

ADAPTAÇÃO TEXTUAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ¹

DOI 10.29327/256526.6.1-8

TEXTUAL ADAPTATION FOR PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: A PEDAGOGICAL MEDIATION PROPOSAL

Vanessa de Oliveira Dagostim Pires ²

Verônica Pasqualin Machado ³

RESUMO

Para além de discutir a educação especial inclusiva de estudantes de ensino médio com deficiência intelectual, este texto apresenta a adaptação textual como uma proposta válida para a educação especial inclusiva, e aponta alguns conceitos relacionados a ela, como legibilidade e leiturabilidade, importantes para a sua compreensão. Também traz algumas técnicas de adaptação textual que podem ser utilizadas no contexto desta pesquisa, como a Linguagem Simples e a Leitura Fácil. Por fim, analisa uma proposta de adaptação literária através da Leitura Fácil desenvolvida pelo projeto “Literatura Acessível” em 2020, procurando encontrar pontos em comum entre a adaptação realizada e os passos de andaime definidos por Wood, Brunner e Ross em 1976. Tal relação, a nosso ver, confirma essa prática como uma importante ação de mediação para a construção do letramento literário de estudantes do ensino médio com deficiência intelectual que possuam dificuldade de compreensão leitora.

Palavras-chave: Adaptação textual; Leitura fácil; Deficiência intelectual.

ABSTRACT

Beyond discussing inclusive special education of high school students with intellectual disability, this text presents the text adaptation as a valid proposal to inclusive special education and some concepts related as legibility and readability, which are important to its understanding. Also, this text brings some text adaptation techniques which can be used in this research as Plain Language and Easy Read. Finally, it analyses a literary text proposal through Easy Read which was developed by the project “Accessible Literature” in 2020, in order to find a common ground between the text adaptation and the scaffolding process functions defined by Wood, Brunner and Ross (1976). From our point of view, such relation confirms this practice as an important action that mediates the *literary literacy* of high school students with intellectual disability who may have any reading difficulty.

Keywords: Text adaptation; Easy Read; Intellectual disability.

1 Projeto de pesquisa atual contemplado pela bolsa BIC/IFSul – PROPESP PROEN 01.

2 Doutora em Linguística Aplicada, Docente do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Sapucaia do Sul- RS. vanessapires@ifsul.edu.br.

3 Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)., Docente do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Sapucaia do Sul- RS. veronicamachado@ifsul.edu.br.



INTRODUÇÃO

É comum que, ao falarmos sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, muitas interrogações emergem sobre as práticas escolares possíveis de serem desenvolvidas com esses sujeitos. Historicamente, as pessoas com deficiência intelectual passaram por muitos estigmas e preconceitos que podem ser observados na própria nomenclatura utilizada para os denominar, tais como: retardado, incapacitado, debilitado, louco. Todas essas expressões trazidas em documentos científicos e legais apontam para um posicionamento acerca da sociedade e as compreensões sobre esses indivíduos. Apenas recentemente, a deficiência intelectual tem sido abordada em termos científicos a partir de um desenvolvimento neurológico deficitário que envolve prejuízos cognitivos (funções intelectuais) e prejuízos adaptativos (funções sociais, emocionais e práticas). Mesmo que não seja possível uma reversão completa, é importante atentar que avanços escolares significativos são possíveis através de estratégias pedagógicas adequadas, considerando as peculiaridades do quadro da deficiência e a individualidade de cada sujeito (Santos, 2012). Com relação à acessibilidade para os estudantes com deficiência intelectual aos conhecimentos escolares, será necessário considerar a utilização de linguagem e organização que sejam coerentes ao seu desenvolvimento cognitivo e adaptativo.

A demanda por práticas pedagógicas que atendam estudantes com deficiência vem crescendo à medida que a Política de Inclusão e Acessibilidade se torna realidade no ensino médio e no ensino médio técnico. Segundo dados do Relatório Técnico do Censo da Educação Básica de 2019 (Brasil, 2020), as matrículas relativas à educação especial aumentaram 34,4% em relação a 2015, sendo o maior aumento no ensino médio (acréscimo de 91,7%). Das 1,3 milhão de matrículas nessa modalidade, 89% estão incluídas nas classes comuns de ensino em 2019, e a maior proporção de alunos incluídos é observada justamente no ensino médio. Em relação à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual no ensino médio, o Censo Escolar da Educação Básica apontou que, em 2016, havia 39.169, passando ao número de 92.492 em 2020

(Brasil, 2020). A parcela de estudantes com deficiência intelectual já é a maior dentre as demais pessoas com deficiência no ensino médio.

Atender esse público com qualidade é uma exigência posta e que desafia práticas pedagógicas inclusivas no ensino médio. Como nessa etapa os estudantes são adolescentes ou jovens adultos, é importante não os infantilizar nas atividades que lhes são propostas, mas também não se pode negligenciar suas dificuldades de aprendizagem, em especial as daqueles com deficiência intelectual e/ou dificuldades de leitura e compreensão leitora.

Para compreendermos as demandas do grupo em questão, faz-se necessário o entendimento dos conceitos sobre deficiência intelectual, definida assim pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAID, 2010):

Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, abrangendo habilidades sociais, cotidianas e práticas e originando-se antes dos 18 anos de idade.

Sob uma perspectiva sócio-histórica da educação, considera-se a deficiência intelectual como uma das manifestações possíveis do desenvolvimento humano, enxergando o sujeito como agente

da sua própria história e apostando nas suas possibilidades e nas suas potencialidades – e não nas limitações e impossibilidades.

