



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Marcela Marques dos Santos

**Análise dos padrões de acessibilidade em leitura fácil em textos
didáticos do primeiro segmento do Ensino Fundamental**

Rio de Janeiro

2018

Marcela Marques dos Santos

Análise dos padrões de acessibilidade em leitura fácil em textos didáticos do primeiro segmento do Ensino Fundamental



Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica PPGEB - CAP- UERJ do Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr. Mara Monteiro da Cruz

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CAPA

S237 Santos, Marcela Marques dos
Análise dos padrões de acessibilidade em leitura fácil em textos didáticos do primeiro segmento do Ensino Fundamental. - 2018.
156 f. : il.

Orientadora: Mara Monteiro da Cruz.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ.

1. Acessibilidade – Teses. 2. Material didático – Teses. 3. Letramento – Teses. I. Cruz, Mara Monteiro da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 376

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marcela Marques dos Santos

Análise dos padrões de acessibilidade em leitura fácil em textos didáticos do primeiro segmento do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica PPGEB - CAP- UERJ do Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em _____ de _____ de 2018.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Mara Monteiro da Cruz (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof.^a Dra. Jonê Baião
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof.^a Dra. Marcia Marin
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos das turmas 1202 (2013) e 1302 (2014) do CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho, por terem despertado em mim um olhar especial para o processo de alfabetização e letramento dos que tinham dificuldade, por terem me tornado uma professora e um ser humano melhor.

Dedico este trabalho também ao meu sobrinho e afilhado Guilherme, de apenas 3 anos, que foi diagnosticado com TEA durante meu mestrado. Desejo que em sua vida escolar você possa encontrar professores comprometidos com a acessibilidade, não só na alfabetização, mas em todo o processo de aprendizagem. Que sua escola seja para você um espaço de evolução, aprendizagem, alegria e conhecimento!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e ao mundo espiritual, por ouvirem minhas preces nos momentos de angústia, por secarem minhas lágrimas, por acalmarem meu coração e por me sustentarem até aqui.

Agradeço aos meus pais, Márcia e Getúlio, por serem minha base e meu alicerce, por me apoiarem e me incentivaram sempre. Ao meu marido, Carlos Eduardo, pela paciência, por compreender minha ausência nos preparativos do nosso casamento, por ter sido meus braços e minhas pernas em tantos momentos que não pude estar presente, por estar sempre ao meu lado, por todo o apoio e luta diária, por não me deixar desistir, mesmo nos momentos mais difíceis, por ter se tornado meu porto seguro e o motivo dos meus maiores sorrisos.

Ao meu irmão Rodrigo, por todo o suporte tecnológico e por torcer sempre por mim e vibrar com cada conquista. A minha sogra Lídia, por me ajudar sempre, seja com uma palavra amiga ou com sua energia positiva. À Aline, Márcio, Ana Luísa e Guilherme, por terem se tornado minha família também e compartilhado comigo essa caminhada e conquista, por sempre terem me dado força para continuar.

Aos meus amigos, por terem ouvido minhas reclamações, me dado apoio quando precisei, pelas conversas e pelas risadas nos momentos de descontração e relaxamento, que foram imprescindíveis para seguir em frente.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro e seus professores, por mais uma vez me acolherem e me proporcionarem grandes trocas de conhecimento. A UERJ Resiste e tenho orgulho em fazer parte dessa história!

Deixo aqui um agradecimento especial à minha orientadora Mara Cruz, por ter direcionado meus pés nessa caminhada, sempre atenciosa, amorosa e incansável. Agradeço também às professoras Jonê Baião e Marcia Marin, pois foram mais do que uma banca, foram parceiras e tiveram um olhar muito especial com a minha pesquisa.

Ao Colégio Pedro II e seus profissionais, por todo apoio neste processo, por incentivarem e compreenderem a importância do mestrado na formação docente.

A Belinha e Pandora, minhas *pets* amadas, por me ensinarem o verdadeiro significado da palavra lealdade e por fazerem meus dias mais felizes com suas peraltices e amor!

E, finalmente, aos meus avós Maria e Ivo, que, embora não estejam mais presentes fisicamente, deixaram para mim um legado de amor, ética, honestidade e persistência.

Ubuntu: eu sou porque todos vocês são!

RESUMO

SANTOS, Marcela M. *Análise dos padrões de acessibilidade em textos didáticos do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental*. 2018. 156 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta investigação se propõe a analisar o material didático distribuído pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental utilizando critérios de acessibilidade textual para leitores iniciantes ou com dificuldades de aprendizagem. Com a finalidade de desenvolver tais critérios de acessibilidade em textos para leitores em estágios iniciais de alfabetização, buscamos construir de forma colaborativa com um grupo de professores um guia para a elaboração de textos acessíveis para leitores iniciantes ou estudantes com dificuldade no processo de alfabetização e letramento. Além disso, os participantes fizeram a avaliação e validação de sua utilização na adaptação de recursos didáticos por professores engajados no processo formação de leitores. A metodologia seguiu os pressupostos qualitativos com base na pesquisa colaborativa, utilizando critérios da pesquisa-ação. Utilizamos como instrumentos questionários semiestruturados de avaliação e relatórios de observação. Os resultados obtidos evidenciaram que o referido material didático, por não ser acessível para leitores iniciantes ou com dificuldades de aprendizagem, pode representar uma barreira para a formação desse leitor. Foi observado também, que o guia, produto desta pesquisa, favorece a adaptação de textos por professores, mas que, para identificar os padrões de acessibilidade em textos, os professores necessitam de formação continuada.

Palavras-chave: Material didático. Acessibilidade. Letramento. Leitura fácil.

ABSTRACT

SANTOS, Marcela M. *Analysis of accessibility standards in didactic texts of the First Segment of Elementary School*. 2018. 156 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018..

This research proposes to analyze the didactic material distributed by the Municipal Secretary of Education of Rio de Janeiro for students of the 3rd year of elementary school using textual accessibility criteria for beginners or with learning difficulties. With the purpose of developing such accessibility criteria in texts for readers in the initial stages of literacy, we seek to construct in a collaborative way with a group of teachers a guide for the elaboration of accessible texts for beginner readers or students with difficulty in the process of literacy and literacy. In addition, the participants evaluated and validated their use in adapting didactic resources by teachers engaged in the process of training readers. The methodology followed qualitative assumptions based on collaborative research, using action-research criteria. We used as instruments semi-structured evaluation questionnaires and observation reports. The results obtained evidenced that said didactic material, because it is not accessible for beginners or with learning difficulties, can represent a barrier to the formation of this reader. It was also observed that the guide, the product of this research, favors the adaptation of texts by teachers, but that to identify accessibility standards in texts, teachers need continuous training.

Keywords: Didactic material. Accessibility. Literacy. Easy Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Categorias de Teses e Dissertações.....	20
Quadro 2	Teses e dissertações catalogadas.....	21
Figura 1	Quem necessita de um texto em leitura fácil.....	41
Figura 2	Fluxograma das atividades realizadas na oficina.....	56
Figura 3	Mapa Conceitual sobre fotossíntese.....	82
Figura 4	Esquema da fotossíntese.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Perfil dos participantes.....	53
Tabela 2	Percentual de respostas às análises de redação do Texto Informativo, no início da oficina.....	58
Tabela 3	Percentual de respostas às análises de diagramação do Texto Informativo, no início da oficina.....	59
Tabela 4	Percentual de respostas às análises de conteúdo do Texto Informativo, no início da oficina.....	60
Tabela 5	Percentual de respostas às análises de redação do Texto Científico, no início da oficina.....	61
Tabela 6	Percentual de respostas às análises de diagramação do Texto Científico, no início da oficina.....	62
Tabela 7	Percentual de respostas às análises de conteúdo do Texto Científico, no início da oficina.	63
Tabela 8	Percentual de respostas às análises de redação do Texto Narrativo, no início da oficina.	64
Tabela 9	Percentual de respostas às análises de diagramação do Texto Narrativo, no início da oficina.	65
Tabela 10	Percentual de respostas às análises de conteúdo do Texto Narrativo, no início da oficina.	66
Tabela 11	Percentual de respostas às análises de redação do gênero receita, no início da oficina.	67
Tabela 12	Percentual de respostas às análises de diagramação do gênero receita, no início da oficina.	68
Tabela 13	Percentual de respostas às análises de conteúdo do gênero receita, no início da oficina.	69
Tabela 14	Percentual de respostas às análises de redação dos desafios matemáticos, no início da oficina.	70
Tabela 15	Percentual de respostas às análises de diagramação dos desafios matemáticos, no início da oficina.	71
Tabela 16	Percentual de respostas às análises de conteúdo dos desafios matemáticos, no início da oficina.....	72
Tabela 17	Percentual de respostas às análises de redação do Texto Informativo, ao final da oficina.....	85
Tabela 18	Percentual de respostas às análises de diagramação do Texto Informativo, ao final da oficina.....	86
Tabela 19	Percentual de respostas às análises de conteúdo do Texto Informativo, ao final da oficina.	87
Tabela 20	Percentual de respostas às análises de redação do Texto Científico, ao final da oficina.	88
Tabela 21	Percentual de respostas às análises de diagramação do Texto Científico, ao final da oficina.	89
Tabela 22	Percentual de respostas às análises de conteúdo do Texto Científico, ao final da oficina.	90
Tabela 23	Percentual de respostas às análises de redação do Texto Narrativo, ao final da oficina.	91
Tabela 24	Percentual de respostas às análises de diagramação do Texto Narrativo, ao final da oficina.	92

Tabela 25	Percentual de respostas às análises de conteúdo do Texto Narrativo, ao final da oficina.	93
Tabela 26	Percentual de respostas às análises de redação do Gênero Receita, ao final da oficina.	94
Tabela 27	Percentual de respostas às análises de diagramação do Gênero Receita, ao final da oficina.	96
Tabela 28	Percentual de respostas às análises de conteúdo do Gênero Receita, ao final da oficina.	97
Tabela 29	Percentual de respostas às análises de redação dos Desafios Matemáticos, ao final da oficina.	98
Tabela 30	Percentual de respostas às análises de diagramação dos Desafios Matemáticos, ao final da oficina.	99
Tabela 31	Percentual de respostas às análises de conteúdo dos Desafios Matemáticos, ao final da oficina.	100
Tabela 32	Percentual de Respostas das Avaliações da oficina.....	101
Tabela 33	Percentual de respostas dos participantes às análises do Texto Informativo.....	103
Tabela 34	Percentual de respostas dos participantes às análises do Texto Científico.	104
Tabela 35	Percentual de respostas dos participantes às análises do Texto Narrativo.	106
Tabela 36	Percentual de respostas dos participantes às análises do Texto Injuntivo (Receita).	107
Tabela 37	Percentual de respostas dos participantes às análises dos Desafios Matemáticos.	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO.....	15
1.1 Justificativa	17
1.2 Pesquisas já realizadas	19
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	26
2.1 A heterogeneidade das práticas alfabetizadoras	26
2.2 Abordagem Freireana.....	27
2.3 Letramento: diferença de concepções no Brasil e em outros países	28
2.4 Desafios do Letramento na atualidade.....	31
3 ACESSIBILIDADE E DESENHO UNIVERSAL: DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO PARA TODOS.....	35
3.1 Conceito de Acessibilidade e Desenho Universal.....	35
3.2 Tecnologia Assistiva.....	39
3.3 A ferramenta do texto acessível	40
4 METODOLOGIA.....	44
5 RESULTADOS.....	57
6 ANÁLISE DE DADOS	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120

APÊNDICE — Formulário de Inscrição para oficina.....	127
APÊNDICE B — TCLE.....	128
APÊNDICE C — Questionário analisando a acessibilidade dos textos da SME – início e final da oficina	129
APÊNDICE D — Questionário de Avaliação da oficina	132
ANEXO A — Parecer Nº 2.444.969 do Comitê de Ética.....	133
ANEXO B — Kit de material distribuído na oficina.....	136
ANEXO C Texto Informativo: Direitos da criança.....	137
ANEXO D — Texto científico: Dinossauros.....	138
ANEXO E — Texto Narrativo: João e o pé de feijão (parte 1).....	139
ANEXO F — Texto Narrativo: João e o pé de feijão (parte 2).....	140
ANEXO G — Texto Narrativo: João e o pé de feijão (parte 3).....	141
ANEXO H Texto Injuntivo: Bolo de Fubá.....	142
ANEXO I — Texto Injuntivo: Salada de Frutas.....	143
ANEXO J — Desafio Matemático 1.....	144
ANEXO K — Desafio Matemático 2.....	145
ANEXO L — Desafio Matemático 3.....	146
ANEXO M — Desafio Matemático 4.....	147
ANEXO N — Textos Adaptados pelos participantes.....	148

INTRODUÇÃO

Durante a graduação em pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, me interessei pelas disciplinas relacionadas ao currículo e às políticas públicas em educação. Entendendo a educação como, antes de tudo, um ato político, procurei direcionar minhas reflexões para o campo político e seus reflexos no currículo escolar e na formação humana, principalmente no que diz respeito à escola enquanto instituição social e participante da sociedade em todos os aspectos.

A educação pública sempre foi meu foco de pesquisa e sonho de trabalho, por ter estudado em uma universidade pública, custeada pela sociedade. Acreditava que deveria trabalhar em instituições públicas, como forma de retribuir à sociedade a educação que dela recebi. Além disso, a escola pública tem por premissa ser um ambiente democrático. É um espaço de construção social de todos e de cada um.

Deste modo, acabei realizando meus estágios, sempre que possível, em instituições públicas, a fim de entender melhor esse universo e a prática docente em meio à diversidade e peculiaridades que são pertinentes a tais instituições. Em 2013, último ano da graduação, fiz estágio em uma escola municipal, ligada ao Instituto Helena Antipoff¹, responsável por apoiar a inclusão educacional de crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas em escolas comuns na rede pública. Nessa experiência, pude vivenciar os encontros e desencontros no que tange à política de inclusão e suas práticas, obter algumas respostas e, conseqüentemente, formular mais perguntas.

