivando-o a contar histórias e ter contato com livros desde cedo. Esse apoio familiar possivelmente contribuiu significativamente para o desenvolvimento de sua habilidade como leitor, como discutido pelo professor e pesquisador Ezequiel T. da Silva (2011), que destaca o papel crucial da família na formação leitora das crianças.

Quanto às práticas de leitura na escola, observou-se que o aluno geralmente não faz anotações ou marcações durante a leitura, a menos que seja solicitado pela professora. Ele apreciava as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, que focavam principalmente em textos do gênero notícia, com menos ênfase em textos literários. Em casa, ele também lia regularmente e não enfrentava muitas dificuldades nesse aspecto. No Ensino Médio Técnico, ele relatou que também gosta das aulas de Língua Portuguesa, que são predominantemente baseadas em textos literários.

A professora do 8º ano observou que o estudante apresenta dificuldades na interpretação textual e na realização de inferências (Ferrarezi Jr. e Carvalho, 2011). Ela relatou também não ter certeza de como estimulá-lo a realizar análises mais complexas devido à falta de formação específica nessa área. Assim, ela se concentra nas habilidades de leitura que o educando já possui, como localizar informações explícitas no texto, embora reconheça a importância de ir além desse nível básico para promover conexões mais profundas entre o texto e a realidade.

Essa docente adaptava as atividades para o aluno, tornando-as acessíveis às suas necessidades específicas. Isso demonstra sua busca por garantir a participação e compreensão do estudante nas atividades escolares. Essa abordagem é fundamental para a inclusão de alunos com TEA e outras necessidades educacionais específicas (NEEs) nas salas de aula, proporcionando-lhes visibilidade e reconhecimento dentro do ambiente escolar.

Em contraste com as observações da professora do 8º ano, a professora do 9º ano não percebeu grandes diferenças na

compreensão leitora entre o aluno com TEA e seus colegas. Ela utilizava textos de diversos gêneros em suas aulas e considerava que todos os alunos enfrentavam desafios semelhantes e compreendiam os textos com facilidade e dificuldades comparáveis. Assim, ela focava mais na organização do espaço da sala de aula para garantir o conforto do aluno, sem necessidade de adaptações substanciais nos conteúdos curriculares ou metodologias de ensino.

As observações das aulas atuais de Língua Portuguesa do aluno no 3º ano do Ensino Médio mostraram que ele não interage muito durante as aulas, nem com seus colegas nem com a professora. Embora realize as atividades solicitadas, ele precisa de um acompanhamento mais inclusivo e acessível às suas demandas particulares. Esse atendimento é predominantemente fornecido fora do horário regular de aulas, em contraturno, nos denominados “Estudos Orientados”. Quando estimulado a discutir as leituras e os materiais trabalhados, ele não costuma expressar suas opiniões verbalmente, mas parece ser capaz de comunicar melhor suas interpretações por escrito, o que pode ser uma ferramenta útil e acessível para avaliar sua compreensão leitora.

Estratégias Pedagógicas Inclusivas e Acessíveis para formação leitora de estudantes com TEA

As estratégias pedagógicas inclusivas (EPIs), criadas para tornar acessível o processo de formação leitora de um estudante com TEA aqui apresentadas, foram desenvolvidas com base nos resultados obtidos através de diversos instrumentos de coleta de dados. Esses procedimentos incluíram entrevistas semiestruturadas realizadas com o estudante em questão, sua mãe, suas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e do 1º e 2º anos do Ensino Médio, além de observações de aula e um questionário aplicado à professora de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio, que era a atual à época. Além disso, foram consideradas as perspectivas desta pesquisadora sobre a realidade

acadêmica do estudante, os apontamentos dos autores que compõem o arcabouço teórico desta pesquisa e a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Sebastián-Herederó, 2020; Zerbato & Mendes, 2018). Dessa forma, as EPIs são constituídas a partir de diferentes prismas e perspectivas dos atores envolvidos no processo de formação leitora do educando com TEA.

Ressalta-se que as EPIs foram pensadas com a intenção de auxiliar docentes, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, a contribuir, de maneira mais acessível, para a formação leitora de seus estudantes com TEA, permitindo, assim, que interpretem textos com maior efetividade. Mesmo que tenham sido elaboradas a partir de um contexto específico, destaca-se que cada professor/a poderá adaptá-las de acordo com o perfil de seu/sua estudante, tendo em vista, também o nível da Educação Básica no qual se encontra a/o discente.

1. Conheça seu estudante. Identifique suas potencialidades, interesses, dificuldades, facilidades etc. quanto à leitura. Esse é o primeiro passo para que se elabore aulas e atividades adequadas ao perfil e capacidades do aluno com TEA, de modo a desenvolvê-las. Lembre-se de verificar se o estudante possui dificuldade com a leitura de superfície, inferencial ou interpretativa (Ferrarezi Jr. Carvalho, 2017), para que o auxilie com atividades e exercícios compatíveis ao nível de leitura em que se encontra. Assim, as aulas serão inclusivas, acessíveis e proveitosas.

Para que a inclusão se efetive os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo às suas **necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento**. Porém, como na maioria das vezes não há um perfil único da deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do docente e até de outros profissionais. (Pimentel, 2012, p. 142. Grifos da pesquisadora)

No caso do estudante com TEA desta pesquisa, verificou-se que ele apresenta facilidade com a identificação de elementos centrais,

explícitos e de enredo das obras. Observou-se, analisando uma redação por ele produzida, que, quando estimulado, consegue emitir opiniões sobre o que lê. Tais habilidades correspondem ao nível inferencial de leitura (Ferrarezi Jr. Carvalho, 2017). Quanto aos seus interesses, apresenta notável inteligência musical e gosto por comédia (Napne, 2023). Desse modo, sugere-se a realização de atividades que estimulem esses aspectos de identificação de personagens, suas características e ações principais – quando for necessário que localize tais informações sozinho. Nos momentos em que for possível auxiliá-lo de modo mais próximo, proponha exercícios mais complexos, estimulando-o oralmente e fornecendo pistas textuais sobre os conceitos que você deseja que o educando elabore.