No atual estado da arte sobre a temática, encontram-se diversos pesquisadores que têm se dedicado à investigação da educação de sujeitos com deficiência intelectual (Grillo, 2007, Pletsch & Lima, 2020). No entanto, a maioria dessas pesquisas se volta à alfabetização ou ao ensino nos níveis da educação infantil e nas primeiras séries da educação básica. Carecemos de estudos que apontem para o avanço da aprendizagem desses estudantes, pensando em uma formação continuada no ensino médio e/ou na educação profissional, fase em que aumentam os desafios da compreensão leitora e da produção de textos.

De acordo com a CID (Classificação Internacional de Doenças, revisada em 2018), a pessoa com deficiência intelectual teria prejuízos, em maior ou menor grau, em funções cognitivas e de comportamento adaptativo (OMS, 2018). Em relação às funções cognitivas, que nos interessam nesta pesquisa, podemos relacionar: a atenção, a percepção, a memória, a linguagem e funções executivas.

Podemos entender o sujeito que possui uma deficiência intelectual como alguém que possui uma organização qualitativamente diferente e que é capaz de realizar aprendizagens, porém, a construção de conceitos se dá de forma diferenciada, necessitando para tal, de estratégias e procedimentos pedagógicos apropriados. Tal estudante necessitará de interferências planejadas que auxiliem na sua capacidade de autonomia e nos processos de relação com o mundo.

Trancoso (2020, p. 150) afirma que

[...] trabalhar pedagogicamente com alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental (deficiência intelectual) é estar sempre identificando as barreiras ao aprendizado (que são muitas e que de muitas formas se apresentam), para descobrir formas de suplantá-las, ou ludibriá-las, no sentido de efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

Concordando com a autora, compreendemos que textos de leitura complexa podem se constituir em barreiras ao aprendizado, e que a utilização de textos mais simples e com linguagem acessível é uma das maneiras de auxiliar o estudante no alcance da compreensão leitora, seja em literatura, interpretação de textos ou na compreensão de gêneros textuais diversos.

Para se tornar leitor proficiente, o aluno precisa possuir habilidades que vão além do reconhecimento e da decodificação de letras, sílabas e palavras. Ao explicitar os processos cognitivos que compõem a leitura, Soares (2010) explica que

[...] a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentidos a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; [...] a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual [...]. (Soares, 2010, p. 69).

Na concepção da autora, o conhecimento prévio a respeito do assunto a ser lido situa-se lado



a lado a outras habilidades que envolvem a leitura. A autora também acredita que seja importante compreender que, apesar do letramento envolver habilidades de leitura e escrita, estas são habilidades diferentes, que exigem processos de aprendizagens diversas e bastante específicas.

Enquanto Soares (2010) refere-se a habilidades de leitura, Rojo (2004) fala de estratégias de leitura, isto é, cita os procedimentos envolvidos nas práticas de leitura e que se diferenciam das chamadas capacidades de leitura:

Podemos chamar de procedimentos um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura, que vão desde ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada; escanear as manchetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse; usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho, por exemplo. Embora estes procedimentos requeiram capacidades (perceptuais, práxicas, etc.) não constituem diretamente o que é normalmente denominado, nas teorias, capacidades (cognitivas, linguístico-discursivas) de leitura (Rojo, 2004, p. 2).

Embora, inicialmente, Rojo (2004) diferencie estratégias e capacidades, no mesmo texto apresenta uma lista de capacidades de compreensão, que são utilizadas pelo leitor como estratégias para compreender o texto, ela afirma que a escola deve ensinar tais capacidades, para que os alunos se tornem leitores cidadãos. As capacidades são listadas a seguir, adaptadas para resumo e esclarecimentos:

- a ativação de conhecimentos de mundo;
- a antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos (a partir de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações. O leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo quanto sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto a ser lido);
- a checagem de hipóteses (ao longo da leitura o leitor confirma ou desconfirma essas hipóteses e, conseqüentemente, busca novas hipóteses mais adequadas);
- a localização e/ou cópia de informações (o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada);
- a comparação de informações (o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo; estratégia muito utilizada para a produção de resumos);
- a generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes);
- a produção de inferências locais (quando o leitor procura no próprio texto o significado de algum termo desconhecido);
- a produção de inferências globais (compreensão do que está implícito ou pressuposto a partir de pistas do autor e do texto, além de conhecimento de mundo e de lógica que o leitor possui).

Kleiman (1993) também se refere ao termo “estratégias de leitura”, definindo-as como

[...] operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (Kleiman, 1993, p. 43)

A autora defende que o ensino da leitura (visto por ela como uma atividade individual) só fará sentido se ocorrer por intermédio do ensino de estratégias de leitura e do desenvolvimento de habilidades linguísticas. Kleiman (1993) divide as estratégias de leitura em dois grupos: as estratégias cognitivas (operações inconscientes, que envolvem o conhecimento implícito e os procedimentos automáticos de leitura), e as estratégias metacognitivas (operações realizadas com algum objetivo em mente, com controle consciente do leitor). As estratégias cognitivas são difíceis de serem detectadas e verbalizadas pelo leitor, pois são praticadas automaticamente no momento da leitura. Por seu turno, as metacognitivas podem ser verbalizadas; são aquelas normalmente utilizadas pelo leitor para monitorar o seu processo de leitura em busca de um objetivo (conhecer o texto, realizar exercícios de interpretação, resumir, preparar-se para uma avaliação...). Um exemplo de estratégia metacognitiva trazido pela autora em foco é a que acontece quando, ao ler um texto e perceber que não o está compreendendo, o leitor lança mão de recursos para reverter essa situação: relê o texto, destaca palavras, faz resumos ou esquemas daquele. Portanto, o leitor proficiente é flexível na leitura, e é capaz de lançar mão de várias estratégias durante o processo da leitura. Outros exemplos de estratégias de leitura indicados por Kleiman (1993) são a predição, a qual ocorre quando o leitor tenta adivinhar previamente o conteúdo do texto, e a verificação de hipóteses que vai sendo efetivada ao longo da leitura.