A pós-graduação (Especialização) em Administração e planejamento da educação contribuiu para minhas reflexões acerca da educação pública, principalmente pelo fato de estar conhecendo na prática a experiência de ser educadora em uma escola pública, localizada em área de conflito conflagrado. No curso de pós-graduação, pude refletir sobre os planos da educação (Educar para quê? Para quem?), desde seus aspectos financeiros, como repasse de verbas e a constituição dessas verbas, até os aspectos curriculares e práticos, como a construção do currículo escolar voltado para uma gestão democrática.

¹ Órgão da Secretaria Municipal de Educação

Iniciei minha carreira no magistério no CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho, que pertence à rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Ao me deparar com uma realidade social complexa e identificar muitos alunos com dificuldade de leitura, comecei a refletir sobre práticas de ensino que pudessem colaborar para despertar seu interesse pela leitura e facilitar a aprendizagem dessas crianças.

Portanto, este trabalho de pesquisa, aprovado pelo Comitê de Ética sob parecer 2.444.969 (Anexo A), pretende, através da análise de material didático distribuído pela SME, verificar se o mesmo pode representar uma barreira que dificulte a formação desse leitor. Para tal, usaremos como referência o guia *de adaptação de textos em Leitura fácil*, produto desta pesquisa, que foi analisado, utilizado e validado pelos professores participantes.

1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Este capítulo tem por objetivo revelar como o objeto de estudo foi construído, o caminho percorrido e as hipóteses levantadas de acordo com as vivências profissionais que culminaram em dúvidas e questionamentos e serão apresentados, entendendo a escola pública como espaço de construção social e as crianças como indivíduos nascidos na era digital, navegantes da rede, mas, muitas vezes, não conseguem obter sucesso no processo de letramento.

Além disso, apresentaremos, através do estado da arte, as pesquisas já realizadas acerca da acessibilidade em leitura fácil no que diz respeito a textos e materiais didáticos, evidenciando o ineditismo deste trabalho, devido à escassez de resultados sobre essa temática.

Considerando que a escola, universalizada, possui padrões curriculares que valorizam a habilidade de leitura e escrita, através da exigência de que todos aprendam a ler e a escrever, Baptista (2004, p. 6) evidencia que “valorizar tais competências é o primeiro passo para fazer surgir as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, a desvantagem daquele que não aprende ou aprende com dificuldade”.

No entanto, alguns aspectos devem ser levados em consideração. Como explicar, por exemplo, a criança que utiliza a *internet*, o computador, com certa propriedade, mesmo sem saber ler e escrever? Por isso, uma investigação acerca do contexto escolar se faz necessária, pois esta dificilmente acompanha o contexto globalizado e tecnológico, uma vez constatado que os alunos são leitores imersivos.

Vale ressaltar que a leitura imersiva se configura em um novo modo de ler, “é uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo de forma associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis” (SANTAELLA, 2009. p. 175).

Este leitor, portanto, não esbarra apenas em signos físicos, materiais, mas em uma tela, onde navega com inúmeras possibilidades de códigos, sons e imagens, com hipertextos, *links*, que podem estar por algum tempo disponíveis ou não, conectados em redes, nós e nexos “num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras,

imagens, documentação, músicas, vídeo etc” (SANTAELLA, 2009. p. 33). Sendo assim, a dificuldade de leitura não deve estar essencialmente associada à dificuldade de aprendizagem.

Deve-se a isso, então, a importância de se pensar no conceito de acessibilidade, entendendo a mesma como a eliminação de barreiras, de forma que se possa garantir, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.5), “o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular”. Assim, as adaptações, como o texto acessível, se tornam um recurso de acessibilidade ao currículo, que compreende a leitura e a escrita como dois de seus conteúdos curriculares.

Desse modo, o objetivo desta pesquisa é tentar responder às seguintes questões: os textos produzidos e distribuídos como material didático pela SME para os anos iniciais do Ensino Fundamental são acessíveis em leitura fácil, isto é, de fácil leitura? Analisando este material, e em colaboração com os professores, é possível desenvolver, como produto da investigação, um manual para orientar a produção de textos didáticos, de forma que sejam eliminadas as barreiras neste meio de comunicação?

A minha busca no mestrado com esta investigação foi analisar o material distribuído pela SME, utilizando critérios de acessibilidade textual para leitores iniciantes ou com dificuldades de aprendizagem. Com a finalidade de desenvolver tais critérios de acessibilidade em textos para leitores em estágios iniciais de alfabetização, buscamos construir de forma colaborativa, com um grupo de professores, um Guia para a elaboração de textos acessíveis em leitura fácil, para leitores iniciantes ou estudantes com dificuldades no processo de alfabetização e letramento, tornando seu conteúdo mais acessível e democratizando, portanto, seu acesso à informação. e desenvolver, em colaboração com os professores, um guia para a produção de textos acessíveis de diversos gêneros, visando que este material pudesse auxiliar educadores no que se refere a despertar o interesse dos estudantes pela leitura, reunindo subsídios que favoreçam a reflexão sobre os recursos de acessibilidade em textos para crianças no processo de alfabetização, especialmente as que se encontram no 3º ano do Ensino Fundamental.

1.1 Justificativa

O município do Rio de Janeiro, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2014)², conta com uma população estimada em 6.498.837 habitantes e possui atualmente um total de 641.655 alunos matriculados³ em sua rede de ensino.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, em 2014, a taxa de reprovação dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, da rede Municipal de ensino do Rio de Janeiro, era de 20,40%, a mais alta do Ensino Fundamental I. Este dado é preocupante, uma vez que:

Uma das ações que a Secretaria Municipal de Educação implementou voltada para o 1º Ano do Ensino Fundamental foi o Pacto Carioca pela Alfabetização. Em julho de 2012, a SME assinou com todos os coordenadores das 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e os diretores das escolas do primeiro segmento, o Pacto Carioca pela Alfabetização. Os professores da rede também foram convidados a assinar o Pacto Carioca, enquanto os pais dos alunos se comprometeram a não deixar que os filhos falem às aulas.

Com o Pacto, a SME assumiu o compromisso de alfabetizar os alunos ao final do 1º ano. Além disso, o Rio de Janeiro aderiu ao pacto pela Alfabetização na Idade Certa, programa do Ministério da Educação (MEC) que prevê a alfabetização dos alunos ao final do 3º ano.

O Pacto Carioca pela Alfabetização estabelece três metas: toda criança ao final do 1º ano deve ser capaz de ler um texto adequado a sua faixa etária; ao final do 3º ano os alunos devem estar com a alfabetização consolidada; e toda a criança da Educação Infantil deverá estar imersa em um ambiente letrado, começando o processo de alfabetização (SME⁴)

Desse modo, essa taxa de reprovação reitera a dificuldade de alfabetização que pude perceber na minha prática docente, o que evidencia a necessidade de buscar ferramentas de acessibilidade que possam, através das práticas de ensino, facilitar a leitura e a compreensão de textos, visando favorecer o letramento destes estudantes. Espera-se, então, que o guia que nos propusemos a construir possa contribuir para promover a acessibilidade textual, transformando textos complexos, que dificultam o entendimento desses alunos, em textos acessíveis, a fim de garantir um melhor alcance ao currículo escolar, além de ajudar professores no processo de eliminação de barreiras no que tange a textos de diversos gêneros.

² INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e estados do Brasil. Panorama do Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330455>>. Acesso em: 29 de julho de 2016. (Link original inacessível).

³ RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Educação em Números. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 18 de março de 2017.

⁴ Id. Alfabetização. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=5632756>>. Acesso em: 19 de setembro de 2017.

Assim, a eliminação desses obstáculos textuais pode garantir a aproximação desses alunos a diferentes abordagens que possam contribuir para seu processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o *Guia para produção de texto acessível* pode ser uma ferramenta que auxilie aos professores no processo de alfabetização desses alunos, uma vez que podem utilizá-lo como fonte para adaptação e reestruturação da redação, diagramação e conteúdo do texto, a fim de facilitar o processo de leitura e interpretação. Além disso, a investigação proposta visa desenvolver os critérios para essa adaptação, avaliando se a utilização de um guia pode auxiliar os professores a adaptar textos de diferentes gêneros, favorecendo uma melhor apresentação dos textos que compõem o material didático.

Vale ressaltar que existem diretrizes para que esse texto acessível seja produzido. Atualmente, temos as diretrizes internacionais estabelecidas pela IFLA (*International Federation of Library Associations and Institutions*), no que diz respeito ao conteúdo, linguagem e formato. No entanto, podemos citar outras iniciativas que também podem servir como fontes, tais como: Organização *Change*⁵, *Mencap's guidelines for accessible writing*⁶, *Luso Read*⁷, Movimento *Down*⁸, Plataforma do Letramento⁹, Informação para todos Regras Europeias para fazer informação fácil de ler e de perceber¹⁰.

Uma iniciativa que merece destaque é a da *Organização Change*, fundada em 2000 pelo Departamento de Saúde do Reino Unido, visando auxiliar pessoas com dificuldade na leitura. Seu objetivo inicial era ajudar famílias cujos pais tinham dificuldade de leitura, devido a fatores como baixo nível de escolarização, dificuldades de aprendizagem, ou deficiências, através da publicação de informativos sobre temas diversos relacionados ao universo familiar. Para tanto, a

⁵ CHANGE. *Easy Read*. Disponível em: <<http://www.changepeople.org/>>. Acesso em: 29 de julho de 2016.

⁶ MENCAP. *Understand Learning Disability*. Disponível em: <<http://www.accessibleinfo.co.uk/pdfs/Making-Myself-Clear.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2017.

⁷ LUSO READS. Regras de redação da leitura fácil. Disponível em: <<http://www.lusoreads.com/regras-leitura-f-cil.html>>. Acesso em: 19 de setembro de 2017.

⁸ MOVIMENTO DOWN. Orientações gerais da construção de textos com leitura fácil. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/10/orientacoes-gerais-da-construcao-de-texto-de-leitura-facil-no-movimento-down/>> Acesso em: 19 de setembro de 2017.

⁹ PLATAFORMA DP LETRAMENTO. Guia de mediação de leitura acessível e inclusiva. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/guia-de-mediacao-de-leitura-acessivel-e-inclusiva/>>. Acesso em: 19 de setembro de 2017.

¹⁰ INFORMAÇÃO PARA TODOS. Regras Europeias para fazer informação fácil de ler e de perceber. Disponível em: <<http://www.fenacerci.pt/web/LF/docs/7.pdf>>. Acesso em: 19 de setembro de 2017.

organização optou pela criação de manuais com textos acessíveis, que possuíam configurações e *layouts* específicos, de modo a facilitar a leitura e compreensão¹¹.

A experiência foi positiva e, posteriormente, estes pais se tornaram multiplicadores e instrutores do projeto, para auxiliar outras famílias. A organização trabalha, atualmente, produzindo diferentes textos acessíveis, desde manuais a cartilhas da Organização das Nações Unidas (ONU), visando facilitar a leitura, interpretação e compreensão desses textos.

1.2 Pesquisas já realizadas

Para dar início a pesquisa proposta, foi realizado um levantamento bibliográfico, a fim de mapear a produção acadêmica acerca do assunto a ser pesquisado. Assim, buscamos as pesquisas já realizadas sobre textos acessíveis, com a finalidade de encontrar referências ou mesmo estabelecer um ponto de partida, como destaca Ferrero, sobre as pesquisas de estado da arte:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERRERO, 2002, p. 258).

Para esta pesquisa foi realizado um levantamento do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Esta escolha se deu pelo fato de sua representatividade em se tratando da produção científica brasileira, onde investigamos as produções científicas sobre acessibilidade textual no Brasil.

Os termos utilizados na busca para esta revisão foram: *textos acessíveis*. Em um primeiro momento, foram encontrados 28.413 resultados provenientes desses termos. No entanto, alguns critérios foram utilizados para refinar a busca e centralizar a revisão em pesquisas que estivessem relacionadas à Educação.

Com efeito, inicialmente a busca foi refinada por área de conhecimento, onde

¹¹ CHANGE. *Parenting Projects*. <Disponível em: <http://www.changepeople.org/projects/parenting-projects>>. Acesso em: 29 de julho de 2017.

foi marcada a opção *Educação*. A partir desse critério, foram encontrados 3.602 resultados. Mesmo assim, muitas dessas pesquisas, apesar de estarem relacionadas à educação, não correspondiam à educação escolar, mas sim à educação como um todo, o que acarretava em resultados ainda generalistas.

Com isso, uma busca mais específica se fazia necessária, logo foi feito o refinamento pela área de concentração. As áreas escolhidas foram: *Educação Escolar*, que gerou 29 resultados, e *Ensino e Aprendizagem*, que gerou 8 resultados. A escolha dessas áreas específicas se deu pelo fato de serem as mais próximas à pesquisa que se pretendia realizar. Vale ressaltar que os trabalhos encontrados são recentes, embora a busca não tenha sido limitada por ano de publicação.

Com esse resultado, tivemos como ponto de partida 37 teses e dissertações. Esse material foi dividido nas seguintes categorias: Acessibilidade para pessoas com deficiência, Carreira e formação docente, Ensino de História e narrativas, Filosofia e ensino, Recursos tecnológicos e aprendizagem, Análise de material didático, Processos de leitura, escrita e aprendizagem, Práticas pedagógicas, Gestão democrática, Avaliação e Currículo, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Categorias de Teses e Dissertações

Categorias	Quantidade	Distribuição
Acessibilidade para pessoas com deficiência	2	5,40%
Carreira e formação docente	6	16,21%
Ensino de História e narrativas	3	8,10%
Filosofia e ensino	4	10,81%
Recursos tecnológicos e aprendizagem	5	13,51%
Análise de material didático	5	13,51%
Processos de leitura, escrita e aprendizagem	5	13,51%
Práticas pedagógicas	4	10,81%

Gestão democrática	1	2,70%
Avaliação	1	2,70%
Currículo	1	2,70%

Diante das categorias destacadas, vale ressaltar que não foram encontradas teses ou dissertações que tratassem especificamente da análise de material didático quanto à sua acessibilidade textual.