De modo geral, parece-me que o estudante tem dificuldade com a compreensão escrita em geral – até mesmo com as direções das atividades de escrita. Contudo, noto que a compreensão mais concreta – questões de enredo principalmente – ficam claras para ele. (Professora de LP do 3º ano do EMT)

Para ele, tinha que ser uma resposta objetiva, então, assim: “retire do texto o verbo que esteja no passado”. Tranquilo. Mas se ele tinha que dar uma opinião, ele não conseguia. Ele tinha esta dificuldade. Então, essas questões eu modificava, sim (...) Todas aquelas questões que tinha ali, não tinha questões objetivas. Eram tudo questões que exigiam raciocínio, e exigia um pouco de abstração, né. Tinha que compreender e aí responder. Não fazia, não conseguia fazer isto. Então, tu tinha que montar, se tu fosses usar o livro, né, o livro didático, tu tinhas que primeiro montar, né. (Professora de LP do 8º ano do EF)

Sim, ele tem uma interpretação mais literal. Então, os textos mais literários eram mais dificultosos para ele, assim. Uma poesia, então, é um super-desafio para o [nome do sujeito principal]. E porque ele tendia, tende, a entender pelo literal. A metáfora é difícil pra ele (...). Ele tem dificuldade de entender a metáfora, de entender essa linguagem figurada, né, sim, tem. Ele precisa de ajuda (...). Sentar do lado... Mas assim, eu penso que ajuda não seja dizer “ai, [nome do

sujeito principal], isso aqui significa isso”. Mas fazer ele pensar sobre o que que aquilo ali pode significar e (...) conduzir. (Professora de LP do 1° e 2° ano do EMT, 2023. Grifos da pesquisadora)

2. Após conhecer o perfil do seu estudante, elabore atividades e planeje suas aulas de modo que tais características e preferências sejam consideradas tanto no momento de seleção das obras e textos, como na metodologia a ser utilizada. Por exemplo: se o estudante gosta de música e tende a aprender mais facilmente através de explanações orais, traga músicas para suas aulas, no momento de introdução das leituras, e forneça explicações extras. Tal estratégia pode ser proveitosa para todos os estudantes que estiverem na sala de aula, pois é uma maneira atrativa de motivar a leitura – o que está em conformidade com o DUA (Sebastián-Herederó, 2020; Zerbato; Mendes, 2018).

3. Antes de solicitar a leitura de um texto mais longo, como livros literários, contextualize-o, realizando atividades de motivação e introdução (Cosson, 2012). Nesse momento, você pode solicitar que o estudante com TEA (e também os demais) diga sobre o que acha que a obra tratará, formulando hipóteses que, posteriormente, durante a leitura, serão confirmadas ou negadas. Também forneça informações sobre a biografia do autor e o contexto de produção da obra, de modo a trazer/suscitar conhecimento prévio sobre a temática abordada e ampliar as possibilidades de compreensão textual do estudante com TEA. Em suma, sugere-se que, para além de dialogar sobre a temática do texto previamente, apresente-se imagens, vídeos ou outros materiais concretos (Gomes, 2015) que permitam que o estudante saiba, antes de ler o texto, sobre o que ele se trata.

A biografia do autor é um, entre outros contextos que acompanham o texto. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. (Cosson, 2012, p. 60)

O conhecimento prévio do assunto é geralmente visto como um fator decisivo na compreensão do texto (...), afetando os escores nos testes de leitura, facilitando a compreensão de qualquer tipo de texto. (Leffa, 1996b, p. 20)

(...) Em contos, por exemplo, eu gosto muito de seguir, assim, uma parte mais inicial antes dele ter contato com o texto de de trazer alguma coisa, uma curiosidade pra eles, ãh, ou instigá-los de alguma forma tentar descobrir (...) uma motivação! Bem aquela coisa inicial de pré-leitura, né, (...) que Cosson (2012) fala, né? Nem que seja assim, “ai, se chama assim, ó, venha ver o pôr do sol, esse é o nome do conto. O que vocês acham que vai acontecer ali?”, né? Nem que seja isso. Mas eu nunca trabalho assim: “ó, toma, leiam e vamos discutir depois”. Não! [risos] (Professora de LP do 3º ano do EMT)

4. Auxilie o estudante com TEA a compreender quais são os propósitos de se realizar a leitura solicitada e de que forma pode encontrar as informações que respondem ao seu objetivo. Exemplo: ler para aprender sobre determinado assunto, ler para localizar uma informação específica, ler por prazer, etc. Cada objetivo definirá o modo de se realizar a leitura.

Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (...). Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo? (Solé, 1998, p. 73)

5. Sempre que possível, organize e planeje as atividades da aula de modo que seja apresentado um estímulo de cada vez – evitando a sobrecarga sensorial. Exemplo: quando solicitar que uma leitura individual seja realizada, procure manter a sala de aula silenciosa; quando o material a se ter contato for um vídeo, não peça para que o estudante realize outra atividade ao mesmo tempo.

Os prejuízos evidenciados no processamento sensorial de estímulos foram, desde as primeiras descrições do TEA, concebidos como sintomatologia periférica do quadro clínico (...). Nos últimos anos, no entanto, observa-se aumento expressivo no número de pesquisas científicas destacando a alta incidência de distúrbios no processamento sensorial em pessoas diagnosticadas com essa condição. (Souza; Nunes, 2019, p. 1)

6. Em atividades escritas, nas quais o estudante com TEA precise escrever sobre sua interpretação a respeito dos textos, formule perguntas diretas, claras e objetivas. Evite questões muito abertas, como: “escreva sua opinião sobre [determinado tópico do texto]”.

As questões do [*nome do sujeito principal*] eram modificadas; (..) eu modificava elas, porque ele tinha dificuldade. A resposta objetiva. Para ele, tinha que ser uma resposta objetiva (...). (Professora de LP do 8º ano do EF)

7. Solicite que o estudante realize marcações, anotações sobre os textos que lê, bem como resumos e mapas mentais (dependendo da complexidade da leitura) contendo o que compreendeu sobre o que leu. Isso pode ajudá-lo na compreensão (Gomes, 2015).

[..] Se os professores pedem, daí eu faço as anotações, daí eu faria as anotações, se os professores pedirem pra fazer as anotações. (Estudante com TEA, 2023)

Organizadores gráficos, como mapas conceituais, mapas de argumento, mapas de histórias e mapas mentais, são outros recursos descritos em pesquisas que favorecem a compreensão leitora para populações com autismo (...). Considerando o bom processamento visual que pessoas com TEA tipicamente apresentam, é plausível pensar que um recurso que integra signos linguísticos (escritos) e imagéticos, como os organizadores gráficos, possa favorecer a compreensão leitora (Nunes; Walter, 2016, p. 619)

8. Sempre que possível, questione o estudante se ele está compreendendo a leitura e também para que explique, com suas palavras, o que entendeu. O aluno tende a afirmar que compreendeu o que leu mesmo quando a compreensão não foi efetiva, pois pode acreditar que essa é a resposta esperada.

9. Nas discussões em grande grupo, estimule o estudante perguntando-lhe diretamente qual a sua interpretação sobre o texto e/ou opinião sobre trechos específicos. Conforme percebido durante as observações de aula, o estudante tende a falar apenas quando questionado. Desse modo, torna-se possível verificar se está conseguindo realizar interpretações coerentes.