Tais estratégias de leitura, destacadas por Kleiman (1993) podem e devem ser objetivo de ensino na escola, e, tratando-se de estudantes com dificuldades de leitura e/ou compreensão do que leem, o processo precisa utilizar diferentes meios e ferramentas para auxiliá-los. Acreditamos que a adaptação textual que envolva uma diagramação específica do texto, simplificação textual, explicações de termos mais complexos e utilização de imagens, por exemplo, podem ser importantes recursos e ferramentas para a construção do sentido da leitura. Neste sentido, compreendemos a adaptação textual como uma estratégia de mediação, segundo o conceito sociointeracionista de Vygotsky (2001) e seus seguidores.

A respeito da mediação social, Vygotsky (2001) criou um dos conceitos chave da teoria sociointeracionista: o da Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP), em que o autor, mais uma vez, enfatiza a importância do papel do mediador, como o professor, por exemplo. Esta zona representa a potencialidade, ou seja, pode se constituir como lugar onde os conceitos espontâneos e já formulados pelo aprendiz se encontram com os conceitos científicos que lhe são apresentados. A ZDP trata, portanto, da expansão dos horizontes mentais, que não ocorreriam espontaneamente sem a intervenção pedagógica. Dessa maneira, todo o aprendizado amplia o universo mental do aluno. Em suas palavras,

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que ainda estão



ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2001, pp. 112-113)

Dessa forma, a interação social do aprendiz com seus colegas, professores e meio lhe propiciará que atinja um nível mais profundo de seu desenvolvimento potencial, chegando além do que conseguiria sozinho. Além do plano escolar, o desenvolvimento pleno do indivíduo depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie, ou seja, com seus pares, indivíduos com quem se identifica em alguma medida. Como exemplos daquilo que a criança poderá fazer com a ajuda de um adulto ou criança mais experiente, temos a realização de tarefas e solução de problemas, através de diálogo, colaboração, imitação etc. Para Vygotsky (2001), estes tipos de atividades são mais indicados do que aquelas que exigem apenas aquilo que a criança já sabe fazer sozinha. Ensinar ao aluno o que ele já sabe pode desmotivá-lo a ir além de suas capacidades; por isso, o ensino deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho. Diante disso, duas capacidades são essenciais ao professor, segundo o estudioso: saber identificar o que o aluno já sabe – consegue fazer sozinho, e o que ele está perto de conseguir fazer sozinho, mas ainda precisa de ajuda de alguém mais experiente. O professor assume, assim, papel de impulsionador do desenvolvimento psíquico do aluno.

Vygotsky (2001) caracteriza os processos cognitivos em dois níveis: inferiores e superiores. Os processos cognitivos inferiores, ou no plano natural, são os que ocorrem diretamente, não mediados por canais humanos, através de percepções visuais e estímulos do ambiente, por exemplo, segundo o ritmo natural de maturação. Já os processos cognitivos superiores, ou mediados, são as formas de conhecimento em que há ocorrência de interações sociais e culturais entre o indivíduo em desenvolvimento e o indivíduo mediador. Nas palavras de Beyer (2001, p. 53): “Assim, todo o processo de desenvolvimento intelectual dá-se devido à existência de um ambiente linguístico-cultural apropriado.” Ou seja, os mediadores mais importantes dos processos cognitivos superiores são o conjunto de signos, símbolos e discursos humanos, denominados instrumentos psicológicos. Relacionando, então, a fala de Beyer (2001) ao contexto da educação especial inclusiva, é preciso que os estudantes sejam estimulados com textos (orais ou escritos) estimulantes e acessíveis, ou seja, cujos temas lhes despertem o interesse e a atenção (por isso a importância de textos voltados a jovens e adultos pensando nos estudantes com DI no ensino médio) e cuja linguagem seja acessível, possível de ser compreendida.

A partir do conceito de ZDP, em que se entende que o aprendiz necessita de interação com outro mais capaz para, através do seu aprendizado, desenvolver-se além do que conseguiria sozinho, Wood, Bruner & Ross (1976), em um estudo sobre ensino-aprendizagem entre pais e filhos em idade pré-escolar, conceituam esse processo interativo como “andaime” (*scaffolding*). O artigo, intitulado *The role of tutoring in problem solving*⁴, virou referência nos estudos sobre ZDP e esquematiza o processo do “andaime” em seis fases que o caracterizariam, as quais discutiremos mais adiante.

Numa analogia com a construção civil, podemos exemplificar esse processo visualizando um mestre elevando o andaime à medida que o aprendiz vai conseguindo proficiência na aplicação de um conhecimento já consolidado. O artigo referido trata da natureza do processo de tutoria, ou seja, quando um adulto ou especialista ajuda alguém mais jovem ou menos especialista. Para verificar como isso ocorre, examinaram as maiores implicações na relação de interação entre o desenvolvimento da criança e seu tutor, na aquisição das competências para resolver problemas. Para isso, os autores analisaram como um tutor ensinava crianças de 3 a 5 anos a montarem estruturas tridimensionais, tarefa que requer um nível de habilidade maior do que elas tinham naquele momento.