Com o objetivo de identificar e analisar as teses e dissertações encontradas, elaboramos o quadro 2, com este material catalogado em ordem cronológica decrescente.

Quadro 2: Teses e Dissertações catalogadas

Autor	Título	Tipo	Data
BORDUCHI	Escrita e reescrita: trabalhando textos na rede social Facebook	Dissertação	15/12/2016
MENDONCA	Jogos virtuais: um caminho para a aprendizagem do ensino de História	Dissertação	09/12/2016
CAMPOS	Escrita autoral no ensino médio: desafios cotidianos	Dissertação	30/08/2016
SILVA	O trabalho com gêneros textuais de alunos do ensino profissionalizante: reflexões do trabalho docente	Dissertação	28/06/2016
MAIA	Análise da Linguagem do Livro Didático da Matemática	Dissertação	30/05/2016

COSTA	O processo curricular no ensino de Biologia: entre o proposto e o vivido	Dissertação	23/05/2016
SILVA	Desenvolvimento de kit didático de baixo custo para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de física do ensino médio em uma escola pública estadual do município de Porto Velho/RO	Dissertação	09/03/2016
CARDOSO	O ofuscamento da infância no brilho das telas: relações entre teoria crítica, educação e sociedade	Tese	02/03/2016
MONTEIRO	A Filosofia no Ensino Médio: Possibilidades e Experiências	Dissertação	04/02/2016
SANTIAGO	Produção de materiais didáticos acessíveis as pessoas com deficiência visual: desafios e propostas para o ensino superior	Dissertação	11/02/2016
SULEIMAN	Formação continuada de educadores ambientais a partir de filmes	Tese	18/02/2016
MEYER	Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material "Ler e escrever" da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo	Dissertação	24/02/2016
ZINGARELLI	A Revista Criança fala aos professores: imagens de criança e a educação pré-escolar	Tese	24/02/2016
BERNARDELLI	Entre permanências e subversões: a composição visual feminina nos livros didáticos de história	Dissertação	29/02/2016
OLIVEIRA	As novas tecnologias nas aulas de Língua portuguesa	Dissertação	28/01/2016
NASCIMENTO	Uma sequência de ensino sobre polímero para o ensino médio de química: a trajetória de produção, desenvolvimento e análise.	Dissertação	15/12/2015
OLIVEIRA	Leitura e práticas pedagógicas: possibilidades de leitura crítica na Educação Básica	Dissertação	03/12/2015

SILVA	Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory	Tese	03/12/2015
PRATES	A avaliação no ensino técnico integrado: perspectivas para uma prática avaliativa mediadora no IFRO- Câmpus Vilhena	Dissertação	08/10/2015
BORDINI	O espaço urbano e cidade no currículo de Geografia da rede estadual paulista: análise do Caderno do professor nos anos finais do Ensino fundamental	Dissertação	31/08/2015
PALAZZO	A escolha do magistério como carreira: por quê (não)?	Tese	27/08/2015
AQUINO	A Independência do Brasil para as crianças: um estudo de manuais didáticos entre as décadas de 1970 e 2000 2015	Dissertação	29/04/2015
CASAGRANDE	A compreensão histórica dos professores PDE – um estudo no campo da educação histórica.	Dissertação	28/04/2015
SILVA	Percepção de jovens universitários sobre o processo de ensino : aprendizagem em disciplinas virtuais ofertadas em cursos presenciais	Dissertação	27/03/2015
RUBIATO	Gestão democrática, educação e cidadania: um olhar crítico a partir de fontes bibliográficas	Tese	04/03/2015
BARRINUEVO	A qualidade motivacional e a produção de textos na escola	Dissertação	28/02/2015
SOARES	Escola Júlio Bierrenbach Lima: a consolidação de uma instituição escolar (1969-1981)	Dissertação	18/12/2014
ROSA	Aprendizagem e cognição de indivíduos em contexto de expertise em função da variação de conhecimento prévio	Dissertação	15/09/2014
SILVEIRA	Utopia e Pessimismo: Contribuições de Herbert Marcuse à Educação	Dissertação	21/08/2014

BELLOTTI	Implante Coclear: um estudo da escrita na escola	Tese	18/08/2014
ANDRADE	O Homem e o Desenvolvimento Humano nos Discursos de Aristóteles e John Dewy	Tese	14/08/2014
SALA	Um estudo sobre alfabetização e aprendizagem da linguagem escrita no contexto da escola pública	Dissertação	11/12/2013
RIBEIRO	O blog como recurso didático na disciplina de teoria geral da administração: relato de uma experiência	Dissertação	27/11/2013
BIZIO	Concepções dos professores de língua portuguesa sobre as dificuldades de leitura e escrita de seus alunos	Dissertação	22/08/2013
NOZI	Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais	Dissertação	18/03/2013
FAGUNDES	O que pode o filosofar no Ensino Fundamental: Caminhos para uma educação na perspectiva emancipatória	Dissertação	28/02/2013
SCANFELLA	Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica	Dissertação	28/02/2013

Alguns resultados merecem destaque. Borduchi (2016), por exemplo, identificou que a produção textual no Facebook colaborou no processo da escrita dos alunos, permitindo novas práticas de aprendizagem, enquanto Campos (2016) demonstrou em sua pesquisa que não existe uma solução padrão para que os estudantes comecem a produzir textos puramente autorais. São resultados que evidenciam a necessidade de despertar o interesse pela leitura.

Já Silva (2016) destacou que os alunos manifestam claramente mais interesse pelos textos dos gêneros com os quais eles se identificam, têm mais afinidade. Observou-se maior dificuldade na leitura e compreensão daqueles textos dos gêneros com os quais os estudantes tinham menos contato. Essa barreira, da

dificuldade com esses gêneros mais distantes, talvez pudesse ser eliminada, ou mesmo reduzida, através do recurso do texto acessível.

Maia (2016) traz um dado importante em seus resultados ao constatar que a linguagem apresentada nos enunciados analisados por sua pesquisa se utilizava de elementos que podem afastar o leitor, ao tratá-lo de forma passiva e autoritária, com uso de um vocabulário especializado, com símbolos e nominalizações. O guia que este trabalho se propõe a construir poderia auxiliar esses professores na elaboração de enunciados mais acessíveis.

Já Santiago (2016) e Bellotti (2014) trouxeram a acessibilidade em suas pesquisas, mas não trataram de acessibilidade textual, e sim de materiais acessíveis para pessoas com deficiência visual e implante coclear para pessoas com deficiência auditiva, respectivamente.

Há, ainda, pesquisas que analisaram materiais didáticos, como Maia (2016), Santiago (2016), Bordini (2015) e Aquino (2015), por exemplo; no entanto, a acessibilidade textual desse material não foi questionada. Por isso, após a análise do quadro, é possível perceber a ausência de pesquisas que abordem textos acessíveis como recurso para leitores em fase inicial do processo de alfabetização, bem como a análise da acessibilidade de materiais didáticos de grandes redes de ensino, como a SME do Rio de Janeiro.

Outro fator que merece destaque é que, apesar de não ter achado, especificamente, tese ou dissertação que aborde o tema dos textos acessíveis, os documentos encontrados de certo modo ressaltam a importância dessa pesquisa realizada, bem como seu caráter inédito.

Acreditamos que, futuramente, o *Guia para elaboração de textos acessíveis* pode despertar o interesse de outros professores a desenvolverem pesquisas sobre esta temática, além de auxiliá-los a tornar mais acessível o material didático para o processo de alfabetização e letramento.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste capítulo, apresentamos discussões sobre práticas alfabetizadoras e sua heterogeneidade, bem como conceitos de letramento e os desafios que este processo enfrenta na atualidade, na era da informação e do conhecimento, cujos indivíduos, apesar de apresentam dificuldade no processo de leitura, navegam com facilidade pela rede, pois configuram o que Santaella (2009) chama de leitor imersivo, conceito este que também será apresentado neste capítulo.

Para discutir letramento neste trabalho, primeiramente é preciso definir o conceito que será utilizado. No entanto, escrever sobre alfabetização se faz necessário, uma vez que é difícil dissociar a prática do letramento do processo de alfabetização. Muitas são as concepções de alfabetização e letramento. Para este trabalho, vamos ressaltar as que possam colaborar com a proposta dessa pesquisa, de modo a trazer contribuições no que tange à elaboração de textos acessíveis.

2.1 A heterogeneidade das práticas alfabetizadoras

Segundo Senna ser alfabetizado significa “ter concluído o processo de alfabetização” (1995, p.222). Embora pareça uma afirmação simplista, acaba sendo polêmica, uma vez que é difícil encontrar um consenso entre as concepções de alfabetização e as teorias sobre processos pelos quais o indivíduo se alfabetiza. Por isso, o autor destaca que:

É importante se ter em mente que as variações relacionadas à extensão da alfabetização não são aleatórias ou desmotivadas, mas refletem concepções variadas acerca da natureza e da função do ato de alfabetizar e ser alfabetizado. A concepção de *alfabetização* subjacente à extensão que se dá ao processo está também atrelada aos diferentes tipos de procedimentos que os alfabetizadores empregam (SENNA, 1995, p.223).

Deste modo, o alfabetizador atua baseado em uma ou mais teorias sobre alfabetização, de acordo com o que ele concebe enquanto finalidade para este processo. De acordo com Senna, essa variedade de métodos e suas possibilidades, permite a dissociação entre a prática alfabetizadora e os métodos de alfabetização, porque os “métodos em si não garantem isomorfia nas práticas, pois, como sabemos, poucos são os alfabetizadores que seguem à risca todos os procedimentos didáticos prescritos num método de alfabetização.” (1995, p. 223).

Com efeito, entendemos que as concepções alfabetizadoras tendem à heterogeneidade, e perpassam desde apenas o ato de decodificar, até percepções mais complexas de leitura, escrita e interpretação.

2.2 Abordagem Freireana

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Dai que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 1994, p. 33).

Paulo Freire, ao refletir sobre a educação tradicional, propõe o conceito de "educação bancária", em que o educador deposita o conhecimento, as informações, enquanto o educando as armazena, memoriza os dados e os repete, de forma mecânica. Essa concepção, encontrada em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), refere-se à opressão que os alunos sofrem na sala de aula, visto que são considerados meros objetos, enquanto o educador é o único sujeito do processo.

Esse conceito nos traz a ideia de que o educador seria o único e absoluto detentor do saber, enquanto os educandos, num processo de alienação, reconhecem sua ignorância, e nela a razão de existência do educador, mas não conseguem enxergar-se educandos destes educadores. Assim, Paulo Freire cita Simone de Beauvoir: "Na verdade, o que pretendem os opressores 'é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime', e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine" (1987, p.34).

Assim, Paulo Freire propõe uma educação libertadora, onde os oprimidos possam confrontar seus opressores. Segundo Freire, não haveria mais educador e educando, e sim educador-educando com educando-educador. Para ele, esta prática é construída através do diálogo, da reflexão, em que os educandos não seriam apenas receptores, e sim atuantes na construção de seus saberes, podendo, desta forma, transformar sua realidade e atuar de forma consciente na sociedade.

Paulo Freire propõe em seu processo de alfabetização que a palavra tenha

significação para o alfabetizando, assim seria possível alfabetizar não apenas pela leitura da palavra, mas pela leitura do mundo (FREIRE, 1989, p.19). Freire era um crítico da tradicional “cartilha”, que ensinava pela repetição de palavras aleatórias, com sílabas formadas por uma consoante e uma vogal. Ele acreditava que a educação deveria ocorrer de forma mais humana, e não através deste processo abstrato, pré-fabricado e imposto.

Portanto, textos que não sejam acessíveis para estudantes iniciantes ou com dificuldades no processo de leitura, representam, por essa lógica, não apenas uma barreira textual, mas um impedimento de democratização da informação, de modo que o educando, através dessa concepção bancária, se torne um depósito de conhecimento restrito aos discursos orais do professor e das mídias. A barreira textual o impede de dialogar, de buscar conhecimento e se organizar, através de novas leituras e consequentes visões do mundo que o cerca.

Por isso, o mais importante, para Freire é que os educandos não apenas se apropriem do código escrito, mas se politizem, se tornem agentes transformadores de sua realidade, com uma visão total da linguagem e do mundo, de modo que:

A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer políticopedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade (FREIRE, 2000, p. 21).

Desse modo, a leitura não se torna mera decodificação, o ato de ler traz consigo uma leitura de mundo que permite a democratização da informação. Através desse processo, o leitor pode intervir na sociedade, pode transformá-la. Por isso a importância da compreensão de textos, que pode ser facilitada através dos textos em leitura fácil não apenas para leitores iniciantes, mas também para aqueles que, por algum motivo, possuam dificuldades no processo de leitura.

2.3 Letramento: diferença de concepções no Brasil e em outros países

Segundo Soares (2004), o letramento surge em um contexto de necessidade de nomeação de práticas sociais mais complexas de leitura e escrita do que a aprendizagem do próprio sistema de escrita. No entanto, essa necessidade foi abordada de diferentes formas em diferentes países, pois em países desenvolvidos havia o domínio do código, mas não de habilidades necessárias para a prática social

da leitura e da escrita, por isso em países como França e Estados Unidos, o processo de letramento surge independente da aprendizagem da escrita, do código, pois:

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Assim, na França e nos Estados Unidos, para limitar a análise a esses dois países, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita (SOARES, 2004; p. 6).

Contudo, no Brasil, a prática do letramento se mescla e se confunde com a prática de alfabetização, pois esse movimento se deu de forma contrária à dos países desenvolvidos. De acordo com o autor, o conceito de letramento surge a partir de um questionamento do conceito de alfabetização, que destacava a importância das habilidades necessárias para o uso competente da leitura e da escrita. Assim, a origem do letramento no Brasil, está vinculada à aprendizagem do código, da escrita inicial.