10. Sempre que possível, forneça a significação de palavras não usuais na página do texto. Em sala de aula, também questione se o aluno apresenta alguma dificuldade de compreensão com vocabulário específico, para além daqueles já fornecidos.

[...] Caso seja necessário eu peço ajuda pra prof. ou algo assim (...). Quando tem uma... Quando tem uma palavra estranha e não mostra ali qual o significado dessa palavra no próprio livro, que às vezes tem uns que mostra, então é esse tipo de situação, quando eu vejo uma palavra que eu não entendo e não tá... Não tá ali no texto o significado, aí eu peço às vezes o significado pra alguém. (Estudante com TEA, 2023)

11. Realize momentos de orientação individual ao estudante sobre as atividades de leitura e compreensão. Nesses momentos, auxilie-o a construir inferências mais complexas e extratextuais, estimulando seu cognitivo para que chegue a interpretações consideráveis. Se você tiver carga horária específica para realizar atendimentos aos estudantes, no contraturno, agende horário fixo com o estudante.

Tento manter as direções claras, e procuro dar explicações individuais. Está sendo um aprendizado, e noto que as atividades mais objetivas têm respostas melhores. (Professora de LP do 3º ano do EMT)

12. Propicie uma diversidade de maneiras para que o estudante possa expressar sua compreensão – fala, escrita, através da música, etc., de modo a acessibilizar os métodos avaliativos. Em atividades escritas, o estudante do estudo de caso em questão tende a apresentar qual foi sua compreensão de modo mais efetivo (conforme evidenciado nas observações), e também tem a oportunidade de expressar e organizar o pensamento de modo particular.

Os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem. Por exemplo, as pessoas com alterações significativas de movimento (paralisia cerebral), aqueles com dificuldades nas habilidades estratégicas e organizativas (transtorno da função executiva), os que apresentam barreiras com a comunicação etc., fazem a ação e a expressão da aprendizagem de forma muito diferente. Alguns podem ser capazes de expressar-se bem com um texto escrito, mas não na forma oral, e vice-versa. Também há de se reconhecer que a ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização; este é outro aspecto em que os estudantes se diferenciam. Na realidade, não há um modo de ação e expressão ideal para todos os alunos; assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis. (Sebastián-Heredero, 2020, p. 736)

13. Atente-se para a apresentação gráfica do texto! Utilize fontes com tamanho adequado (entre 12 e 14; e 16 e 24 para estudantes com baixa visão), páginas com margens largas (sugere-se a utilização de 2 centímetros de margem à esquerda) e com espaços de 1,5 cm entre as linhas. Quando adicionar imagens, lembre-se de que elas devem ser simples, com poucos detalhes e servir para reforçar a mensagem (Pires *et al.*, 2022; 2023).

14. Procure desenvolver as habilidades de leitura que o estudante já possui, mas também busque fazê-lo adquirir outras, visando chegar à leitura interpretativa, assim como realiza com os demais estudantes.

Considerações Finais

Em suma, nota-se que o estudante com TEA teve contato com metodologias e textos de gêneros diversos no decorrer de sua trajetória de formação enquanto aluno-leitor. Suas docentes, todas leitoras, procuravam diferentes meios e métodos de possibilitar e estimular a interpretação textual, em uma perspectiva pedagogicamente acessível. Presume-se que esses fatores, ao lado do incentivo familiar, tenham influenciado positivamente na construção leitora do educando com TEA. Com base nos elementos mencionados, considera-se que o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa foram atingidos de modo exitoso, apesar de ainda haver muito o que ser pesquisado no campo de estudantes com TEA e sua formação leitora. Através desta pesquisa, foi possível analisar de modo efetivo a trajetória escolar leitora de um estudante com TEA. Além disso, foi possível perceber que figuras de linguagem se mostram mais dificultosas para o entendimento dos textos por parte do aluno com TEA, por exigirem uma compreensão mais profunda (inferencial e interpretativa) (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2017). Por outro lado, nota-se que textos com uma linguagem mais objetiva e direta são mais efetivos para a compreensão.

Almeja-se que se torne possível a implementação, por demais docentes, das estratégias elaboradas, com seus alunos com TEA, de acordo com seus contextos, particularidades, níveis de compreensão leitora no qual se encontram seus estudantes, bem como interesses e potencialidades desses educandos, visto que cada sujeito é único. É primordial o levantamento e reconhecimento docente dessas particularidades e individualidades para a utilização/adaptação efetiva das estratégias sugeridas. Ademais, cada professor/a poderá criar suas próprias estratégias, com base naquilo que verifica ser eficaz para seu/s educando/s com TEA, bem como fundamentando-se em estudos e pesquisas sobre a temática.

À guisa das conclusões, evidencia-se a importância de se valorizar as práticas pedagógicas e estratégias de leitura inclusivas e acessíveis já realizadas e construídas por docentes em seu cotidiano; ou seja, os saberes docentes inclusivos elaborados a partir da experiência com estudantes com TEA. Considera-se que os saberes teóricos são essenciais para a reflexão sobre a prática, atualização, formação e capacitação de professores/as. No entanto, a teoria, totalmente desvinculada da prática, da experiência, pouco vale e/ou contribui para a realização de práticas mais inclusivas. Assim, neste trabalho, pensou-se ser relevante valorizar aquilo que as docentes de Língua Portuguesa já fazem, partindo disso e complementando tais metodologias a partir de outros saberes teóricos.

Por fim, retoma-se que este é um estudo que abre possibilidades para novas investigações, descobertas e análises futuras, tanto no sentido de ampliação da quantidade dos sujeitos com TEA participantes da pesquisa, bem como na verificação das contribuições que as estratégias elaboradas realizas surtiram e surtirão na prática de sala de aula. A partir disso, abre-se a possibilidade de elaboração de novas estratégias e aprimoramento das sugestões já criadas, sob o prisma de mais educadores de Língua Portuguesa, de sua realidade escolar e de educandos com TEA, com vistas a promover sua formação leitora.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana). **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996; 2022.

Brasil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

Brasil. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. *In*: CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

GOMES, Camila Gracciela Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. 1ed. Curitiba: Appris, 2015.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11ed. Campinas: Pontes, 2004.

LEFFA, VILSON J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Editora Sangra DC Luzzatto, 1996a.

LEFFA, Vilson Jose. **Fatores da Compreensão na Leitura. Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996b.

SANCHEZ-MIGUEL, Emílio. **Leitura na sala de aula:** como ajudar os professores a formar bons leitores. Trad.: Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; LANUTI, José Eduardo O. E. Todos pela Inclusão escolar: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021. MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil:** História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 2017.