Após as observações feitas nas crianças e tutores observados, eles puderam elaborar um

4

“O papel da tutoria na solução de problemas”, tradução da autora.

panorama mais geral sobre as funções do tutor. Eles organizaram, então, os seis itens do processo de “andamento” oferecido pelo tutor (Wood, Bruner & Ross, 1976, p. 98), que simplifico para uma melhor compreensão geral:

1. *Recrutamento* – a primeira e mais óbvia tarefa do tutor é chamar a atenção do aprendiz para que haja um engajamento deste a solucionar o problema;
2. *Redução dos graus de dificuldade* – o tutor deve reduzir os atos necessários para a execução da tarefa, ou seja, simplificá-lo em tarefas menores, para que o aprendiz dê um passo de cada vez e o tutor vá regulando o *feedback*, a resposta a sua ação;
3. *Manutenção do direcionamento* – apesar dessas subdivisões da tarefa, o tutor deve convencer o aprendiz a sempre continuar para o próximo nível, pois a tendência é que ele regrida e limite suas capacidades. O tutor deve motivá-lo a seguir o objetivo principal da tarefa, para que o êxito que ele teve em fases anteriores não o distraia deste objetivo;
4. *Sinalizar as características mais relevantes* – o tutor deve destacar as características mais importantes da tarefa, mostrando a diferença entre o que o aprendiz produziu e o que ele acha que deveria ter feito, o que considera uma forma correta daquela produção, interpretando as discrepâncias existentes;
5. *Controlar a frustração* – o tutor deve entender que resolver o problema com sua ajuda deve ser menos estressante e perigoso do que sem a sua ajuda, portanto, ele deve proteger a face do aprendiz diante dos erros cometidos, incentivá-lo a tentar novamente e não supervalorizar o que tem pouca importância. Também deve tomar cuidado quanto ao risco de criar uma dependência muito grande no aprendiz;
6. *Demonstração* – o tutor deve oferecer uma demonstração ou um modelo para resolver a tarefa. Isso envolve uma idealização do que ele espera que seja feito, e neste processo ele também fornecerá explicações sobre a realização da tarefa. O aprendiz, com o modelo, se sentirá compelido a tentar imitá-lo e resolver a tarefa da forma mais apropriada.

Trazemos o conceito de “andamento” para este artigo por compreender que, a adaptação textual para pessoas com deficiência intelectual e outras dificuldades de compreensão leitora, pode ser uma importante ferramenta de suporte ao estudante que está desenvolvendo suas habilidades de leitura. Este meio pode ser temporário e, à medida que o estudante alcance o desenvolvimento necessário, vai sendo substituído pelo texto sem adaptação, ou pode ser utilizado durante um maior tempo, caso as

habilidades necessárias não sejam desenvolvidas. De qualquer forma, adaptações textuais podem ser realizadas em diferentes níveis de complexidade e podem garantir uma maior autonomia do leitor, que vai depender, cada vez mais, de uma mediação de leitura para compreender o texto.

METODOLOGIA

O presente artigo pretende abordar a adaptação textual como uma possibilidade importante de mediação para o ensino de estratégias de leitura em estudantes com deficiência intelectual e outras dificuldades de compreensão leitora do ensino médio. Para isso, adotaremos uma abordagem qualitativa para analisar os conceitos de adaptação textual, leitorabilidade, legibilidade e duas técnicas de adaptação: a linguagem simples e a leitura fácil. Por fim, apresentaremos o projeto “Literatura Acessível”, que realizou a adaptação de uma obra literária com a técnica da Leitura Fácil para leitores com DI e analisaremos um trecho da adaptação a partir dos passos de andamento definidos por Wood, Bruner & Ross (1976), com o intuito de validar o processo como uma importante ferramenta de mediação na educação especial inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Adaptação textual é o processo que torna textos acessíveis para um ou mais públicos específicos. A adaptação textual tem sido estudada no campo dos Estudos da Tradução, área da Linguística Aplicada, por ser considerada, por muitos estudiosos, como uma tradução intralinguística. Sobre o conceito de tradução, Finatto e Tcacenco (2021) afirmam que “[...] entre os vários entendimentos, há os que extrapolam a concepção usual de transposição entre línguas diferentes, e abrigam a tradução intersemiótica. Essa é a tradução que mobiliza diferentes tipos de signos e linguagens, abarcando elementos linguísticos e não-linguísticos.” (Finatto & Tcacenco, 2021). A tradução intersemiótica, tratada pelos autores citados, é aquela utilizada quando inserimos imagens em uma adaptação textual, ou uma audiodescrição para uma pessoa com deficiência visual.

Um texto pode ser considerado acessível quando ele é fácil e agradável de ser lido. Textos acessíveis possuem duas características importantes: leitorabilidade e a legibilidade. Leitorabilidade (em inglês, *readability*) pode ser definida como a característica que fornece a facilidade com que o texto é compreendido por seus leitores (segundo a *Accessibility Institute da University of Texas*, 2006). De acordo com Lima, (2007, p. 36), “[...] um enorme número de pesquisadores se dedicou a compreender essas variáveis (em especial na língua inglesa, DuBay, 2006), dando origem a diferentes metodologias e definições de leitorabilidade”, como McLaughlin (McLaughlin, 1969 como citado em Lima, 2007), George Klare (1963, como citado em Lima, 2007, p. 36), Gretchen Hargis e equipe da IBM (1998, como citado em Lima, 2007, p. 36). Alguns destes pesquisadores desenvolveram fórmulas matemáticas, aplicáveis em sua maioria para a língua inglesa, que mediriam o nível de dificuldade de leitura em um determinado texto. Portanto, a leitorabilidade (também conhecida como inteligibilidade) seria a capacidade que o leitor tem de compreender as informações do texto com base em seu nível de conhecimento sobre o assunto e nível de letramento, dependendo, portanto, do perfil do leitor. Por isso, os índices de leitorabilidade vão informar o nível de complexidade de um texto e o leitor-alvo daquele texto de acordo com seu grau de escolaridade, por exemplo.