Porém é preciso ter cautela, como destaca Soares: “o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter de que, se as crianças estão sendo de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo alfabetizadas...” (2004, p. 11). Portanto, apesar de destacar a importância do letramento, Soares defende a importância da alfabetização e suas especificidades, sem dissociá-la do processo de letramento.

Além disso, conforme destaca Kleiman (2014) ao estudarmos o contexto brasileiro em relação às práticas de letramento das escolas, percebemos uma reprodução do *status quo*, que acaba sendo agravada pela pobreza e pelo que a autora chama de analfabetismo generalizado, fazendo dessa reprodução um processo cíclico de reprodução das desigualdades.

Com efeito, quando a escola consegue formar um indivíduo plenamente letrado, o mesmo é capaz de desfrutar de práticas de leitura, escrita e até mesmo orais, que o inserem no contexto social de oportunidades, de acesso à saberes que podem contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, de modo que:

É função da escola formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra), não apenas sujeitos alfabetizados. A escola está cada vez mais encurralada entre o contexto opressivo da violência, do desemprego, dos desmandos da administração pública; seu campo de manobra tem sido bastante diminuído por tais pressões. A leitura é uma das maneiras que a escola tem de

contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade (KLEIMAN, 2007. p. 91).

Ainda segundo Soares (2001), o letramento pode ser entendido como complemento que vai além da alfabetização, sendo este, o estado de uma pessoa que não apenas sabe ler e escrever, mas também cultiva e exerce práticas sociais que utilizam a escrita, isto é, a capacidade de saber utilizar e reconhecer as funções da escrita em diversos contextos, e não somente decodificá-las. Desta forma, uma pessoa pode ser ao mesmo tempo alfabetizada, porém não letrada, ela também pode ser alfabetizada e letrada, isto vai depender da didática empregada e do modo de apropriação da leitura e escrita por parte do educando, portanto:

[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado (SOARES, 2001; p. 47).

Assim, Soares (2004) entende que letramento e alfabetização são conceitos diferentes, embora no Brasil, muitas vezes esses conceitos se mesclam e se superpõem. Em suma, segundo a autora, o conceito de alfabetização está relacionado ao saber ler e escrever, enquanto o letramento se relaciona à capacidade de fazer uso da leitura e da escrita. A separação entre esses dois conceitos se faz necessária, uma vez que:

Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos (...) (SOARES, 2004; p. 8).

No entanto, apesar da separação de conceitos, a fim de preservar suas especificidades, na prática, esses processos são indissociáveis, pois, segundo concepções psicológicas, linguísticas, e psicolinguísticas de leitura e escrita, ocorrem simultaneamente, uma vez que através da alfabetização se adquire o sistema convencional de escrita e, através do letramento, esse sistema é desenvolvido em práticas sociais que envolvam a língua escrita e em atividades que desenvolvam essas habilidades.

Desse modo, Soares enfatiza que os processos de alfabetização e letramento não são independentes, e sim, interdependentes e indissociáveis, pois:

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver no contexto da e por meio da

aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004; p.14).

A discussão proposta neste trabalho tem enfoque na concepção de letramento, pois trata da imersão em textos e da cultura de leitura e escrita, muito mais do que a decodificação. No entanto, vale ressaltar, que é preciso entender a necessidade de promover a conciliação entre esses dois conceitos, dessas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, agregando alfabetização e letramento, sem corromper, porém, as especificidades de cada um. Por isso, propomos a utilização da ferramenta do texto acessível, cujo objetivo é, dentre outros, despertar interesse e motivação pela leitura, favorecendo, desta forma, o processo de alfabetização e do letramento.

Para tal, a escola precisa refletir sobre a formação do leitor, pois como destaca Kleiman, as práticas utilizadas na escola, no que diz respeito ao uso da escrita, “sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial, como equivocado” (2014, p. 20). Segundo a autora, isto ocorre porque a escola se preocupa muito mais com a aquisição do código, visando às competências individuais, de modo que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 2014, p. 20).

Desse modo, decifrar o código não significa ter compreensão leitora. Portanto, nesse sentido, o texto adaptado em leitura fácil pode contribuir para o processo de letramento, uma vez que sua acessibilidade, através de suas regras de adaptação, que veremos mais adiante, permite que o leitor vá além do uso do código, utilizando também recursos imagéticos e formatação específica que facilitam a compreensão do texto, favorecendo a formação do leitor, bem como sua competência leitora.

2.4 Desafios do Letramento na Atualidade

Segundo Lévy (1999), a sociedade atual caracteriza-se por ser da informação e do conhecimento, fazendo com que sofra um processo de globalização. Esta influência que antes era apenas econômica e política, hoje também passa a ser da

educação, exigindo que o processo de aprendizagem e conhecimento do sujeito seja constante.

Sendo assim, a formação do sujeito sofre interferências em todas as áreas do conhecimento pelo surgimento de novas tecnologias e pela revolução científica, que vem a ser a responsável por dar conta da imensa quantidade de informações que precisam ser transmitidas para este novo sujeito: o globalizado.

Desse modo, o potencial de cada um não pode ser apenas relacionado ao seu aparelho cognitivo, é nesse contexto que surge a reflexão acerca do que a escola e o professor podem fazer para despertar o interesse pela leitura por parte do aluno com dificuldade de aprendizagem, mais especificamente, para os fins deste trabalho, o aluno com dificuldade de alfabetização e letramento, desenvolvendo suas habilidades de interpretação.

Segundo Vygotsky, os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos se forem resolvidas, anteriormente, as questões sociais, complexas no mundo contemporâneo. Sabemos que esta realidade, diversa, instável, está sempre em movimento, principalmente no mundo globalizado, tecnológico, no qual informações surgem em grande velocidade, de modo que:

O meio social contém uma imensa quantidade de aspectos e elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si. Não devemos conceber o ambiente como estático, elementar e estável, mas como um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente (VYGOTSKY, 2003; p.198).

Neste contexto, a alfabetização torna-se não apenas uma etapa importante, mas também uma porta de entrada para ler o mundo. Santaella (2009) classifica o leitor em três tipos principais: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo, cujos contextos diferem não apenas pelo tipo de linguagem ou processos de signos, mas também pela forma como a mensagem é veiculada.

Em suma, Santaella (2009) afirma que o leitor contemplativo é o leitor da era do livro, de imagem expositiva e fixa; já o leitor movente é do período pós revolução industrial, com o aparecimento dos grandes centros urbanos, está sempre em movimento, lê jornal, fotografia, cinema, televisão. O leitor imersivo, conforme já citado anteriormente, é aquele que surge na era digital, com características específicas a partir da navegação interativa. Um exemplo disso seriam os *Youtubers*. Poderia a escola considerá-los em uma nova concepção de leitura, a partir da perspectiva do leitor imersivo?

Em seu artigo denominado *Letramentos e alfabetizações na cibercultura: crianças e jovens em rede, desafios para a educação* Weber, Santos e Cruz tratam do perfil cognitivo do leitor imersivo de Santaella e sobre aspectos fundamentais para a alfabetização e letramento desses leitores. As autoras evidenciam que os alunos que estão nas salas de aula atualmente possuem um perfil cognitivo próprio de seu tempo, portanto aprendem de maneira diferente. Por isso, segundo as autoras, é preciso “promover um diálogo de aproximação entre a cultura juvenil e a cultura escolar, [...] a fim de evitarmos um hiato entre culturas e gerações.” (2014, p. 64).

Para tal, Weber, Santos e Cruz trazem uma análise do perfil desse leitor imersivo, através de um mapa conceitual que destaca que este leitor não faz uma leitura em sequência pré-definida, mas sim uma leitura em rede, hipertextual e assim, concluem que “as práticas de alfabetização e letramento digital devem considerar esse novo perfil cognitivo que emerge do digital em rede” (2014, p. 66).

Desse modo, como destacam as autoras, precisamos desenvolver atividades que provoquem possibilidades reais de interação, pois “diferentes efeitos cognitivos e culturais, provenientes dos diferentes contextos de interação com a palavra escrita, bem como das variadas e múltiplas formas de interação com o mundo” podem ser observados através da utilização de formas híbridas de signos e processos de linguagem.

Vale ressaltar que nem todas as escolas possuem tecnologia disponível para tais atividades. No entanto, por que não reconhecer o perfil cognitivo desses alunos, através dos textos acessíveis, como uma tentativa de despertar o interesse pela leitura, visto que esses textos possuem recursos de imagem e formatação própria que visam facilitar sua compreensão?

Com efeito, mesmo tendo uma escola que tente reproduzir esta realidade, caracterizada pela velocidade de informações e pelo uso de tecnologias, os padrões de homogeneização e exclusão permanecem, pois ainda temos, segundo Weiss e Cruz, “crianças sendo, de uma forma ou de outra, excluídas do sistema quando não conseguem, por exemplo, se alfabetizar, no tempo ou modelo educacional proposto”. (2013, p.65)

Deste modo, Weiss e Cruz (2013) mostram o descompasso entre escola e sociedade, evidenciando que necessitamos de mudanças no sistema educacional

para que se possa oferecer condições que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, nos remetendo aos conceitos de acessibilidade e desenho universal.

3 ACESSIBILIDADE E DESENHO UNIVERSAL: DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO PARA TODOS

O presente capítulo destaca os conceitos de acessibilidade e desenho universal. Para tal, precisaremos apontar alguns aspectos da legislação sobre o tema, bem como as práticas educativas que perpassam pelos conceitos de Desenho Universal para a Aprendizagem e tecnologias assistivas.

Por fim, vamos tratar da ferramenta do texto acessível em leitura fácil e como o mesmo visa promover a acessibilidade, evidenciando que sua utilização tem por objetivo eliminar barreiras textuais, conferindo autonomia de leitura e facilitando a compreensão leitora de pessoas que possuam alguma dificuldade ou estejam iniciando o processo de alfabetização e letramento.

3.1 Conceito de Acessibilidade e Desenho Universal

Segundo Fernandes, Antunes e Glat (2013) a acessibilidade pode ser definida como a eliminação ou a redução de barreiras. As autoras destacam que a acessibilidade está assegurada por lei, conforme podemos evidenciar, dentre outros, através da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação que estabelece que:

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção 4 pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. O Desenho Inclusivo ou Desenho Universal é entendido como um conjunto de práticas, de metodologias, conhecimentos e preocupações acerca de produtos, serviços e espaços, para que sejam utilizados da melhor forma possível, com conforto, pelo maior número de pessoas, independente de terem alguma limitação ou não (BRASIL, 2001).

Segundo Sasaki, o combate às barreiras arquitetônicas nos últimos 50 anos

do século XX e nos anos iniciais do século XXI, se deve à afirmação de que “Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção”, inserida na Declaração Universal. Assim, o autor divide a acessibilidade em seis dimensões, de modo que:

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009. p. 10).

O autor traz ainda exemplos de como essa acessibilidade pode estar presente no campo da educação em suas diferentes dimensões bem como a legislação que atenda a essa necessidade. Em relação à Dimensão instrumental, Sasaki evidencia que:

adaptação da forma como alguns alunos poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita, normalmente utilizados em sala de aula, na biblioteca, na secretaria administrativa, no serviço de reprografia, na lanchonete etc., na quadra de esportes etc. As bibliotecas deverão possuir livros em braille, produzidos pelas editoras de todo o Brasil. Dispositivos que facilitem anotar informações tiradas de livros e outros materiais, manejar gavetas e prateleiras, manejar computadores e acessórios etc. “E materiais necessários [acessibilidade instrumental].” (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12) (p. 14).

Portanto, Sasaki destaca as adaptações necessárias para se garantir a acessibilidade. Assim, as bibliotecas deveriam possuir não apenas os livros em braille, mas em diversas formas de adaptações que visem facilitar o processo de leitura, o que inclui o texto em leitura fácil.

Vale ressaltar, que a dimensão programática, apesar de não possuir relação direta com este estudo, deve ser destacada, uma vez que se configura em:

Revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar. Sem barreiras invisíveis nos regulamentos e normas para uso dos serviços e materiais disponíveis na biblioteca (Sasaki, 2009. p.14).

Apesar dos destaques, precisamos evidenciar que todas as dimensões de acessibilidade devem ocorrer simultaneamente, pois se perpassam a fim de configurar ou tornar mais acessível a escola como um todo.

Um exemplo de iniciativa no que diz respeito à acessibilidade é o da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), que disponibiliza em seu *site*

o conceito e as dimensões da mesma. Na realidade, não se trata apenas de uma iniciativa de esclarecer seus estudantes acerca do tema, mas também de promover uma universidade acessível, conforme destaca: “É neste contexto que a Unoesc tem buscado alternativa ao acesso e permanência dos alunos com deficiência nas mais diferentes atividades da comunidade universitária.”¹²

Desse modo, a acessibilidade é uma facilidade que pode e deve estar presente em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Quando a acessibilidade é projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, não apenas as que tenham qualquer tipo de deficiência.

Atualmente, o conceito de Acessibilidade foi ampliado para Desenho Universal, visando o rompimento não apenas de barreiras para pessoas com deficiência física ou dificuldades motoras, mas a promoção de condições de acesso para todos, desde a concepção dos espaços, produtos e serviços. O Desenho Universal é diferente da adaptação, pois uma vez que tenhamos produtos, espaços e serviços que sejam utilizados por todos, adaptações não se fazem mais necessárias. Bersch destaca que:

[...] este importante conceito do desenho universal, que contempla a realidade da diversidade humana, deva estar cada vez mais presente na formação das nossas engenharias de edificações e de produtos. Desta forma, não precisaríamos investir em reformas e adaptações para atender a um grupo específico de pessoas, mas novos ambientes e produtos serão originalmente criados buscando atender a todos, independente de sua idade, tamanho, condição física, intelectual ou sensorial (BERSCH, 2017; p. 19).

Portanto, Desenho Inclusivo ou Desenho Universal é entendido como um conjunto de práticas, de metodologias, conhecimentos e preocupações acerca de produtos, serviços e espaços, para que sejam utilizados da melhor forma possível, com conforto, pelo maior número de pessoas, independente de terem alguma limitação ou não.