NAPNE-IFRS - Núcleo De Atendimento Às Pessoas Com Necessidades Educacionais Específicas. **Relatório de Acompanhamento Pedagógico (RAP).** Arquivo interno, 2023.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. **Desenho Universal para a Aprendizagem:** Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Revista Da Investigação às Práticas, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

PIMENTEL, Susana. Formação de professores para a inclusão - saberes necessários e percursos formativos. *In:* MIRANDA, Therezinha; GALVÃO FILHO, Teófilo. **O professor e a educação inclusiva.** Salvador: EDUFBA, 2012.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim *et al.* Um manual de leitura fácil para educadores. *In:* **Anais do Encontro Nacional sobre Inclusão Escolar da Rede Profissional Tecnológica (ENIERPT)**, v. 1, n. 1, 2021.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim *et al.* **Manual de leitura fácil para educadores.** Pelotas: Editora IFSul, 2023.

RANDI, J.; NEWMAN, T.; GRIGORENKO, E. L. Teaching children with autism to read for meaning: challenges and possibilities. **Journal of autism and developmental disorders**, Palo Alto, v. 40, n. 7, p. 890-902, Jul. 2010.

SEBATIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p.733- 768, 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e Realidade Brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 8ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. F. de; NUNES, D. R. de P. Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. e22/ 1–17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30374>. Acesso em: 26 jun. 2023.

ZERBATO, A; MENDES, E. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**. São Leopoldo, v.22, n. 2, p.147-155, 2018.

“Do direito à educação” na Lei Brasileira de Inclusão em linguagem simples

Marília Haas
Clarissa Haas

Do direito a compreender seus próprios direitos

Nosso ponto de partida trata-se da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) como um dispositivo legal que afirma os direitos das pessoas com deficiência. Essa Lei, sobretudo, tem sua importância no contexto nacional pelo seu alinhamento ao modelo social da deficiência (Diniz, 2007), propagado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPCD), cujo texto foi recepcionado integralmente como emenda constitucional no Brasil (Brasil, 2009).

A LBI (2015) ao trazer a concepção de modelo social da deficiência em seu arcabouço legal alterou diversas leis que não estavam em harmonia com a compreensão de que a deficiência deve ser abordada a partir das barreiras sociais que se colocam como impedimentos à participação das pessoas que experienciam essa condição. Em matéria de educação, essa lei traz um capítulo específico “Do direito à educação”, cujo conjunto de artigos asseguram os sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar.

Com relação à sua trajetória, desde sua formulação, a LBI (2015) tramitou por 15 anos no Congresso Nacional até a sua publicação, em 2015. Nesse tempo, o texto do projeto de Lei foi alterado, buscando sua sintonia com a CIDPCD. Em 2014, a relatora Marília Gabrielli apresentou o texto final que foi aprovado na Câmara dos Deputados em 2015; no mesmo ano, o texto foi aprovado no Senado Federal com a relatoria do Senador Romário.

Ainda, em 2015, o texto foi sancionado pela presidenta Dilma Rousseff. (Gabrilli, 2016).

Portanto, considerando a relevância histórica e atual da LBI (2015) em prol da luta por políticas públicas efetivas e alinhadas aos direitos das pessoas com deficiência, assim como de outros dispositivos legais e normativos que foram concebidos ao longo das duas décadas iniciais do século XXI para afirmar o direito à educação escolar das pessoas com deficiência, este estudo se constrói em torno de uma premissa pontual: as pessoas com deficiência têm o direito de compreender seus próprios direitos.

Na LBI (2015), o direito à acessibilidade aos processos comunicacionais está evidenciado na conceituação ampla de comunicação:

comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a **linguagem simples**, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2015, artigo 3º, inciso V, grifo nosso).

Dentre as diversas formas que a Lei aponta como alternativas para prover a acessibilidade à informação e ao conhecimento pelas pessoas com deficiência, destacamos a linguagem simples¹ como uma estratégia de acessibilidade comunicacional que, paulatinamente, vem sendo incorporada às políticas públicas nacionais².

¹ A linguagem simples está associada a duas correntes internacionais principais: *Plain Language* (*linguagem simples ou linguagem clara*) e *Easy Language* ou *Easy to Read* (*linguagem fácil ou leitura fácil*).

² No Brasil, a linguagem simples vem sendo disseminada a partir de distintas iniciativas públicas. Destacamos o Projeto de Lei 6256, de 2019 que cria a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública

Compreendemos que a linguagem simples se coloca como uma ferramenta inclusiva que democratiza o acesso ao conhecimento e à informação para distintos públicos que possam enfrentar barreiras temporárias ou permanentes associadas aos seus perfis de letramento, entre eles, as pessoas com deficiência intelectual. No caso específico de um texto de lei em que prevalece o vocabulário técnico-jurídico, ou seja, terminologias não usuais nas situações cotidianas, a utilização da linguagem simples pode atingir um público muito amplo. Deste modo, neste estudo, nos propomos a refletir sobre a democratização do acesso ao conhecimento, alicerçadas nos fundamentos teórico-práticos da linguagem simples. Como prática para teorização, tomamos o conjunto de artigos 27 a 30 da LBI (2015) e realizamos um percurso analítico que resultou em *uma* tradução em linguagem simples.

Linguagem simples: fundamentos teóricos

Conforme *Plain Language Association International* - PLAIN: “Uma comunicação está em linguagem clara quando o texto, a estrutura e o design são tão claros que o público-alvo consegue encontrar facilmente o que procura, compreender o que encontrou e usar essa informação” (Plain, 2024).

Para Finatto e Moura (2019, p. 337), a linguagem simples é uma “tradução intralinguística” ou tradução na mesma língua, tendo como objetivo a apresentação da linguagem do ponto de vista textual e terminológico em um formato acessível. A análise terminológica diz respeito a uma boa compreensão dos termos técnicos associados a uma diretriz “textualista”, ou seja, a busca pela compreensão do texto como um todo (Finatto e Moura, 2019).

Do ponto de vista textual, o texto é analisado como uma “arquitetura”, devendo ser considerado que simplificar não é necessariamente cortar informações, as quais no processo de

direta e indireta. O status atual do projeto é aguardando apreciação no Senado Federal.

reescrita forem julgadas difíceis ou supérfluas: “Muitas vezes, é preciso enriquecer o texto, refazê-lo, o que exige incluir explicações, exemplos, analogias ou outros recursos” (Finatto, 2022, p. 230).

Analisar a complexidade de um texto requer uma atitude de empatia com os potenciais leitores e com seus perfis de letramento quanto à competência leitora. Finatto (2022), Ponomarenko e Evers (2022) afirmam que o processo de compreensão de um texto está associado à leiturabilidade e à legibilidade do material. Por leiturabilidade, Ponomarenko e Evers (2022) definem:

a leiturabilidade pode ser entendida como a potencial facilidade ou dificuldade de leitura de um texto, determinada por fatores linguísticos (referentes às escolhas lexicais e sintáticas do autor) que, por sua vez, estão relacionados ao perfil de leitor pretendido do texto (alguém com maior ou menor escolaridade, com mais ou menos conhecimento prévio do assunto do texto). (Ponomarenko e Evers, 2022, p. 42).