Além da legibilidade, ao avaliarmos o quanto um texto é acessível, também precisamos observar

a sua legibilidade, ou seja, diversos fatores que influenciam a eficiência da leitura, como os associados à visão e percepção visual, como contraste, foco, campo de visão, tamanho, estilo, cor da fonte, margem da página, entre outros. Por isso, técnicas de adaptação textual precisam levar esses dois fatores, igualmente.

Neste artigo, trazemos duas técnicas de escrita ou adaptação textual com o objetivo de tornar os textos mais acessíveis: a Linguagem Simples e a Leitura Fácil.

A Linguagem Simples (em inglês *Plain Language*; em espanhol *Lenguaje Claro*) é uma forma de comunicação usada para transmitir informações de maneira simples, objetiva e inclusiva. Ela estabelece que uma comunicação é simples quando a pessoa que lê o documento ou escuta a mensagem, consegue entender o conteúdo de forma fácil, sem precisar reler o texto várias vezes ou pedir explicações para outra pessoa, ou seja, é uma maneira de oferecer autonomia para leitores que tenham dificuldade para ler textos complexos. Um texto em Linguagem Simples quando ele apresenta ideias, palavras, frases e estrutura de forma organizada para quem lê:

1. encontre facilmente a informação que procura;
2. compreenda a informação que encontrou, e então;
3. consiga usar a informação.

“É importante lembrar que Linguagem Simples não é uma linguagem informal!”, afirma o material desenvolvido pelo Governo de São Paulo que busca aplicar a técnica a seus documentos (Prefeitura de São Paulo, 2020). É possível escrever de forma simples e acessível seguindo as normas da Língua Portuguesa. Para além de um conjunto de técnicas, Linguagem Simples também é um movimento que incentiva a aplicação de práticas para tornar a comunicação mais simples. O movimento surge na década de 40 na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Embora nosso artigo relacione a adaptação textual ao contexto educacional, o incentivo ao uso da Linguagem Simples está crescendo no setor público, de forma global. O debate começou em meados de 1940 nos Estados Unidos e Inglaterra, e hoje, no Brasil, há iniciativas sobre o uso desta técnica em órgãos da Prefeitura de São Paulo (Programa Municipal de Linguagem Simples), Governo do Estado do Ceará (Rede Linguagem Simples), entre outros.

Segundo Heloísa Fischer, uma das maiores especialistas em Linguagem Simples no nosso país, “Esse conceito compreende duas coisas: uma técnica de comunicação e uma causa social, um movimento social” (São Paulo, 2020, p. 7). Como técnica de comunicação, a “plain language” ou a Linguagem Simples compreende um conjunto de práticas que têm por objetivo fazer com que os textos sejam mais fáceis de ler e, conseqüentemente, mais fáceis de entender. O objetivo da Linguagem Simples é que o leitor tenha autonomia para ler e compreender o texto, porque todas as informações estão organizadas e compreensíveis. Para este resultado, o texto precisa conter determinados estilos de escrita, e não outros. A Linguagem Simples é recomendada, então, para textos expositivos e informativos, e não é utilizada em textos literários.

Diferentemente da 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.

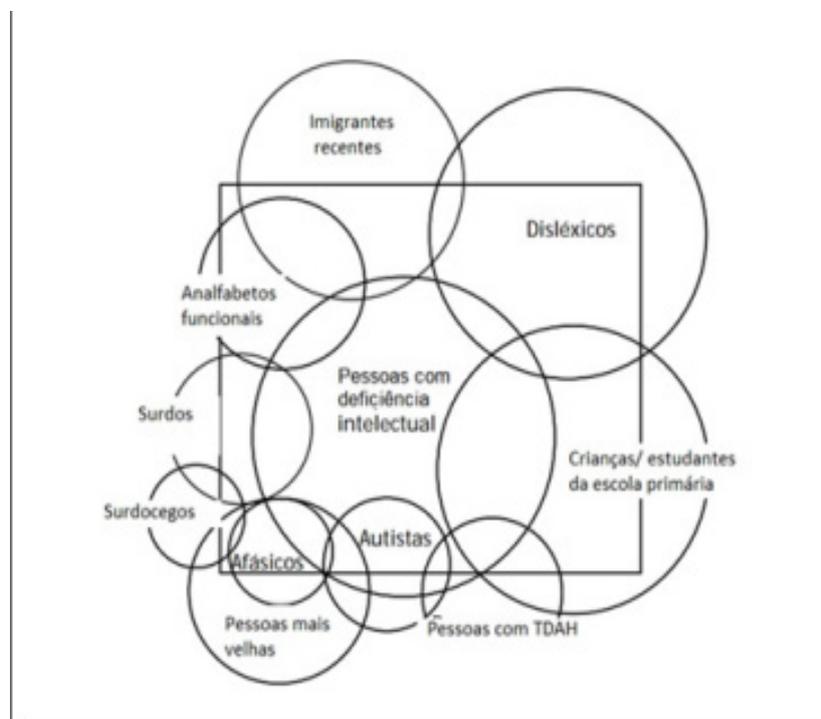
A Leitura Fácil é um modo de escrita que facilita a compreensão e contribuiu para conseguir mais equidade em sociedades caracterizadas por esta diversidade, pois compreende que a linguagem



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 ou expositivos, por exemplo. A técnica da Leitura Fácil surgiu em 1968 na Suécia, e é considerada mais profissional que outras existentes. 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.

Muñoz (2012) apresenta uma figura para ilustrar todos os públicos que podem se beneficiar com a utilização da Leitura Fácil:

Figura 1 – Públicos da Leitura Fácil.



Fonte: Muñoz (2012, p. 46) – 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 1 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 atmosfera criada por este, na obra adaptada. Devido a estas características, o presente projeto justifica sua escolha pela metodologia de adaptação, pois a mesma possibilita que o texto literário seja

acessível às pessoas com deficiência intelectual que apresentam dificuldades de leitura e compreensão textual.