Por isso o Desenho Universal traz maior ergonomia para todos, sendo, portanto, um conceito inclusivo, beneficiando toda a população, de modo que:

O desenho universal tende a ser naturalmente inclusivo e não discriminatório, resultando numa maior ergonomia para todos. É, pois errado o conceito de que o desenho universal acarreta custos adicionais em benefício de uma minoria. Por vezes, os custos de desenvolvimento e produção iniciais poderão ser maiores, no entanto, não beneficiam apenas uma minoria, mas toda a população, aumentam a produtividade de todos,

¹² UNOESC. Acessibilidade. Disponível em: <<http://www.unoesc.edu.br/atendimento/definicao>>. Acesso em: 29 de julho de 2016 (Link original inacessível).

previnem riscos de mau uso e desconforto prolongado, quase imperceptíveis, evitam acidentes. Conseqüentemente, a médio e longo prazo, traduzem-se numa redução muito substancial de custos, num aumento de produtividade e numa vida melhor para todos (CORREIA e CORREIA, 2007; p. 301).

Com efeito, a cada vez que alguém desenvolve algo, levando em consideração a preocupação com a inclusão e o Desenho Universal, sejam bens materiais ou culturais, estamos colaborando para o bem-estar de toda a população, uma vez que se trata de práticas de eficácia e conforto para todos, independentemente de suas capacidades ou limitações.

Em se tratando do ambiente escolar, vale destacar o princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pois segundo Pacheco, Martello e Bastos (2016), o mesmo visa que as práticas pedagógicas sejam projetadas de maneira que possibilitem que alunos com capacidades diversas possam realizar a mesma atividade, não necessitando de programas adaptados e atividades específicas.

Bersch (2017) também destaca que é preciso “ultrapassar o entendimento de que o Desenho Universal se destina exclusivamente à concepção e desenvolvimento de espaços e artefatos”, pois ele se “aplica devidamente à ação educacional”.

Para tal, podemos lançar mão das Tecnologias Assistivas, aqui entendidas como práticas cujo objetivo seria:

proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação da comunicação, mobilidade, controle do seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, competição, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade.” (...) Podem variar de um par de óculos ou de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. (ASSISTIVA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO, 2017).

Assim, segundo Lévy (1999), as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) vêm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de nossa cultura e, sua utilização, um meio concreto de inclusão e interação no mundo. Uma forma dessa utilização no campo da educação se dá através da Tecnologia Assistiva (TA), pois como evidencia Bersch (2017), “Um dos papéis do serviço de TA é a Educação do usuário à autonomia”, assim, a ferramenta do texto acessível pode ser considerada como tecnologia assistiva, uma vez que visa promover autonomia no processo de leitura.

3.2 Tecnologia Assistiva

A Tecnologia da Informação e Comunicação pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum, e que pode ser utilizada nas mais diversas áreas: na indústria, no processo de automação, por exemplo; no comércio, através do gerenciamento; nas diversas formas de publicidade; no setor de investimentos, visando à informação simultânea, comunicação imediata; e na educação, no processo de ensino aprendizagem, na Educação a Distância, dentre outros.

O trabalho com as tecnologias assistivas na educação contribui para uma mudança nas práticas educativas, pois promove a criação de um novo ambiente em sala de aula. Essa possibilidade repercute em todas as instâncias envolvidas nesse processo, promovendo mudanças na relação entre ensino e aprendizagem, nos materiais de apoio pedagógico, na organização e representação das informações por meio das múltiplas linguagens.

Podemos afirmar que a possibilidade da presença das tecnologias está cada vez mais presente na educação e isso tem feito com que o trabalho docente seja repensado e reconfigurado para atender às exigências que se revelam com essa ferramenta, fazendo-se necessário buscar novas maneiras de ensinar e de aprender, pois:

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que em muitas aulas convencionais perdemos muito tempo. Podemos modificar a forma de ensinar e de aprender. Um ensinar mais compartilhado. Orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos, individual e grupalmente, onde as tecnologias nos ajudarão muito, principalmente as telemáticas. Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação (MORAN, 2000; p.2).

Como nossos currículos não são desenvolvidos de acordo com o DUA adaptações curriculares se fazem necessárias, visando garantir o acesso dos estudantes a diferentes abordagens que possam contribuir para seu processo de ensino-aprendizagem, de modo que:

Adaptações curriculares, de um modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação permitindo o atendimento às necessidades educativas de

todos os alunos, em relação à construção do conhecimento (OLIVEIRA e MACHADO, 2007; p. 36)

Com base nisso, o recurso do manual para textos acessíveis pode ser uma ferramenta que auxilie professores no processo de alfabetização e letramento desses alunos, uma vez que se utiliza de diversas estratégias que podem facilitar o processo de leitura e de interpretação. Assim, este pode ser um recurso que venha despertar os interesses dos alunos, em processo de alfabetização e letramento, pela leitura, desenvolvendo suas habilidades de interpretação através de textos acessíveis produzidos por diferentes recursos tecnológicos.

3.3 A Ferramenta do texto acessível

De acordo com Soares (2001), letramento pode ser entendido como complemento que vai além da alfabetização, sendo este o estado de uma pessoa que não apenas sabe ler e escrever, mas também cultiva e exerce práticas sociais que utilizam a escrita, isto é, a capacidade de saber utilizar e reconhecer as funções da escrita em diversos contextos, e não somente decodificá-las. Desta forma, uma pessoa pode ser ao mesmo tempo alfabetizada, porém não letrada; ela também pode ser alfabetizada e letrada, isto vai depender da didática empregada e do modo de apropriação da leitura e escrita por parte do educando.

Vale ressaltar que o fracasso na alfabetização e dificuldade no processo de letramento não são necessariamente causados por distúrbios de aprendizagem. Assim, observando o processo de aprendizagem como um equilíbrio entre os meios internos e externos do sujeito, podemos entender que a dificuldade de aprendizagem, diferente do distúrbio de aprendizagem, possui caráter provisório, pois uma vez que o processo de aprendizagem seja articulado, através de práticas de ensino que o favoreçam, o equilíbrio entre suas diferentes dimensões, poderá ser reestabelecido, de modo que:

[...] Na aprendizagem sistemática o meio escolar (dimensão pedagógica) é importante gerador de condições para que tal aprendizagem se desenvolva. Assim, como já foi dito, diagnosticar e conceituar no âmbito escolar os problemas ou dificuldades só terá sentido se for para traçar estratégias de ação que busquem metodologias e recursos (WEISS e CRUZ, 2013, p.67).

Portanto, é importante questionar se a dificuldade de aprendizagem, em alguns casos, não está relacionada à prática pedagógica, buscando-se desenvolver

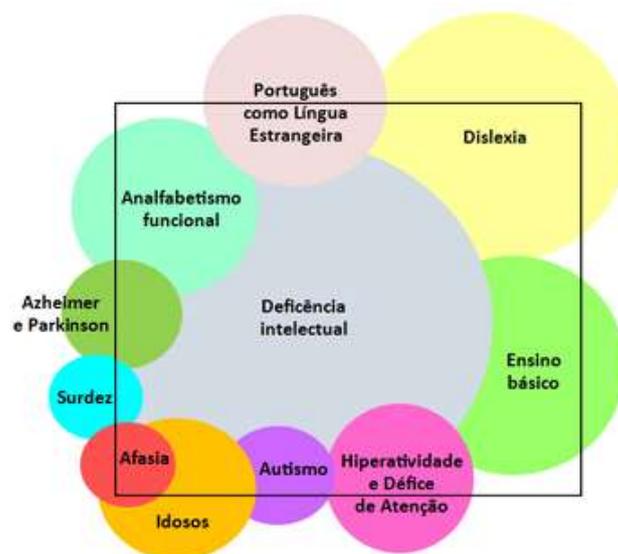
estratégias que possam interferir nas práticas de ensino, visando minimizar ou até mesmo sanar essas dificuldades. É neste cenário que precisamos promover a acessibilidade e ações que contribuam para que estes alunos tenham garantido seu direito à aprendizagem.

No entanto, esta remoção de barreiras não ocorre de forma simples, pelo contrário, são bastante complexas, pois envolvem a realização do novo, além de perpassar pela formação do docente, que nem sempre está preparado para o cotidiano da escola, como explicita Oliveira e Machado (2007, p.. 38): “Ao lidar diretamente com os alunos, no cotidiano da escola, os docentes são invadidos por sentimentos que vão da perplexidade à frustração, da exaustão à impotência. Não sabem o que fazer nem como ensinar a esses alunos.”.

Desse modo, auxiliar professores a tornarem acessíveis os textos escolares parece uma boa estratégia para favorecer o processo de escolarização de alunos com dificuldade de aprendizagem. Se levarmos em consideração o fato de essa dificuldade ser passageira, pois segundo Weiss e Cruz (2013), essas dificuldades “têm caráter provisório e são provenientes de desarticulações no processo de aprendizagem do sujeito”, a criança poderá, posteriormente abrir mão, ou não do texto acessível, o importante é que se ofereça recursos suficientes que lhe capacitem à leitura, interpretação e compreensão de texto.

Mas quem necessitaria de um texto acessível em leitura fácil, ou seja, qual seria esse “público-alvo”? Para esclarecer, utilizaremos figura 1, a seguir:

Figura 1: Quem necessita de um texto acessível em leitura fácil.



Fonte: Adaptada da infografia de "Guidelines for easy-to-read materials", Misako Nomura, Gyda Skat e Bror Tronbackle, IFLA, 1997.

A figura 1 destaca que o texto em leitura fácil pode ser usado por todos, pois engloba não apenas pessoas com transtornos ou deficiências, mas também idosos e até mesmo o ensino básico.

Vale ressaltar que os textos acessíveis, bem como as orientações do guia *Change*, foram utilizados em Cruz, em sua tese de doutorado intitulada *Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual*. O uso dessa ferramenta se deu devido ao "cuidado de selecionar conteúdos adequados ao nível de compreensão dos alunos, sem que fossem infantilizados ou excessivamente simplificados" (2013, p. 116).

Assim, ao desenvolver o site AVALER, que proporciona atividades acessíveis, Cruz utilizou de *layout* e orientações do referido guia para facilitar o acesso de alunos com deficiência intelectual, garantindo o direito de aprender e trazendo à luz contribuições relevantes para essa pesquisa, pois evidencia que:

Na complexa área da alfabetização e do letramento, muito mais que especializar-se em métodos e técnicas de transmissão de conteúdos, é preciso sintonizar o ensino com a aprendizagem e para tanto, deve-se considerar como as pessoas aprendem a ler, escrever e/ou fazer uso dos materiais escritos que estão ao seu redor. É preciso desenvolver uma metodologia que promova uma verdadeira imersão dos alunos no mundo letrado, despertando seu interesse e motivação (2013, p.215).

Outra iniciativa de utilização dos textos acessíveis vem do Movimento Down, evidenciando que a construção dos mesmos possui regras de ortografia, gramática, vocabulário, estilo, imagens, tipografia, composição, paginação e enquadramento específicos. O referido Movimento destaca que esse tipo de texto deve ter objetividade e simplicidade, mas não podem significar reducionismo nem infantilização, pois tornar um texto acessível significa extrair os fatos e ideias mais importantes do original, para então resumir as ideias principais, simplificá-las, explicá-las, inclusive com exemplos, se necessário, apresentar as ideias passo a passo, não todas de uma só vez e abrir mão de conteúdos que tenham pouco ou nenhum uso.

Outra ferramenta importante é a da Linguagem visual, pois segundo o *site* do Movimento Down:

A linguagem visual – uma tradução livre de *visual language* – é uma ideia relacionada ao universo conceitual do *design*. Segundo esse preceito, a comunicação também ocorre através de símbolos visuais, ou seja, uma

imagem tem poder de comunicar. Assim, os textos não são os detentores exclusivos dos conteúdos e conceitos. A imagem pode informar tanto quanto textos escritos. Por isto, apostamos que as imagens, nos materiais de linguagem em leitura fácil, têm uma função para além de ilustrar. Essas imagens são parte fundamental do texto acessível, carregam um poder de apresentar visualmente o conteúdo que num texto comum pode ser verbalizado. (MOVIMENTO DOWN, 2017, *online*)

Portanto, são muitas as regras para tornar um texto, de fato, acessível. Assim, esta pesquisa se propõe a facilitar esse processo através da criação do manual com orientações para elaboração de textos acessíveis, a fim de viabilizar essa utilização por professores em seus espaços escolares.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos a metodologia de pesquisa utilizada, bem como a descrição dos acontecimentos durante o processo. Seguimos os pressupostos qualitativos com base na pesquisa colaborativa, utilizando critérios da pesquisa-ação, pois conforme destaca Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (1988,p.15).

A escolha pela pesquisa-ação se deve ao fato de que, segundo Barbier (2002), esse tipo de pesquisa reconhece que o problema nasce de um grupo em crise, em um contexto preciso. Assim, a questão das altas taxas de reprovação dos alunos da Rede municipal do Rio de Janeiro, demonstra que esse grupo específico de professores se encontra com problemas para a alfabetização e letramentos de seus alunos. Entretanto, cabe refletirmos se entre os fatores relacionados a esta questão não pode estar a qualidade do material didático.

Com o objetivo de analisar e identificar se esse material pode representar uma barreira para esses alunos, os participantes da pesquisa, todos professores, atuaram em colaboração com a pesquisadora. Vale ressaltar que Barbier (2002) destaca que em uma pesquisa-ação o público-alvo é formado justamente por sujeitos conscientes de sua colaboração com pesquisador, tal qual foi realizado nessa pesquisa.

Outra característica que Barbier (2002) sinaliza em relação à pesquisa-ação se refere aos instrumentos da pesquisa, que podem ser, além dos semelhantes à pesquisa clássica, discussões do grupo, reflexões e conversas aprofundadas. O autor evidencia também que o pesquisador pode orientar a coletividade, com o objetivo de possibilitar uma avaliação mais adequada dos problemas detectados.