A legibilidade trata das características físicas do texto, como seu tamanho, tipo e cor de fontes, alinhamento de parágrafos e elementos de diagramação, cuja disposição pode ser planejada para facilitar a experiência do leitor. (Ponomarenko e Evers, 2022)

Neste sentido, embora a legibilidade esteja associada ao design do texto e a leiturabilidade às experiências de multiletramento do leitor, ambas se articulam como elementos a serem explorados na tradução de um texto em linguagem simples.

Paraguassu (2022) ao tratar da leiturabilidade afirma que o professor no papel de tradutor pode estimar alguns fatores de complexidade de um texto, nomeados como “métricas de complexidade”. Conhecer essas métricas e suas estratégias simplificadoras, por si só, não garantem a eficiência da simplificação realizada, mas constituem-se em um bom ponto de partida.

Conforme Paraguassu (2022), as métricas fazem parte da complexidade “interna” de um texto e podem ser exploradas a partir das seguintes estratégias de simplificação:

- **Simplificação lexical:** envolve o tratamento do vocabulário do texto para que seja mais adequado ao leitor-alvo, podendo ser de dois tipos: simplificação lexical por substituição de palavras sinônimas de uso mais frequente; simplificação lexical por explicação de palavras, incluindo glossários ou notas explicativas. A simplificação com o acréscimo da explicação de um determinado termo é necessária sempre que não houver palavra mais adequada para a alteração e capaz de manter o sentido original do texto. Além disso, a simplificação lexical por explicação pode ser empregada sempre que o objetivo for ensinar novas palavras à comunidade leitora.

- **Simplificação sintática:** envolve o tratamento de questões estruturais do texto, tais como: transformar voz passiva para voz ativa que costuma ser mais fácil de compreender, pois o sujeito da ação fica mais evidente; transformar frases subordinadas em frases independentes e mais curtas para evitar a dispersão do leitor; evitar o emprego do sujeito oculto e indeterminado; e o uso da pronominalização, alterando o uso excessivo de pronomes por substantivos.

- **Simplificação de conteúdo:** essa é a parte mais subjetiva e complexa da simplificação e envolve conhecer o que é relevante para o leitor-alvo, portanto, para realizar essa alteração é necessário buscar o máximo de informações sobre a comunidade leitora. Outra pista envolve extrair a ideia principal de cada parágrafo. Para diferenciar o que é principal do que é acessório é necessário ter clareza da finalidade do texto.

Ainda, quanto ao *layout* do texto, Paraguassu (2022) indica algumas estratégias simplificadoras a partir do *Plain Language Guidelines* 2018, a saber: escrita de parágrafos curtos e um tópico apenas por parágrafo; usar exemplos para ilustrar conceitos abstratos; organizar o texto em listas verticais; organizar informações em quadros, tabelas, gráficos; usar figuras para auxiliar na compreensão de um conteúdo; empregar recursos para

dar ênfase a trechos, palavras-chave, como uso de negrito ou letras maiúsculas; dividir o texto por assuntos, pois a vinculação de cada parte do texto a um título serve como referência ao leitor do que será tratado.

Linguagem simples: aplicação e reflexão

No quadro 1, a seguir, apresentamos em paralelo o texto original da seção “O direito à educação” na LBI (2015) e o texto em linguagem simples:

Quadro 1 – Texto original e texto em linguagem simples da LBI (2015) - Seção Educação.

Texto original	Texto acessível
<p>Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.</p>	<p>Artigo 27. As pessoas com deficiência têm direito à educação. As pessoas com deficiência têm o direito à educação inclusiva, desde a educação infantil ao ensino superior. As pessoas com deficiência têm o direito de aprender ao longo de toda sua vida. As pessoas com deficiência têm o direito de desenvolver ao máximo seus talentos e habilidades.</p>
<p>Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.</p>	<p>Parágrafo único. O poder público, as famílias, as escolas e a sociedade devem garantir uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência devem ser protegidas contra toda forma de capacitismo.</p>
<p>Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver,</p>	<p>Artigo 28, inciso I</p>

<p>implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:</p>	<p>O poder público* deve garantir que as pessoas com deficiência sejam matriculadas na escola, desde a educação infantil ao ensino superior.</p>
<p>I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;</p>	<p>O poder público* deve garantir às pessoas com deficiência o aprendizado ao longo de toda a vida. *Poder público União, Estados e Municípios.</p>
<p>II-aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;</p>	<p>Artigo 28, inciso II O poder público deve assegurar a melhoria das escolas e universidades, garantindo condições de ingresso, realização dos cursos e aprendizagem às pessoas com deficiência. O poder público deve assegurar a oferta de serviços e recursos de acessibilidade para a inclusão plena das pessoas com deficiência.</p>
<p>III- projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;</p>	<p>Artigo 28, inciso III O poder público deve assegurar a elaboração de projeto pedagógico sobre o atendimento educacional especializado*, os serviços e as adaptações razoáveis* para estudantes com deficiência. *atendimento educacional especializado - serviço pedagógico realizado por professor de educação especial para apoiar a educação escolar dos estudantes com deficiência. * adaptações razoáveis - modificações ou ajustes adequados para garantir os direitos das pessoas com deficiência em igualdade às demais pessoas. Por exemplo: utilização de linguagem simples para pessoas com deficiência intelectual. (artigo 3º, inciso VI)</p>

<p>IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;</p>	<p>Artigo 28, inciso IV O poder público deve assegurar a oferta de educação bilíngue* em escolas, classes bilíngues e em escolas inclusivas. Educação Bilíngue* Ensino em Libras como primeira língua e em português na forma escrita como segunda língua.</p>
<p>V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;</p>	<p>Artigo 28, inciso V O poder público deve assegurar a adoção de medidas individuais e coletivas que aumentem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.</p>
<p>VI-pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;</p>	<p>Artigo 28, inciso VI O poder público deve assegurar a realização de pesquisas para desenvolver novos métodos pedagógicos, materiais didáticos, recursos de tecnologia assistiva*. *Tecnologia assistiva são produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços para promover a participação da pessoa com deficiência. (Art. 3º, inciso III)</p>
<p>VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;</p>	<p>Artigo 28, inciso VII O poder público deve assegurar o planejamento do estudo de caso do estudante com deficiência; O poder público deve assegurar o planejamento e elaboração do plano de atendimento educacional especializado.</p>