A técnica da Leitura Fácil prevê que três aspectos da obra sejam contemplados no processo de adaptação: a linguagem e 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.

Em relação à ilustração, destacamos cinco diretrizes que consideramos fundamentais em textos literários, baseadas em Muñoz (2012):

- Use imagens para apoiar o texto, que se refere a ele explicitamente e com uma ligação clara; para selecionar a melhor imagem, você precisa encontrar a palavra-chave de cada parte do texto que você deseja ilustrar;
- Use imagens fáceis de entender e reconhecer, precisas e relevantes em significado, simples, com poucos detalhes, familiares e para chamar a atenção;
- A imagem deve ser útil, não bonita, ou seja, a arte está a serviço da compreensão textual, neste caso; manter a coerência: o mesmo desenho para a mesma ideia, para reforçar a mensagem. Não use o mesmo desenho para duas ideias diferentes;
- Use símbolos ou desenhos mais imaginativos para ideias, conceitos, temas abstratos e estatísticas, individualizando-os para palavras-chave.
- Se uma cor é usada para transmitir um conceito (bom, ruim, proibido ...), é conveniente adicionar imagens de reforço, para facilitar;
- Quanto à diagramação da página, recomenda-se que a página seja limpa e atrativa; que as margens sejam largas e com espaços; que haja no máximo de 60 caracteres por linha; que se respeite o corte natural do discurso (cada oração deve ocupar uma linha) e, no máximo, 20 palavras por oração.

A Leitura Fácil (LF) também acredita 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 LF 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.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O trabalho de adaptação literária descrito neste artigo é fruto de outros projetos que vêm ocorrendo no Campus Sapucaia do Sul do Instituto Federal Sul-rio-grandense desde meados de 2018 (Pires & Cardozo, 2019), por iniciativa de duas docentes de língua portuguesa e literatura. Entretanto,



apenas em 2020, uma equipe de docentes e discentes interessados no tema começou a ser organizada e a apropriar-se da metodologia Leitura Fácil (Muñoz, 2012), passando a estudá-la. A escolha por esta técnica ocorreu porque ela pode ser utilizada para adaptação de textos literários, como já visto neste texto.

O projeto “Literatura Acessível” foi desenvolvido de forma on-line, através de troca de mensagens por email, aplicativos de mensagens, realização de webconferências semanais e construção de texto coletivo em editores de texto, devido às recomendações sanitárias de distanciamento social impostas pela pandemia da COVID-19. O projeto de ensino aqui apresentado teve duração de três meses, e foi desenvolvido entre dois campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL). Uma docente de Língua Portuguesa e uma estudante bolsista atuam no Campus Sapucaia do Sul, e uma docente de Educação Especial e um estudante bolsista do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica atuam no Campus Camaquã.

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 eram os principais objetivos do projeto, que foi executado entre setembro e dezembro de 2020. Nesta primeira versão do projeto, o conto adaptado foi 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, cujo desenvolvimento já foi descrito neste texto. O conto também contou com uma versão em audiobook, e todos os formatos estão disponíveis na página do projeto.⁵

Para a escolha do conto a ser adaptado, foi feito um levantamento informal com os nove professores da área de Letras do campus Sapucaia do Sul sobre os contos mais utilizados em sala de aula por eles. Depois, se realizou uma conversa entre os integrantes da equipe do projeto, e chegou-se à escolha do conto “Missa do Galo”, de Machado de Assis (s/d). O conto 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.

O projeto aqui descrito foi contemplado com o edital 50/2020 da Pró-reitoria de Ensino do IFSUL, e faz parte do Programa Literatura Acessível, que se caracteriza assim por reunir ações de ensino, pesquisa e extensão. No total, dez pessoas participaram do programa, sendo uma professora coordenadora da área de Letras, uma professora coordenadora da área de Atendimento Educacional Especializado, um professor colaborador da área da Informática, uma professora colaboradora da área de Letras com especialização em Literatura, quatro estudantes de nível médio e técnico bolsistas, um estudante de nível médio técnico voluntário, uma estudante de graduação em Educação Especial como voluntária e um estudante de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) como bolsista.

Após a escolha do conto e a primeira reunião de leitura coletiva sobre ele, a professora coordenadora, por já possuir formação na área da Leitura Fácil, produziu uma primeira adaptação, mais crua, para ser trabalhada nas reuniões com a equipe, a partir de termos desconhecidos e trechos que poderiam ser suprimidos, destacados na primeira reunião. A partir dessa primeira adaptação, os encontros da equipe foram dedicados a aplicar todas as normas da Leitura Fácil, como organização cronológica, substituição de termos desconhecidos por mais comuns, uso das referências utilizadas para os personagens, reunião de características dos personagens no mesmo parágrafo, formatação das linhas e períodos a partir do número máximo de caracteres, entre outras. Algumas das reuniões contaram com a participação de uma consultoria estrangeira de uma empresa especializada em Leitura Fácil, já que não foi possível encontrar tal especialistas no Brasil.

Paralelamente às reuniões de adaptação, a professora de Atendimento Educacional Especializado e o bolsista do projeto de ensino (estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) elaboravam o Roteiro Pedagógico, que era apresentado e submetido às avaliações do restante da equipe, em casa fase de desenvolvimento.