Na presente pesquisa, veremos que essa orientação se fez necessária, uma vez que ao longo do processo, descobrimos que os participantes, colaboradores da pesquisa, também faziam parte do problema detectado, pois não possuíam formação adequada para que identificassem as barreiras do material didático e pudessem assim, analisar sua acessibilidade no que diz respeito à leitura fácil,

necessitando de formação e informação sobre o tema.

Para tal, foi realizada uma oficina de adaptação de textos em leitura fácil, o local escolhido foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Os participantes eram professores das redes pública e privada, em sua maioria com idade entre 31 e 60 anos. O perfil desses participantes será detalhado posteriormente, na Tabela 1.

Os procedimentos utilizados tiveram de ser revistos durante a pesquisa, conforme será relatado neste capítulo. Já os instrumentos de produção e obtenção de dados utilizados foram os questionários, respondidos no início e ao final da oficina, bem como a avaliação da mesma, ambos em anexo neste trabalho.

Além disso, foram realizadas pela pesquisadora nos intervalos, observações em diário de campo, com o objetivo de registrar as reações e comportamentos dos participantes durante a oficina. Os dados coletados foram tabulados e analisados e serão apresentados nos capítulos 5 e 6. Segue, portanto o relato da pesquisa.

Para desenvolver esta pesquisa, inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico que corresponda à área de investigação: letramento; alfabetização; acessibilidade. A abordagem metodológica e as etapas e procedimentos serão tratados a seguir. No entanto, vale ressaltar que:

Não há nenhum método melhor do que o outro, o método, “caminho do pensamento”, ou seja, o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas, ou dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta (adequação do método ao problema de pesquisa); 2) Os números (uma das formas explicativas da realidade) são uma linguagem, assim como as categorias empíricas na abordagem qualitativa o são e cada abordagem pode ter seu espaço específico e adequado; 3) Entendendo que a questão central da cientificidade de cada uma delas é de outra ordem [...] a qualidade, tanto quantitativa quanto qualitativa depende da pertinência, relevância e uso adequado de todos os instrumentos (MINAYO & MINAIO, 2003; p. 118).

A abordagem escolhida foi da pesquisa qualitativa, por entender a subjetividade do objeto, o fato do resultado ser imprevisível e não poder ser quantificado, de modo que:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos

possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009; p. 32).

Os fundamentos metodológicos empregados seguirão os pressupostos qualitativos com base na pesquisa do tipo pesquisa-ação colaborativa. Na pesquisa-ação, conforma citado anteriormente, o pesquisador tem a colaboração dos participantes na situação problema que está sendo investigada. Este processo visa, a partir do conhecimento e compreensão para a ação dos envolvidos na pesquisa, transformar a realidade observada através de metodologia sistemática. Seu objeto é uma situação social situada em conjunto e os dados recolhidos são de grande valia, pois se tornam substrato para uma análise reflexiva e modifica o conhecimento do pesquisador acerca do objeto, conforme ressaltam Silveira e Córdova:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p. 34). O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (2009, apud FONSECA, 2002, p. 35).

Portanto, o conhecimento trazido pelo pesquisador serve de substrato para a realização de uma análise reflexiva sobre as ações do grupo, a realidade e os elementos que a integram. Por isso, essa reflexão sobre a prática acaba tendo por consequência, modificações no conhecimento do pesquisador, uma vez que o mesmo está envolvido diretamente com a pesquisa.

A proposta, ao final desta pesquisa, foi avaliar se os materiais distribuídos pela SME para os anos iniciais do Ensino Fundamental eram acessíveis e, se foi possível, em colaboração com professores, a elaboração de um guia para construção de textos acessíveis.

Inicialmente pretendemos realizar a pesquisa com um grupo de 10 (dez) professores de diferentes redes presentes no Estado do Rio de Janeiro que trabalhassem com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Neste grupo havia professores da Rede Municipal de Educação que atuam em classes regulares, bem

como professores que fazem o trabalho em Sala de Recursos. Encontramos também no grupo inicial, professores da Rede Federal, além de professores do município de Caxias, na Baixada Fluminense.

Assim, este grupo de professores respondeu a um questionário *online* que foi disponibilizado pelo Google *Forms*, com perguntas semi-estruturadas. Esse questionário tinha objetivo de avaliar a acessibilidade dos textos da SME, comparando-os aos critérios utilizados pelo guia Change e o Movimento Down para a elaboração de textos acessíveis.

Essa contribuição daria origem a uma primeira versão do guia para textos acessíveis, que precisaria ser testada e validada. Para tal, os professores participantes receberiam este manual e deveriam realizar esta adaptação em um texto escolhido por eles para trabalhar com seus alunos, assim teríamos diferentes professores utilizando do manual para realizar adaptações de diversos gêneros textuais. Vale ressaltar que os mesmos iriam contar com a ajuda da pesquisadora para quaisquer dúvidas e eventualidades nas adaptações.

Assim, conforme sugerido pela banca de qualificação, foi criado um grupo fechado para discussões no *Facebook*. O grupo foi criado no dia 2 de outubro de 2017 e foi intitulado “GRUPO DE PESQUISA – Textos de leitura fácil”. Os 12 participantes selecionados eram professores que, de alguma forma, atendiam alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, seja através de turma, sala de recursos, ou mesmo Educação de Jovens e Adultos.

Para dar início às discussões, propusemos uma dinâmica, a fim de sensibilizar os participantes para que se colocassem no lugar de seus alunos com dificuldade de leitura. Assim, um texto em língua inglesa foi postado e foi pedido que os participantes o lessem sem ajuda de dicionário ou aplicativo de busca. Alguns comentários surgiram, tais como:

Esse texto a dificuldade foi grande, pois não tenho o domínio do idioma, então senti o que meus alunos sentem ao não possuírem o domínio da leitura e da escrita. Consegui entender algumas palavras mais usuais e é isso que eles fazem, vão ‘chutando’, pois a falta de domínio da leitura e da escrita fazem com que os mesmos se sintam perdidos, por isso tenho sempre o cuidado de utilizar textos da realidade no qual eles vivem. Para que não se sintam desestimulados tendo como consequência o abandono. (Professora de Educação de Jovens e Adultos).

A dificuldade de entendimento por ser em inglês, que não domino, desestimula. Mas eu conhecia algumas palavras, o que me deu incentivo pra não parar e tentar articular. Quando num texto os alunos encontram

palavras já conhecidas, podem partir delas. Pois dão sentido e significado ao entendimento deles. (Professora de turma de 3º ano)

Após lerem o texto em língua inglesa, foi postada uma nova versão desse texto, também na língua inglesa, mas dessa vez adaptado, com linguagem mais simples, frases mais curtas e imagens relacionadas ao que estava escrito. Assim, os participantes do grupo deveriam relatar sua experiência com este segundo texto em relação ao primeiro, refletindo sobre a realidade de seus alunos e seus sentimentos diante de textos que não conseguem compreender. Alguns comentários surgiram:

Acredito que o 2º texto seja um resumo do 1º. Consegui entender o 2º texto. As gravuras remetiam ao texto. O 1º, que era mais longo, nem terminei o 1º parágrafo. Como não estava entendendo, fui lendo palavras soltas até o final. (Professora de Sala de Recursos).

No primeiro texto tive dificuldade de entender, por não dominar a língua. Já o segundo, através das imagens e textos menores, simplificou o entendimento. (Professora de turma de 3º ano).

O primeiro texto foi muito cansativo, e como não domino a língua, também fui lendo palavras soltas e desisti bem rápido. O segundo foi possível compreender, pois associei algumas palavras que já conhecia, e as imagens facilitaram muito. Realmente pensando nos alunos, fica claro o desânimo que causa estar em frente a algo que não compreendemos. (Professora de turma de 3º ano)

A princípio, nove professores pareciam sensibilizados em relação às dificuldades que seus alunos enfrentam para compreender textos. Desse modo, seguimos a proposta de postar um texto por semana, a fim de que os participantes pudessem avaliar sua acessibilidade e contribuir para a construção do guia de adaptação de textos em leitura fácil.

No entanto, ao receber mensagens e telefonemas de oito participantes do grupo, percebemos que as discussões não estavam satisfatórias por três motivos: primeiro pela dificuldade que os professores encontravam em relação ao tempo para entrarem no grupo e participarem das discussões. Com pouca participação, as discussões se esgotavam e acabavam ficando empobrecidas. O segundo fator foi a falta de conhecimento sobre o assunto. Várias respostas aos questionamentos propostos nos fizeram perceber que os participantes tinham pouco conhecimento sobre acessibilidade. Para tentar sanar este problema, foram postados artigos sobre

acessibilidade e desenho universal, bem como o manual para adaptação de textos criado pelo *Movimento Down*¹³.

Um terceiro fator nos chamou a atenção: a dificuldade de alguns participantes para conseguir lidar com o ambiente virtual. Por uma questão de faixa etária desses participantes, percebemos que talvez não se configurassem como leitores imersivos, que Santaella (2009) define como aquele que surge na era digital, com características específicas a partir da navegação interativa. O leitor do livro se diferencia desse leitor imersivo em relação à manipulação do objeto, sendo o livro um objeto manipulável e o texto eletrônico, por estar em uma tela, não pode ser manuseado diretamente ou imediatamente pelo leitor, de modo que:

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que se encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1998b, p. 12-13 apud SANTAELLA, 2009, p. 32)

Portanto, nos vimos diante de alguns impasses, pois o primeiro problema, o tempo dos participantes, fazia com que quase não lessem os artigos, ou quando o faziam, apresentavam dúvidas em relação aos assuntos e, sem este conhecimento prévio, não seria possível uma análise dos padrões de acessibilidade dos textos da SME, conforme proposto pela pesquisa. Aqueles que apresentavam dificuldades na leitura digital, imersiva, também foram desanimando e reduzindo sua participação.

Foram inúmeras tentativas, telefonemas e mensagens, pedindo a atuação, colocando-nos a disposição para tirar dúvidas, mas a participação diminuía. Assim, ficaríamos sem possibilidades de realizar e concluir a pesquisa proposta.

Com efeito, tivemos de reformular a pesquisa. Surgiu, então, a ideia de realizar uma oficina de adaptação de textos para professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, o público-alvo desta oficina seriam professores do 3º ano do Ensino Fundamental e os participantes do grupo virtual também

¹³ MOVIMENTO DOWN. Orientações gerais da construção de textos com leitura fácil. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/10/orientacoes-gerais-da-construcao-de-texto-de-leitura-facil-no-movimento-down/>> Acesso em: 19 de setembro de 2017.

poderiam se inscrever. A oficina, portanto, se tornaria mais um produto a ser desenvolvido pela pesquisa.

Para esta construção, tivemos de repensar o guia de adaptação em leitura fácil, pois, se os participantes não apresentavam conhecimento prévio sobre o assunto, precisaríamos que o guia os norteasse minimamente, a fim de que pudessem compreender a dinâmica de um texto adaptado em leitura fácil. Para tal, os participantes deveriam receber uma primeira versão do guia pronta, para que pudessem utilizá-la, analisá-la, criticá-la e validá-la.

Assim, os participantes não atuaram mais na colaboração para construção do guia, mas o utilizariam para efeito de validação na oficina proposta. Portanto, os dados a serem recolhidos deveriam demonstrar se através da oficina e consequente utilização do guia, os participantes apresentariam alguma alteração nas análises realizadas nos textos dos Cadernos Pedagógicos da SME, que evidenciassem necessidade ou importância do conhecimento oferecido através da oficina e do uso do guia.

Para tal, precisávamos inicialmente montar um guia consistente, com embasamento teórico e com um diferencial. Para isso, outros guias, nacionais e internacionais, foram consultados. *Sites* de instituições como IFLA¹⁴, uma das principais organizações que representam os interesses de usuários de serviços de bibliotecas e documentações, foram utilizados como fonte de informação para a construção do material.

Além disso, organizações respeitadas como *Luso Reads*, primeira editora especializada na publicação de livros de leitura fácil em língua portuguesa, foram utilizadas como parâmetro, além do guia para adaptação de textos disponibilizado através de *site* pelo *Movimento Down*, que foi um dos poucos encontrados em língua portuguesa no Brasil.

As fontes serviram de base para uma compilação de dados que pudesse resultar em um guia fundamentado, no entanto, era preciso um diferencial: um guia em leitura fácil. Os guias e manuais utilizados como fonte apresentavam regras de como realizar essas adaptações, mas seguiam parâmetros textuais comuns, ou com algumas ilustrações. Uma vez que nos propusemos a evidenciar a importância de

¹⁴ International Federation of Library Associations and Institutions

um texto em leitura fácil, parecia justo que construíssemos um guia também em leitura fácil.

A primeira versão do guia, que seria utilizada na oficina, foi dividida em três partes: a primeira, composta por breve introdução sobre o contexto da leitura fácil e sua importância para a autonomia do indivíduo; a segunda, dedicada às regras para que esta adaptação possa ser feita; e ainda uma terceira parte, com uma tabela de síntese dos critérios apresentados. Ao final, podem ser encontradas as referências para outros guias e manuais que também podem ser utilizados. Sendo que, a parte que compunha as regras para adaptação, encontra-se em leitura fácil. Vale ressaltar que as imagens utilizadas no guia foram pictogramas, que são livres de direitos autorais.

A primeira parte era composta por Apresentação e Introdução. A apresentação explicava aos participantes que o guia seria parte integrante desta dissertação, explicitando de forma sintética os objetivos da pesquisa, o contexto em que foi criado e como o guia estaria dividido. A Introdução trazia informações sobre a dificuldade de leitura, através de dados da IFLA e do INEP, que evidenciam a importância da capacidade de leitura enquanto direito democrático do cidadão.

Já a segunda parte do guia, dedicada às regras para a adaptação, foi subdividida em três eixos: Redação, Diagramação e Conteúdo. Essa subdivisão foi escolhida por estar de acordo com os manuais consultados, principalmente no que se refere ao manual do *Movimento Down*. Acreditamos que esta subdivisão possa trazer mais clareza nas adaptações, pois deixam separadas as regras de escrita, como ortografia e sintaxe; as regras de formatação do texto, como fontes mais acessíveis, os recursos de imagens mais adequados; e as regras de conteúdo, como cronologia dos acontecimentos, relevância das informações e as relações dos gêneros textuais.