	<p>O poder público deve assegurar o planejamento e organização dos recursos de acessibilidade.</p>
<p>VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;</p>	<p>Artigo 28, inciso VIII O poder público deve assegurar a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias em todas as atividades da comunidade escolar.</p>
<p>IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;</p>	<p>Artigo 28, inciso IX O poder público deve assegurar adoção de medidas de apoio para o desenvolvimento da linguagem, cultura, vocação e profissão das pessoas com deficiência. Essas medidas de apoio devem considerar o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses das pessoas com deficiência.</p>
<p>X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;</p>	<p>Artigo 28, inciso X O poder público deve assegurar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas na formação inicial e continuada de professores. O poder público deve assegurar a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.</p>
<p>XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;</p>	<p>Artigo 28, inciso XI O poder público deve apoiar a formação de professores de atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. O poder público deve fornecer professores para atuar no atendimento educacional especializado, para atuar na tradução</p>

	e interpretação de Libras e para atuar como profissionais de apoio.
XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;	Artigo 28, inciso XII O poder público deve oferecer o ensino de Libras, Sistema Braille e o uso de recursos de tecnologia assistiva para ampliar a autonomia e participação dos estudantes com deficiência.
XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;	Artigo 28, inciso XIII O poder público deve garantir educação superior, profissional e tecnológica para as pessoas com deficiência em igualdade de condições das demais pessoas.
XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;	Artigo 28, inciso XIV O poder público deve assegurar a inclusão de temas sobre as pessoas com deficiência nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica.
XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;	Artigo 28, inciso XV O poder público deve assegurar o acesso das pessoas com deficiência às atividades recreativas, esportivas e de lazer na escola.
XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;	Artigo 28, inciso XVI O poder público deve garantir acessibilidade nas construções, ambientes e atividades escolares para todos os estudantes, trabalhadores da educação e comunidade escolar.
XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;	Artigo 28, inciso XVII

	O poder público deve assegurar a oferta de profissionais de apoio escolar.
XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.	Artigo 28, inciso XVIII O poder público deve assegurar a articulação das ações das políticas públicas da educação com outras políticas setoriais. Por exemplo: políticas para promoção da saúde das pessoas com deficiência.
§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.	Parágrafo 1º do artigo 28 Todas as orientações do artigo 28 e seus incisos valem para as instituições privadas que não devem cobrar valores maiores em suas mensalidades, anuidades e matrículas para as pessoas com deficiência.
§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:	Parágrafo 2º do artigo 28 No caso de tradutores e intérpretes de Libras, deve-se observar o seguinte:
I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; <u>(Vigência)</u>	Inciso I, do Parágrafo 2º do artigo 28 Os tradutores e intérpretes da Libras que atuam na Educação Básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência em Libras.
II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em	Inciso II, do Parágrafo 2º do artigo 28 Os tradutores e intérpretes da Libras para atuar no ensino superior devem possuir nível superior. A habilitação prioritária para atuar como tradutor e intérprete de Libras

Tradução e Interpretação em Libras. <u>(Vigência)</u>	no Ensino Superior é a Tradução e Interpretação em Libras.
Art. 29. (VETADO).	Artigo 29. Este artigo não foi aprovado.
Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:	Artigo 30, inciso I: No vestibular e no Enem* para ingresso e realização dos cursos oferecidos pelas instituições públicas e privadas de ensino superior, de educação profissional e tecnológica deve ser adotada a seguinte regra: Prioridade no atendimento para pessoas com deficiência pelas instituições. Enem* - Exame Nacional do Ensino Médio.
I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;	
II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;	Artigo 30, inciso II No vestibular e no Enem para ingresso e realização dos cursos oferecidos pelas instituições públicas e privadas de ensino superior, de educação profissional e tecnológica deve ser adotada a seguinte regra: O formulário de inscrição deve indicar um espaço para que o candidato com deficiência informe se precisa de recursos de acessibilidade para sua participação.
III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;	Artigo 30, inciso III No vestibular e no Enem para ingresso e realização dos cursos oferecidos pelas instituições públicas e privadas de ensino superior, de educação profissional e tecnológica deve ser adotada a seguinte regra: Provas em formatos acessíveis para atender às necessidades específicas dos candidatos com deficiência.

<p>IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;</p>	<p>Artigo 30, inciso IV No vestibular e no Enem para ingresso e realização dos cursos oferecidos pelas instituições públicas e privadas de ensino superior, de educação profissional e tecnológica deve ser adotada a seguinte regra: Recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva adequados, escolhidos antes pelos candidatos com deficiência.</p>
<p>V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;</p>	<p>Artigo 30, inciso V No vestibular e no Enem para ingresso e realização dos cursos oferecidos pelas instituições públicas e privadas de ensino superior, de educação profissional e tecnológica deve ser adotada a seguinte regra: Os candidatos com deficiência podem pedir aumento do tempo para realizar provas e atividades acadêmicas antecipadamente. Os candidatos com deficiência devem comprovar que necessitam de mais tempo para fazer a prova ou atividade acadêmica.</p>
<p>VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;</p>	<p>Art. 30, inciso VI No vestibular e no Enem para ingresso e realização dos cursos oferecidos pelas instituições públicas e privadas de ensino superior, de educação profissional e tecnológica deve ser adotada a seguinte regra: As provas escritas ser avaliadas considerando as formas de comunicação da pessoa com deficiência quanto ao seu conhecimento da modalidade escrita da língua portuguesa.</p>

<p>VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.</p>	<p>Art. 30, inciso VII No vestibular e no Enem para ingresso e realização dos cursos oferecidos pelas instituições públicas e privadas de ensino superior, de educação profissional e tecnológica deve ser adotada a seguinte regra: Tradução completa do edital dos processos seletivos para Libras e todas as suas atualizações;</p>
---	---

Fonte: Elaboração das autoras (2024).

No quadro 2, a seguir, com base em Paraguassu (2022), apresentamos as estratégias de simplificação lexical (itens 1 e 2), simplificação sintática (itens 3 a 6) e simplificação de conteúdo (item 7) que empregamos para tradução em linguagem simples dos artigos 27 a 30 que compõem a seção “Do direito à Educação” da LBI (2015).

Quadro 2 – Estratégias de simplificação da linguagem utilizadas na tradução dos artigos 27 a 30 da LBI (2015).

Estratégias de simplificação	Artigos
SIMPLIFICAÇÃO LEXICAL	1. Alterações terminológicas por sinônimos de maior frequência Artigo 27 Artigo 28 Artigo 30
	2. Explicações de terminologias Artigo 27 Artigo 28 Artigo 30
SIMPLIFICAÇÃO SINTÁTICA	3. Repetição de palavras, quando apropriado, para proporcionar maior clareza. Artigo 27 Artigo 28 Artigo 30
	4. Utilização da voz ativa (sujeito + verbo + objeto) Artigo 27 Artigo 28 Artigo 30

	5. Transformação de períodos compostos em períodos simples, priorizando a redação de frases mais curtas.	Artigo 27 Artigo 28 Artigo 30
	6. Substituição de pronomes por substantivos.	Artigo 27 Artigo 28 Artigo 30
SIMPLIFICAÇÃO DO CONTEÚDO	7. Eliminação de excesso de adjetivos, advérbios e detalhamentos.	Artigo 27 Artigo 28, incisos V, VI

Fonte: Elaboração das autoras (2024).