Embora o projeto, devido à escassez de tempo e às limitações impostas pela Covid-19, não tenha contado com um processo oficial de validação, uma das bolsistas de ensino médio e técnico é estudante com deficiência intelectual e participou ativamente da revisão do conto adaptado, participando das leituras coletivas e sugerindo melhorias. A convite do projeto, outros professores também trabalharam o conto adaptado com seus alunos, e forneceram feedbacks para a revisão dele. Uma bolsista do projeto foi responsável pela criação das ilustrações que acompanharam ambos 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, pois consideramos que e são estes são complementares: 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 (IFLA). Também procuramos restringir o texto entre 1.200 e 2000 palavras, e longitude oracional de até 20 palavras (CEFR). O público ao qual foi direcionada a 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 2 – Página do conto “Missa do Galo” adaptado em Leitura Fácil

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.

Um candeeiro é
 uma luminária que
 se acendia com
 combustível.

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.

Fonte: Pires (2020, p. 11).

Conforme é possível observar na Figura 2, 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. Já outras obras mencionadas no texto, como “A Moreninha”, foram substituídas por generalizações. 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. Informamos que na versão e-book acessível, todas as explicações estavam inseridas no conto ou em notas de rodapé, para facilitar a leitura por leitores de tela.

O primeiro parágrafo do texto adaptado se refere ao seguinte trecho original, a fins de comparação:

Tinha comigo um romance, Os Três Mosqueteiros, velha tradução creio do Jornal do Comércio. Sentei-me à mesa que havia no centro da sala, e à luz de um candeeiro de querosene, enquanto a casa dormia, trepei ainda uma vez ao cavalo magro de D’Artagnan e fui-me às aventuras. Dentro em pouco estava completamente ébrio de

Dumas. Os minutos voavam, ao contrário do que costumam fazer, quando são de espera; ouvi bater onze horas, mas quase sem dar por elas, um acaso. Entretanto, um pequeno rumor que ouvi dentro veio acordar-me da leitura. Eram uns passos no corredor que ia da sala de visitas à de jantar; levantei a cabeça; logo depois vi assomar à porta da sala o vulto de Conceição (Assis, s/d, p. 2).

Na adaptação, procurou-se simplificar o texto, sem, contudo, subtrair os sentimentos dos personagens. Era importante apresentar o envolvimento do narrador com o livro que estava lendo, pois ele interpreta a conversa que teve com a personagem Conceição a partir do mergulho na obra literária. Dentro da obra adaptada, esse envolvimento foi expresso no período “Era como estar dentro da história, vivendo aquelas aventuras”.

Como exposto na metodologia, pretendemos analisar o trecho adaptado aos seis passos do andamento de Wood, Brunner & Ross (1976). Entendemos, entretanto, que os passos observados e escritos pelos autores se referiam a uma tarefa direcionada. Provavelmente, em contexto escolar, um texto literário adaptado virá acompanhado de uma ou mais tarefas orientadas pelo docente. Portanto, analisaremos o texto como objeto de atividade em si, ou seja, como atividade de leitura e compreensão de texto, e a atividade de leitura mediada, geralmente realizadas nas práticas pedagógicas de letramento.

A primeira tarefa do “andamento”, “recrutamento”, pode ser observada na escolha do conto, por ter uma temática jovem e adulta: o interesse amoroso de um jovem solteiro por uma senhora casada com quem conversa na véspera do Natal. Acreditamos, portanto, que a temática e o tom da narrativa são convidativos para que o leitor queira conhecer a história.

A segunda tarefa, “redução dos graus de dificuldade”, pode ser encontrada no próprio processo de adaptação textual para uma linguagem mais simples, reduzindo a quantidade de palavras e diminuindo os obstáculos para leitores com dificuldade de compreensão, à medida que se utiliza de frases mais curtas e na ordem direta do discurso.

A quarta tarefa, “sinalizar as características mais relevantes”, foi realizada, no processo de adaptação, tanto pela redução do texto (ao descartar informações menos relevantes), e selecionando, portanto, as partes mais importantes e essenciais do texto, quanto pela utilização de ilustrações que atuam como uma complementação e confirmação para a construção semântica do texto.

A tarefa de número cinco, denominada “controlar a frustração”, pode ser encontrada no uso de textos explicativos para palavras difíceis ou de pouco uso, seja em boxes ou em notas de rodapé, como na própria troca lexical de palavras menos frequentes/mais difíceis, por palavras mais frequentes/mais comuns e, portanto, de mais fácil compreensão.

Reunimos duas tarefas no mesmo tópico de análise por entender que elas se relacionam; a terceira, “manutenção do direcionamento”, e a sexta, “demonstração”, por entender que elas ficarão mais evidentes em situações de leitura mediada, como conversas com o leitor sobre suas impressões, uso de anotações sobre o que ele está compreendendo e atividades de compreensão textual.

Assim, ao relacionar os seis passos do “andamento” com o processo de leitura de um texto adaptado, conseguimos enxergar muitas possibilidades que proporcionam a tutoria para estudantes/leitores que apresentam dificuldades de compreender aquilo que leem, especialmente em textos literários complexos. Assim como o “andamento” proposto por Wood, Brunner & Ross (1976), a leitura de textos adaptados pode ser um recurso temporário, à medida que o leitor for desenvolvendo as habilidades para uma leitura autônoma (conforme Rojo; 2004 e Kleiman; 1993) ou um recurso

permanente, que lhe possibilite acesso a textos que não seriam possíveis de outra forma. O importante, em nossa opinião, é fornecermos as opções de textos acessíveis a nossos estudantes, respeitando o tempo e as condições de desenvolvimento das competências e habilidades de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou apresentar a adaptação textual como uma importante ferramenta de mediação de aprendizagem no letramento literário de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio, que apresentem dificuldade de compreensão leitora. A importância da mediação pedagógica para a escolarização de estudantes com deficiência intelectual foi o foco do estudo desenvolvido por Pletsch e Lima (2020, p. 58). De acordo com as pesquisadoras, a oferta de “estratégias e mediações pedagógicas sistematizadas e planejadas para os alunos com deficiência intelectual” consiste em um fator determinante para que, além da socialização, esses estudantes possam ter relações qualificadas com os colegas além de “construir conceitos científicos necessários para o seu desenvolvimento social”. Dessa forma, a adaptação em Leitura Fácil e a criação do Roteiro Pedagógico como suporte docente no desenvolvimento de práticas de leitura e compreensão leitora por estudantes com deficiência intelectual se mostram importantes estratégias e mediações, conforme citado pelas autoras.