Assim, acreditamos que esta separação possa contribuir para um melhor entendimento acerca das regras, pois os participantes poderiam fazer a adaptação do texto aos poucos, seguindo as etapas do guia. Se todas as informações fossem expostas ao mesmo tempo, os participantes poderiam se confundir, ou mesmo misturar informações com funções diferentes.

A terceira parte do guia, conta com uma tabela de critérios, trata-se de um resumo de forma tabulada das regras contidas na segunda parte do manual. Esse

resumo pode facilitar o participante ao término de sua leitura, pois na hora de adaptar o texto, após já ter lido todas as regras, essa tabela facilita a consulta em caso de dúvida sobre alguma regra.

Ao final, foram colocadas todas as referências dos outros manuais, caso o participante se interesse em pesquisar outros tipos e formas de adaptação, bem como exemplos, e, ainda, como estas instituições realizam seus trabalhos com os textos em leitura fácil.

A oficina foi realizada no dia 25 de novembro de 2017, com carga horária de 8h, no auditório do Lidil¹⁵ da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Campus Maracanã. Foram oferecidas 30 vagas e os participantes preencheram um formulário de inscrição com dados pessoais (Apêndice A).

Os objetivos da oficina eram identificar critérios de acessibilidade nos textos impressos, adaptar textos de diferentes gêneros para estudantes iniciantes na leitura ou com dificuldades e, analisar o guia de adaptação de textos em leitura fácil, em desenvolvimento na época pela presente pesquisa.

Já o público-alvo inicialmente consistia em professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, chegaram por e-mail pedidos de professores que davam aulas para outros anos do Ensino Fundamental, mas que tinham alunos com dificuldade de leitura, assim como estagiários que faziam mediação de alunos também com dificuldade no processo de leitura e escrita. Desse modo, optamos por ampliar o público-alvo para atender a essa demanda, entendendo que esses alunos também se enquadram no perfil de estudantes com dificuldades no processo de leitura, proposto pela pesquisa, uma vez que:

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar na maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3).

Desse modo, acreditamos que as alterações de público-alvo realizadas poderiam contribuir para as discussões propostas através da oficina. Assim,

¹⁵ Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras UERJ

poderiam se inscrever qualquer professor ou mediador que tivesse alunos com dificuldade no processo de leitura. Foram validadas 35 inscrições. Decidimos aumentar o número de vagas pois, por se tratar de um sábado, tínhamos que contar com possíveis faltas, mas somente 17 participantes compareceram. O perfil desses participantes pode ser apreciado na tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Perfil dos Participantes da oficina.

PERFIL DOS PARTICIPANTES:		
Faixa Etária	Até 30 anos	24%
	De 31 a 60 anos	66%
	Mais de 60 anos	0%
Experiência Em Docência	Até 10 anos	53%
	Mais de 10 Anos	47%
Possui alunos com Necessidades Educacionais Especiais?	Sim	65%
	Não	35%
Rede de Ensino	Pública	71%
	Privada	29%
Segmento de Trabalho	Educação Infantil	12%
	Ensino Fundamental Anos Iniciais	70%
	Educação de Jovens e Adultos	12%
	Educação Especial	6%

A oficina foi organizada da seguinte maneira: no período da manhã, foram apresentadas as justificativas para a realização dessa oficina. Os participantes assinaram o TCLE (Apêndice B) e preencheram um questionário analisando a acessibilidade dos textos da SME (Apêndice C). Posteriormente, ainda pela manhã, houve exposição, reflexões e dinâmicas sobre Acessibilidade, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), Barreiras na Leitura e o papel da escola dentre esses temas citados.

Já no período da tarde, as reflexões tiveram foco no texto em leitura fácil, os participantes foram apresentados ao guia de adaptação de textos em leitura fácil. Assim, dando continuidade, partimos para vivências, em que participantes puderam

adaptar textos e experimentar o guia na prática. Após esta atividade e todo o conhecimento adquirido na oficina, os participantes responderam a um questionário, com as mesmas perguntas do apresentado no início da oficina, analisando a acessibilidade dos textos da SME, e, posteriormente, fizeram uma avaliação da oficina.

Para a realização da parte prática da oficina, foram necessários computadores nos quais os participantes pudessem realizar as adaptações de textos. Vale observar que, na semana da realização da oficina, fomos até esta sala para testar todos os equipamentos, a fim de garantir que tivéssemos os recursos necessários para que a atividade prática fosse realizada.

Já em relação aos questionários (Apêndice C), as perguntas foram elaboradas com a intenção de avaliar o guia de adaptação, uma vez que através deles, poderíamos testar e validar o guia. Por isso, optamos por perguntas fechadas, porém deixamos o campo de justificativa ao final de cada parte do questionário, caso o participante quisesse expor sua opinião ou sugestão.

Na tentativa de estabelecer relações entre os questionários e o guia de adaptação, conforme citado anteriormente, dividimos também o questionário em três partes, de forma que pudéssemos ter a mesma divisão realizada no guia. Assim, os questionários dividiam a análise: quanto à redação, quanto à diagramação e quanto ao conteúdo, exatamente como proposto pelo guia de adaptação.

A opção por perguntas fechadas se deu para que pudéssemos estabelecer parâmetros, “permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Acreditamos, portanto, que, através dessas perguntas, podíamos facilitar a comparação de análises dos padrões de acessibilidade nos textos da SME no início, quando os participantes utilizaram seus conhecimentos prévios, e ao final da oficina, após as reflexões, teorias, dinâmicas, práticas, enfim, após o que vivenciaram na oficina de adaptação de textos. No entanto, propusemos o campo de justificativa para que os participantes pudessem se expressar para além do proposto no questionário.

Outro instrumento de produção de dados foi o questionário de avaliação da oficina (Apêndice D). Esta avaliação contou com perguntas fechadas e abertas que puderam nos trazer algum retorno a respeito de alguns aspectos. Para tal, elaboramos um questionário em que, inicialmente, os participantes deveriam julgar

como péssimo, fraco, médio, bom ou excelente, assinalando o item que melhor poderia refletir sua opinião em relação aos itens propostos. Vale destacar que também havia a opção “não se aplica”, caso o participante não se identificasse com nenhuma das opções citadas anteriormente.

Os aspectos a serem julgados foram os seguintes: divulgação da oficina, programação da oficina, organização da oficina, temas abordados, conhecimento do ministrante em relação ao tema, material distribuído, tempo para a realização das atividades e conhecimento trocado e adquirido após a oficina. Além disso, havia um campo para responder se o participante indicaria a oficina para outras pessoas, com as opções “sim” e “não”, e espaço para a justificativa. Também foram pedidas, através de perguntas abertas, sugestões e descrições de pontos positivos e negativos do evento e, por fim, qual tema poderia sugerir, caso a oficina fosse realizada novamente.

Além dos questionários, os participantes receberam cópias dos textos que deveriam ser analisados. Os textos escolhidos faziam parte de cinco gêneros previamente selecionados, por serem utilizados em turmas de Ensino Fundamental, são eles: Texto Científico, Texto Informativo, Narrativa, Injuntivo (Receita) e Desafio Matemático. Para cada gênero, selecionamos um texto, todos encontrados nos Caderno Pedagógicos do primeiro ao terceiro ano, distribuídos pela SME¹⁶.

Assim, preparamos o kit de material (Anexo B) que foi distribuído na oficina. Cada participante recebeu uma pasta polionda com o seguinte conteúdo: TCLE para assinatura, formulário de inscrição impresso para a confirmação de dados, 5 questionários (um para cada gênero textual) para responderem no início da oficina, 5 textos impressos retirados dos Cadernos Pedagógicos da SME (um texto de cada gênero), guia de adaptação de textos em leitura fácil, 5 questionários (um para cada gênero textual) para responderem no final da oficina, ficha de avaliação da oficina, bloco pautado para anotações e uma caneta azul. Destacamos que esta pesquisa não possui financiamento, os kits foram montados com recursos próprios da pesquisadora. As atividades realizadas na oficina estão organizadas na figura 2:

¹⁶ SME-RJ. Recursos Pedagógicos. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>. Acesso em 19 de setembro de 2017.

Figura 2: Fluxograma das atividades realizadas na oficina.



Fonte: a autora, 2018.

5 RESULTADOS

Neste capítulo, será apresentada a dinâmica da oficina, produto deste trabalho. Apresentaremos ainda, através de tabelas, como os participantes responderam aos questionários no início e ao final da oficina, evidenciando a análise do material didático distribuído pela SME realizada por eles, bem como a importância da formação de professores para que essa análise possa acontecer de maneira adequada.

Iniciamos a atividade apresentando as justificativas para a realização da oficina, falando sobre a pesquisa do mestrado e a alta taxa de reprovação em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, segundo o INEP. Seguimos com a seguinte reflexão: como explicar, por exemplo, a criança que utiliza a internet, o computador, com certa propriedade, mesmo sem saber ler e escrever?

Alguns participantes responderam que essas crianças já nasceram na era digital, então trouxemos o conceito do leitor imersivo, de modo que:

Trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. Enfim, o que se tem aí é um universo novo que parece realizar o sonho ou alucinação borgiana da biblioteca de Babel, uma biblioteca virtual, mas que funciona como promessa eterna de se tornar real a cada 'clique' do *mouse* (SANTAELLA, 2009, p. 33).

Temos, então, uma forma que parece mais complexa de leitura e, ainda assim, temos alunos que são capazes de navegar nessa grande rede, mas não conseguem realizar a leitura de um texto com fluência e compreensão. Portanto, levamos para os participantes a seguinte reflexão: o que justifica as dificuldades de leitura desses alunos? Quais são suas barreiras?

Pedimos para que, pensando nesses possíveis obstáculos, os participantes abrissem a pasta do kit, e olhassem os textos retirados dos Cadernos Pedagógicos da SME. A primeira tarefa seria analisá-los quanto sua acessibilidade, considerando leitores iniciantes, estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, e preencher os questionários referentes a cada gênero textual.

Nesses questionários, os participantes deveriam pontuar cada questão como acessível, parcialmente acessível ou não acessível. O questionário, conforme citado anteriormente, foi dividido em três partes: quanto à redação, quanto à diagramação

e quanto ao conteúdo. As respostas estão dispostas nas tabelas a seguir. Vale ressaltar que os percentuais estão aproximados, sem casas decimais, o que pode trazer variação de 1% para mais ou para menos. Os participantes tiveram entre 30 e 40 minutos para responderem.

As primeiras tabelas se referem ao texto Informativo, esse texto foi retirado do Caderno Pedagógico do 1º bimestre do 3º ano do Ensino Fundamental. O texto em questão se encontra no anexo C deste trabalho e trata da questão dos Direitos da Criança. Seguem as tabelas:

Tabela 2: Percentual de respostas às análises de redação do Texto Informativo, no início da oficina.

Quanto à redação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o vocabulário	35%	53%	12%
b) Você considera a estrutura das frases	65%	29%	6%
c) Você considera a organização gramatical	53%	41%	6%
d) Você considera o uso dos sinais de pontuação	76%	24%	0%
e) Você considera o tamanho do texto	71%	29%	0%
f) Você considera a linguagem utilizada	29%	59%	12%

Conforme a Tabela 2, podemos perceber que a maioria dos participantes considerou inicialmente, de um modo geral, os textos acessíveis em sua redação. Alguns aspectos foram considerados pela maioria parcialmente acessíveis tais como vocabulário e linguagem utilizada.

Nos campos de justificativa, aqueles que consideraram o texto acessível, o fizeram por entender que o texto era direto e objetivo, que a linguagem era de fácil compreensão, que o texto era esclarecedor. Já os que consideraram o texto parcialmente acessível, trouxeram justificativas, em sua maioria, de que a linguagem não era adequada, pois tinha palavras de difícil compreensão, fora da realidade dos alunos, rebuscadas. Vejamos o que os participantes consideraram em relação à diagramação:

Tabela 3: Percentual de respostas às análises de diagramação do Texto Informativo, no início da oficina.

Quanto à diagramação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o tipo de letra (fonte)	47%	29%	24%
b) Você considera o tamanho da letra	18%	53%	29%
c) Você considera o espaçamento entre palavras	71%	23%	6%
d) Você considera o espaçamento entre linhas	65%	35%	0%
e) Você considera a margem utilizada no texto	65%	29%	6%
f) Você considera a cor das letras	71%	29%	0%
g) Você considera a cor do papel ou plano de fundo	71%	29%	0%
h) Você considera o uso de recursos imagéticos	35%	53%	12%

Segundo a Tabela 3, podemos perceber que os participantes consideraram o tamanho da letra e a imagem como parcialmente acessíveis; no entanto, os outros itens de diagramação foram considerados acessíveis em sua maioria. Vale ressaltar que os itens “tipo de letra” e “tamanho de letra”, embora não tenham sido considerados como não acessíveis pela maioria, possuem percentual significativo de participantes que não os consideraram acessíveis.

Nas justificativas, alguns participantes sugeriram que a letra fosse em tamanho maior, outros que fosse em caixa alta. Tiveram, ainda, críticas sobre a imagem utilizada. Alguns participantes acharam a imagem confusa e sugeriram que a imagem pudesse explicar melhor o texto, que estivesse mais contextualizada, que fossem utilizadas mais imagens ou até mesmo fotografias. O próximo item se refere ao conteúdo do texto, as respostas dos participantes se encontram na tabela a seguir:

Tabela 4: Percentual de respostas às análises de conteúdo do Texto Informativo, no início da oficina.