A seguir, exemplificamos o emprego das estratégias de simplificação realizadas:

- **Simplificações lexicais:** realizamos alterações terminológicas por sinônimos de maior frequência, substituindo vocabulários técnicos jurídicos. Por exemplo: em vez de “incumbe” no *caput* do artigo 28, empregamos “deve garantir”; no lugar de “Nos processos seletivos” (artigo 30, *caput*) optamos por exemplificar as possibilidades de seleção empregando “Nas provas de vestibular e Enem”. Também empregamos exemplos para caracterizar articulação intersetorial (artigo 28, inciso XVIII). No parágrafo único do artigo 27, alteramos o trecho “a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” por capacitismo, com o intuito de empregar um vocábulo de uso mais frequente pelo movimento político das pessoas com deficiência a se referir a todas as formas de opressão, preconceito e discriminação, as quais são submetidas. Também empregamos explicações de terminologias que consideramos que poderiam constituir uma barreira para a compreensão do texto, retomando conceitos explicados anteriormente na lei, por exemplo: tecnologia assistiva presente no artigo 3º, inciso III, recuperado no artigo 28, inciso VI; adaptações razoáveis presente no artigo 3º, inciso VI, retomado no artigo 28, inciso III. Também tratamos em linguagem simples os conceitos de atendimento educacional especializado

(artigo 28, inciso III), poder público (artigo 28, inciso I) e educação bilíngue (artigo 28, inciso IV).

- **Simplificações sintáticas:** Esta estratégia foi aplicada na forma de repetição de palavras, quando apropriado, para proporcionar maior clareza. Também envolveu a reescrita das frases em períodos curtos e a aplicação da ordem direta em praticamente todos os artigos e incisos que foram simplificados. Analisamos que a simplificação sintática dos períodos foi o aspecto mais desafiador, pois a estrutura do texto da lei faz uso generalizado de orações subordinadas, articulando ideias anteriores a um número elevado de incisos (caso do artigo 28), podendo facilmente gerar a dispersão do leitor. Buscando minimizar esse efeito e ampliar o foco atencional para a compreensão do texto, optamos por repetir a estrutura do *caput* do artigo vinculado a todos os seus incisos. Também substituímos pronomes por substantivos, principalmente os oblíquos que poderiam comprometer a compreensão do leitor acerca do reconhecimento de “quem” ou “o que” cometeu ou recebeu a ação verbal. Exemplo, artigo 27, parágrafo único, substituímos o pronome oblíquo “a” que retomava a expressão “à pessoa com deficiência”, escrevendo novamente a mesma expressão.

- **Simplificações de conteúdo:** Removemos detalhamentos redundantes e adjetivações excessivas, buscando uma apresentação objetiva do conteúdo. Aplicamos essa estratégia no parágrafo único do artigo 27 da LBI (2015) ao reduzir os adjetivos associados a “habilidades”, por exemplo. E ao suprimir detalhes que consideramos desnecessários para a compreensão da informação principal. No artigo 28, inciso VI, usamos esta simplificação ao manter apenas a palavra método (no lugar de métodos e técnicas) e a palavra recursos (no lugar de equipamentos e recursos), compreendendo que essas palavras englobam as que foram eliminadas. No artigo 26, inciso V, suprimimos o complemento subordinado ao período principal “favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino”, pois não traz elementos novos à compreensão do inciso, uma vez que essa ideia é reforçada

em vários dispositivos. Portanto, essas simplificações, do modo empregado, não comprometem a integridade do texto da referida Lei.

Linguagem simples e contexto escolar: reflexões finais

Retomando o percurso analítico desenvolvido neste texto e que resultou em *uma* tradução em linguagem simples ponderamos que a depender do leitor-alvo outras traduções para esse mesmo texto serão possíveis³.

Priorizamos a reflexão de algumas métricas de complexidade textual que compreendemos, a partir de Paraguassu (2021), como elementares em um processo de reescrita de um texto. Entretanto, considerando a emergência de que os pressupostos da linguagem simples possam ser praticados dentro do contexto escolar, com intencionalidade pedagógica, o percurso feito por nós neste estudo afirma-se como pistas ou pontos de partida a ser percorrido pelo docente em interlocução com seus estudantes.

Portanto, o professor como tradutor necessita estabelecer previamente os objetivos pedagógicos que quer explorar a partir do texto em versão acessível, a fim de analisar a relevância das suas informações. Nesta perspectiva, a leiturabilidade como aporte para o desenvolvimento e aprimoramento da competência leitora é entendida como repertório docente de natureza transdisciplinar, haja vista que a tradução de um conteúdo como convite ao conhecer e ao aprender é o cerne da ação docente. Ao operar com a tradução de um texto na mesma língua, a linguagem simples traduz informação em comunicação ao ampliar a interlocução com

³ A acessibilidade textual da LBI/2015 já foi objeto de elaboração de outros grupos vinculados a instituições e movimentos sociais. Destacamos o material feito pelo Instituto Jô Clemente (2024), na qual o texto jurídico sobre os direitos das pessoas com deficiência é adaptado na forma de um “guia de direitos”, em linguagem simples/leitura fácil. Observamos, nessa produção, um investimento prioritário na simplificação do conteúdo associado à legibilidade do texto. Ao passo que no percurso de tradução acessível que realizamos, primamos pela integridade do conteúdo, realizando, prioritariamente, simplificações de ordem sintática e lexical.

o texto e incluir mais pessoas como potenciais leitores compreensivos. Assim, favorece que a docência assuma a sua natureza inclusiva e se construa a partir da produção de sentidos compartilhados na relação pedagógica entre docentes, discentes e objetos do conhecimento.

A escolha pelo texto da LBI (2015), entre diversos textos que poderíamos nos reportar nesse exercício analítico, vai além de nosso intuito em abordar a tradução de um texto hermético e que possibilita o emprego de diversificadas estratégias de simplificação lexical e sintática. Também é a forma que encontramos de reafirmar que os processos inclusivos convocam a coerência ética, política e pedagógica. Não há como falar de direito à educação ou quaisquer outros direitos se as pessoas com deficiência não tiverem o direito de compreender seus próprios direitos.

A linguagem simples, neste sentido, carrega um potencial extremamente inclusivo, pois permite-nos *falar com* e não *falar sobre* as pessoas com deficiência, munindo-as de condições para exercitar a “participação plena” referendada no texto da LBI (2015).

Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 jul. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FINATTO, M. J. B.; MOTTA, E. Terminologia e Acessibilidade. **Revista GTLex**, v. 2, n. 2, p. 316-356, 3 jan. 2019. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/44063>.
Acesso em: 01. jul. 2024.

FINATTO, Maria José Bocorny. Acessibilidade textual e terminológica: o que é isso? In: FINATTO, Maria José Bocorny; PARAGUASSU, Liana Braga (orgs.). **Acessibilidade textual e terminológica**. Uberlândia: EDUFU, 2022. p. 16-40.

GABRILLI, Marília. **Cartilha da Lei Brasileira de Inclusão**. 2016. Disponível em: <https://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2019/07/Guia-LBI-int.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

INSTITUTO JÔ CLEMENTE. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Versão em leitura fácil/linguagem simples. São Paulo: Instituto Jô Clemente, 2024.

PARAGUASSU, Liana Braga. Professor-Tradutor? Como traduzir textos complexos para seus alunos. In: FINATTO, Maria José Bocorny. PARAGUASSU, Liana Braga. (org.) **Acessibilidade Textual e Terminológica**. Uberlândia: EDUFU, 2022, p. 72 a 102.

PONOMARENKO, Gabriel Luciano; EVERS, Aline. Leiturabilidade e ensino: Autores bases e seus trabalhos. In: FINATTO, Maria José Bocorny; PARAGUASSU, Liana Braga (orgs.). **Acessibilidade textual e terminológica**. Uberlândia: EDUFU, 2022. p. 41-71.

PLAIN. **Plain Language Association International**. 2024. Disponível em: <https://plainlanguagenetwork.org/plain-language/o-que-e-linguagem-clara/> Acesso em: 21 jul. 2024.

Autorias

Analía Gutierrez

Licenciada em Letras com orientação em Linguística (Universidade de Buenos Aires). Se especializou em neurolinguística e neuropsicologia. Desde 1995 trabalha com a área de deficiência, onde realizou avaliações de linguagem, oficinas de conversação e design de tecnologia de apoio para a comunicação. É cofundadora e diretora da associação civil Lengua Franca, que produz conteúdos em Leitura Fácil para pessoas com limitações na compreensão leitora. É adaptadora, capacitadora em Leitura Fácil. Formou parte dos espaços orientados a promover a acessibilidade e a influenciar em políticas públicas. Representa a Lengua Franca perante a Red de Lectura Fácil.

E-mail: analiangutierrez@gmail.com

Andrea Monzón

Possui graduação em Letras pela UNICAMP (1998), Mestrado em Linguística pela UFSCar (2008) e Doutorado em Letras pelas UFRGS (2017). Atualmente, é professora de Inglês e Português no IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul) - Campus Feliz.

E-mail: andrea.monzon@feliz.ifrs.edu.br

Bruna Freitas da Motta

Estudante do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense campus Sapucaia do Sul. Bolsista de iniciação científica no Projeto Literatura Acessível pela FAPERGS.

E-mail: brunamotta.ss001@academico.ifsul.edu.br

Carla Lucie Wendling Pacheco

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pós-graduanda em Educação Inclusiva pela mesma instituição. Professora de Língua Inglesa na Educação Básica da rede municipal de ensino.

E-mail: carla.wendling26@gmail.com

Clarissa Haas

Doutora e Mestre em Educação (PPGEDU-UFRGS). Professora adjunta da área da educação especial na Faculdade de Educação da UFRGS. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma universidade e no Mestrado Profissional em Educação Básica no IFRS-Campus Farroupilha, RS.

E-mail: haascla@gmail.com

Daiana Schons

Possui graduação em Gestão de Recursos Humanos (2013), especialização em Tecnologias Digitais e Educação (2016). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2024). Pertence ao quadro de servidores técnico-administrativos em Educação no IFSul - Campus Venâncio Aires.

E-mail: daianaschons@ifsul.edu.br

David Saldaña

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Sevilla. Ha liderado varios proyectos sobre lectura en poblaciones atípicas, como personas autistas, sordas, con TDAH o discapacidad intelectual. También ha coordinado varios estudios y consultorías sobre accesibilidad cognitiva y lectura fácil en para Plena Inclusión España y la Junta de Andalucía.

E-mail: dsaldana@us.es

Marília Haas

Licenciada em Letras e Graduada em Direito (UNISC). Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (RS) e na Rede Municipal de Ensino de Venâncio Aires, RS. Advogada autônoma - Registro OAB n. 113662.

E-mail: haasmarilia@gmail.com

Miriam Rivero-Contreras

Doctora en Psicología por la Universidad de Sevilla. Actualmente, es profesora ayudante doctora en el departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura. Ha participado en varios proyectos sobre accesibilidad cognitiva y lectura fácil en colaboración con Plena Inclusión España y la Junta de Andalucía, y como coordinadora y docente en diversos cursos de lectura fácil.

E-mail: mrivero@unex.es

Natália Branchi

Licenciada em Letras - Português e Inglês, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Feliz (2023). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa e Inglesa na escola de Ensino Médio Capital do Saber, localizada na cidade de Feliz/RS.

E-mail: natalia.branchi@gmail.com

Renata Porcher Scherer

Doutora (2019) em Educação. Atua como professora de Atendimento Educacional Especializado no IFSul - Campus Sapucaia do Sul. É docente permanente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede - ProfEPT. Desenvolve investigações nas temáticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas na EPT.

E-mail: renatascherer@ifsul.edu.br

Suzana Trevisan

Doutora e mestra em Educação, licenciada em Letras e pós-graduada em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. É educadora e servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), campus Sapucaia do Sul. Atua na Educação Profissional e Tecnológica (no ensino de línguas Portuguesa e Inglesa e suas literaturas) e faz parte do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

E-mail: suzanatrevisan@ifsul.edu.br

Vanessa de Oliveira Dagostim Pires

Doutora e Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS); Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola (UFRGS). Docente EBTT do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, no campus Sapucaia do Sul, onde coordena o Projeto de Literatura Acessível. Pesquisadora e adaptadora de Leitura Fácil há 4 anos.

E-mail: vanessapires@ifsul.edu.br

Veronica Pasqualin Machado

Mestra em Letras e licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Literaturas). É professora no IFSul - campus Sapucaia do Sul. Faz parte do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Realiza pesquisas em Ensino de línguas e tecnologias e Acessibilidade e Adaptação Textual.

E-mail: veronicamachado@ifsul.edu.br



Acreditamos que todas as pessoas têm o direito de entender e que ninguém consegue aprender se não compreender o que acontece ao seu redor, especialmente, na escola. Por isso, foi tão especial para nós organizarmos este livro, com a proposta de reunir estudos e experiências sobre a acessibilidade textual, seja através da Leitura Fácil ou da Linguagem Simples no mundo da educação.