Entendemos que o trabalho aqui proposto adquire importância não só pela temática tratada, como, sobretudo, pela procura de alternativas pedagógicas viáveis para a concretização do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e literatura para alunos com deficiência intelectual no ensino médio e profissional, que têm, no desenvolvimento do letramento na língua materna, o principal canal para o desenvolvimento acadêmico, profissional e cidadão.

Por fim, defendemos que o uso de textos literários em ações educativas ou culturais não deve ter um fim em si mesmo, mas pode ser uma ponte, um “andaime” para a aquisição de estratégias de leitura pelo público-alvo deste trabalho. Segundo Vigotsky (2009, p. 479), “[...] o significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal”, o que significa dizer que o caminho que une o pensamento e a palavra não é direto, mas internamente mediatizado. Seria então o pensamento o único motivador ou provocador da linguagem? De acordo com o psicólogo russo não, e propõe a metáfora da nuvem: se o pensamento fosse como uma nuvem, as palavras seriam a chuva que é produzida por essa nuvem, mas ainda é preciso um vento, ou seja, uma motivação para que a nuvem faça chover. Essa motivação seria uma vontade ou uma consciência. Se pensarmos no contexto educacional aqui expresso, nos daremos conta de que é preciso que o aluno seja apresentado a atividades significativas para ele e motivadoras para que se envolva e utilize a linguagem como uma ferramenta para agir no mundo, e então o vento provocará a chuva. Acreditamos que, a partir das atividades propostas pelo Roteiro Pedagógico, o estudante com deficiência intelectual se sentirá motivado e desafiado a se aventurar na leitura do conto, que, adaptado, poderá proporcionar uma experiência possível e prazerosa a ele.

REFERÊNCIAS

Assis, M. (s/d.). *Missa do Galo*. (s/d.). Contos Consagrados - Machado de Assis - Coleção Pretígio – Ediouro <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000223.pdf>.

- Association of Intellectual and Developmental Disability. (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports* (11th ed). The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification.
- Beyer, H. O. (2001). *O Fazer Psicopedagógico*. 2 ed. Mediação.
- Brasil. (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior – INEP*. <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Finatto, M J., & Tcacenco, Lucas M. (2021). Tradução intralinguística, estratégias de equivalência e acessibilidade textual e terminológica. *TradTerm*. Janeiro. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v37i0p30-63>
- Grillo, M. E. (2007). *Superando obstáculos: a leitura e a escrita de crianças com deficiência intelectual*. Plexus Editora.
- Gutiérrez, A. (2020). *La Lectura Fácil como estrategia para la adaptación de textos*. Como adaptar textos a la Lectura Fácil. <http://168.181.187.26/course/index.php?categoryid=5>
- Kleiman, A. (1993). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Pontes/EdUnicamp.
- Lima, V. L. A. (2007). *Legibilidade e leiturabilidade das bulas de medicamentos presentes no tratamento de pacientes cardíacos*. [Dissertação de Mestrado em Artes e Design – Programa de Pós-graduação e Artes e design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510313_07_pretextual.pdf
- Muñoz, Ó. G. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Real Patronato sobre Discapacidad: Madrid. <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil metodos.pdf>.
- Organização Mundial de Saúde. *Código Internacional de Doenças (CID -11)*. <https://icd.who.int/en>
- Pires, V. O. D. (2020). *Missa do Galo/Machado de Assis. Adaptação em Leitura Fácil*. – Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFSUL).
- Pires, Vanessa de O. D., & Cardozo, Jéssica V. (Nov, 2019). Adaptação de textos literários para pessoas com deficiência intelectual. In: *Anais INOVTEC 2019*, 595-604. <http://ww2.sapucaia.ifsul.edu.br/sites/inovtec/wp-content/uploads/sites/2/2019/12/Anais-INOVTEC-2019.pdf>
- Pletsch, M. D., & Lima, M. F. C. (2019). A escolarização de alunos com deficiência intelectual na educação básica sob vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. pp. 38-63 In: Mendes, Geovana. Pletsch, Márcia. Hostins, Regina. *Educação Especial e/na Educação Básica: entre especificidades e indissociabilidades*. Araraquara: Junqueira e Marin.

Prefeitura de São Paulo. (2020). *Apostila do Curso Linguagem Simples no setor público*. Prefeitura de São Paulo. Julho. <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6181>

Rojo, R. H. (2004). *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. SEE: CENP.

Santos, D. C. O. (out./dez, 2012). Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educação e Pesquisa*, 38(4): 935-948. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400010>.

Soares, M. (1998/2010). *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica.

The International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2012). *Directrices para materiales de lectura fácil*. Tradução ao espanhol CREAACCESIBLE. <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/120-es.pdf>

Trancoso, B. S. (2020). *Deficiência intelectual; da eliminação à inclusão*. Editora: Intersaberes.

Vygotsky, L. (2001). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Vygotsky, L., Luria, A., & Leontiev, A. (1988). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Ícone.

Vygotsky, L. (1988). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: BEZERRA, Paulo. 2 ed. Editora WMF Martins Fontes.

Wood, D., Bruner, J., & Roos, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology*, 17: 89-100. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.