Quanto ao conteúdo			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera a apresentação dos acontecimentos e fatos	47%	47%	6%
b) Você considera a compreensão do conteúdo de acordo com o gênero	35%	59%	6%
c) Você considera a quantidade de informações apresentadas e sua relevância	41%	53%	6%
d) Você considera o entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero	35%	53%	12%

Neste item, podemos perceber um maior equilíbrio entre os que o consideraram acessível e parcialmente acessível, mas, de um modo geral, a maioria dos participantes considerou o conteúdo deste texto informativo como parcialmente acessível, principalmente no que tange à compreensão do conteúdo de acordo com o gênero. Evidenciamos que, em relação à apresentação dos acontecimentos e fatos, houve um empate entre participantes que consideraram acessível e os que consideraram parcialmente acessível.

As justificativas apresentadas ressaltavam que o vocabulário era de difícil entendimento, o que acabava prejudicando o conteúdo em geral. Também apareceram sugestões de que a informação pudesse ser apresentada aos poucos, com o objetivo de facilitar a compreensão e evitar a dispersão. Há, ainda, sugestões para que o texto seja trabalhado coletivamente e, ainda há os que consideraram o texto bem informativo e com conteúdo de acordo com a idade para qual foi proposto.

Os textos informativos foram, de forma geral, considerados como acessíveis na maioria dos aspectos e parcialmente acessíveis em alguns. Vale ressaltar que, de acordo com as respostas dos participantes, nenhum aspecto foi considerado pela maioria como não acessível neste momento inicial da oficina.

O segundo texto a ser analisado foi um texto científico, retirado do Caderno Pedagógico do 4º bimestre de 2017, do 3º ano do Ensino Fundamental. O texto é titulado “Dinossauros” (Anexo D) e as repostas dos participantes serão apresentadas nas tabelas a seguir:

Tabela 5: Percentual de respostas às análises de redação do Texto Científico, no início da oficina.

Quanto à redação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o vocabulário	53%	47%	0%
b) Você considera a estrutura das frases	47%	53%	0%
c) Você considera a organização gramatical	71%	29%	0%
d) Você considera o uso dos sinais de pontuação	59%	41%	0%
e) Você considera o tamanho do texto	47%	29%	24%
f) Você considera a linguagem utilizada	41%	53%	6%

De acordo com a Tabela 5, podemos observar que o texto foi considerado acessível em termos de vocabulário, organização gramatical, uso dos sinais de pontuação e tamanho do texto. Já em relação à estrutura das frases e à linguagem utilizada, o texto foi considerado parcialmente acessível pela maioria dos participantes.

As justificativas apresentadas pelos participantes que consideraram o texto acessível se deram por conta do tema, que acharam do interesse das crianças. Também justificaram que a estrutura das frases é de fácil entendimento, pois consideraram as sentenças curtas. Já os que consideraram o texto parcialmente acessível, criticaram o tamanho do texto e acharam a imagem confusa.

Mais uma vez nenhum dos pontos abordados no questionário foi considerado como não acessível pela maioria dos participantes. Inclusive, nos aspectos vocabulário, estrutura das frases, organização gramatical e pontuação, nenhum participante marcou a opção não acessível.

Já as análises dos participantes em relação ao texto científico quanto à diagramação se encontram na tabela a seguir:

Tabela 6: Percentual de respostas às análises de diagramação do Texto Científico, no início da oficina.

Quanto à diagramação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o tipo de letra (fonte)	18%	41%	41%
b) Você considera o tamanho da letra	0%	47%	53%
c) Você considera o espaçamento entre palavras	23%	59%	18%
d) Você considera o espaçamento entre linhas	47%	35%	18%
e) Você considera a margem utilizada no texto	71%	23%	6%
f) Você considera a cor das letras	65%	23%	12%
g) Você considera a cor do papel ou plano de fundo	71%	23%	6%
h) Você considera o uso de recursos imagéticos	59%	29%	12%

Analisando a Tabela 6, podemos perceber que, pela primeira vez até o momento, temos um item, o tamanho da letra, considerado não acessível pela maioria. No tipo de letra houve um empate entre parcialmente acessível e não acessível. O item espaçamento entre palavras foi considerado parcialmente acessível pela maioria dos participantes. Já os itens margem, cor das letras, papel ou plano de fundo e recursos imagéticos, foram considerados, em sua maioria, como acessíveis pelos participantes neste texto.

Em relação às avaliações, alguns participantes acharam as letras pequenas e disseram que isto poderia tornar a leitura mais cansativa. Reclamaram também do espaçamento entre as palavras e da fonte utilizada, pois, segundo a opinião de uma participante, isso dificulta o ato de ler e traz um cansaço visomotor para os alunos. As imagens também foram criticadas por serem consideradas pequenas, alguns participantes sugeriram que as imagens fossem maiores e mais atraentes para os alunos.

Na próxima tabela, serão apresentadas as respostas dos questionários a respeito do conteúdo desse texto científico analisado:

Tabela 7: Percentual de respostas às análises de conteúdo do Texto Científico, no início da oficina.

Quanto ao conteúdo			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera a apresentação dos acontecimentos e fatos	47%	53%	0%
b) Você considera a compreensão do conteúdo de acordo com o gênero	76%	18%	6%
c) Você considera a quantidade de informações apresentadas e sua relevância	41%	53%	6%
d) Você considera o entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero	53%	41%	6%

Segundo a Tabela 7, a maioria dos participantes considerou a apresentação dos acontecimentos e fatos parcialmente acessível, embora o percentual esteja bem próximo dos que consideraram este mesmo item como acessível. Nas justificativas, uma participante ressaltou que o texto deveria seguir uma ordem cronológica de apresentação dos fatos.

Outro item apontado pela maioria como parcialmente acessível foi a quantidade de informações e sua relevância. Alguns participantes justificaram que, apesar de se tratar de um tema que as crianças gostam, as informações dadas pelo texto não seriam atrativas. No entanto, há quem considere que o texto alcançou o objetivo proposto, sendo acessível aos alunos neste quesito.

Os itens compreensão de conteúdo de acordo com o gênero e entendimento das informações de acordo com a função social da linguagem deste gênero foram os considerados como acessíveis pela maioria dos participantes. As justificativas que alguns participantes trouxeram foi que o texto é de interesse das crianças e que possui uma linguagem clara, com conteúdos adequados para o tema.

Assim, podemos perceber que um percentual menor de participantes considerou os aspectos apresentados como não acessíveis. Em relação aos acontecimentos e fatos, nenhum participante considerou como não acessível. Mais uma vez as opiniões se dividiram majoritariamente entre acessível e parcialmente acessível.

O próximo gênero escolhido foi o texto narrativo, para tal, selecionamos o texto “João e o Pé de Feijão” que pode ser encontrado no Caderno Pedagógico do 1º bimestre de 2017, do 3º ano do Ensino Fundamental, bem como nos anexos E, F e G. Vejamos as respostas a respeito do gênero narrativo nas próximas tabelas:

Tabela 8: Percentual de respostas às análises de redação do Texto Narrativo, no início da oficina.

Quanto à redação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o vocabulário	71%	29%	0%
b) Você considera a estrutura das frases	53%	41%	6%
c) Você considera a organização gramatical	71%	29%	0%
d) Você considera o uso dos sinais de pontuação	65%	35%	0%
e) Você considera o tamanho do texto	12%	41%	47%
f) Você considera a linguagem utilizada	65%	35%	0%

Como podemos perceber, de acordo com os participantes, o texto é considerado, pela maioria, como acessível, menos no que se refere ao seu tamanho. Pela primeira vez nesta pesquisa, os dados dos participantes apontam algum item como não acessível.

Podemos destacar os aspectos de vocabulário e organização gramatical, por terem sido apontados como acessíveis por grande parte dos participantes e, por outro lado, não terem sido apontados como não acessíveis por nenhum participante da oficina.

Outros itens que, assim como os destacados anteriormente, não foram considerados como não acessíveis por nenhum dos participantes foram o uso de sinais de pontuação e a linguagem utilizada. Já o item estrutura de frases teve respostas mais equilibradas, sendo considerado entre acessível e parcialmente acessível pelos participantes.

Em suas justificativas, os participantes, em sua maioria, consideraram a linguagem desse texto como sendo de fácil compreensão. Destacaram também que o texto é muito longo para esse ano de escolaridade e que por isso pode dificultar a manutenção do interesse e da atenção dos alunos. Vejamos a próxima tabela:

Tabela 9: Percentual de respostas às análises de diagramação do Texto Narrativo, no início da oficina.

Quanto à diagramação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o tipo de letra (fonte)	18%	59%	23%
b) Você considera o tamanho da letra	6%	47%	47%
c) Você considera o espaçamento entre palavras	35%	47%	18%
d) Você considera o espaçamento entre linhas	53%	35%	12%
e) Você considera a margem utilizada no texto	82%	18%	0%
f) Você considera a cor das letras	82%	18%	0%
g) Você considera a cor do papel ou plano de fundo	82%	18%	0%
h) Você considera o uso de recursos imagéticos	29%	42%	29%

Em relação à diagramação, podemos perceber que os itens margem, cor das letras e plano de fundo foram considerados pela grande maioria dos participantes como acessível e, ao mesmo tempo, nenhum participante considerou esses mesmos itens como não acessível neste texto narrativo.

O espaçamento entre palavras, bem como o espaçamento entre linhas, tiveram respostas mais divididas; entretanto, o espaçamento entre palavras foi considerado como parcialmente acessível pela maioria dos participantes, enquanto o espaçamento entre linhas foi considerado acessível pela maioria.

O tamanho da letra foi o item de diagramação destacado como menos acessível, visto que as respostas mostram um empate entre parcialmente acessível e não acessível, sendo que os valores apresentados, somados representam quase que a totalidade de participantes.

Em suas justificativas, a maioria dos participantes criticou o tamanho da fonte e o uso de imagens, destacando que a fonte poderia ser maior, assim como o espaçamento entre palavras. Destacaram, também, que as imagens utilizadas não colaboram para facilitar a compreensão do texto.

Vejamos na próxima tabela, como os participantes reagiram em relação ao conteúdo desta narrativa:

Tabela 10: Percentual de respostas às análises de conteúdo do Texto Narrativo, no início da oficina.

Quanto ao conteúdo			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera a apresentação dos acontecimentos e fatos	82%	12%	6%
b) Você considera a compreensão do conteúdo de acordo com o gênero	82%	18%	0%
c) Você considera a quantidade de informações apresentadas e sua relevância	59%	29%	12%
d) Você considera o entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero	65%	35%	0%

Ao observarmos a Tabela 10, podemos perceber que a maioria dos participantes considerou o conteúdo do texto como acessível, principalmente no que se refere à apresentação dos acontecimentos e fatos, e à compreensão do conteúdo de acordo com o gênero.

Vale destacar que nenhum participante considerou o conteúdo do texto como não acessível nos aspectos relativos à compreensão de conteúdo de acordo com o gênero e entendimento das informações de acordo com a função social da linguagem do gênero apresentado.

Em suas justificativas, os participantes acharam o conteúdo adequado, embora algumas críticas apontem que acharam o texto longo. Todavia, destacam que a linguagem apresentada é de fácil entendimento e, portanto, o texto pode ser considerado acessível.

De um modo geral, o texto do gênero narrativo foi considerado acessível pela maioria dos participantes no que diz respeito à redação e ao conteúdo. As maiores críticas apresentadas foram feitas em relação à diagramação, principalmente em relação ao tamanho da fonte utilizada.

Outro gênero analisado foi o texto injuntivo, que aqui trataremos como receita. Os textos analisados estão no anexo deste trabalho (Anexos H e I) e podem ser encontrados no Caderno Pedagógico do 3º bimestre de 2017, do 3º ano do Ensino

Fundamental, no caso do Bolo de Fubá, e, 1º bimestre de 2017 do 2º ano do Ensino Fundamental, no caso da Salada de Frutas. Vejamos nas próximas tabelas, como os participantes reagiram ao gênero receita, no início da oficina:

Tabela 11: Percentual de respostas às análises de redação do gênero receita, no início da oficina.

Quanto à redação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o vocabulário	59%	41%	0%
b) Você considera a estrutura das frases	76%	18%	6%
c) Você considera a organização gramatical	76%	24%	0%
d) Você considera o uso dos sinais de pontuação	76%	24%	0%
e) Você considera o tamanho do texto	65%	29%	6%
f) Você considera a linguagem utilizada	71%	29%	0%

A primeira tabela referente ao gênero receita apresenta, segundo seus dados, que os participantes consideraram, de um modo geral, este gênero acessível em relação à redação, visto que em todos os aspectos a opção acessível foi marcada pela maioria dos participantes.

Vale destacar que o aspecto vocabulário foi o que possuiu maior percentual de participantes que o marcaram como parcialmente acessível. Ainda é relevante a informação de que em relação ao vocabulário, à organização gramatical, ao uso dos sinais de pontuação e à linguagem utilizada, nenhum participante considerou esses aspectos como não acessíveis.

Nas justificativas apresentadas, alguns participantes consideraram o texto de fácil compreensão, dentro da realidade dos alunos; no entanto, alguns teceram críticas em relação ao uso de medidas fracionadas, o que poderia gerar alguma dificuldade na leitura e na interpretação. Outros apontamentos foram feitos em relação ao vocabulário e uso dos sinais de pontuação, pois alguns consideraram que o vocabulário poderia ter uma linguagem mais próxima do cotidiano dos alunos, e que o texto possui muitas vírgulas, que poderiam ser substituídas por ponto final.

Contudo, a redação do texto de gênero receita foi considerada, de um modo geral, como acessível pela maioria dos participantes. Vejamos as respostas em relação à diagramação desse mesmo texto na tabela a seguir:

Tabela 12: Percentual de respostas às análises de diagramação do gênero receita, no início da oficina.

Quanto à diagramação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o tipo de letra (fonte)	35%	41%	24%
b) Você considera o tamanho da letra	0%	71%	29%
c) Você considera o espaçamento entre palavras	41%	47%	12%
d) Você considera o espaçamento entre linhas	47%	47%	6%
e) Você considera a margem utilizada no texto	71%	11%	18%
f) Você considera a cor das letras	76%	24%	0%
g) Você considera a cor do papel ou plano de fundo	76%	24%	0%
h) Você considera o uso de recursos imagéticos	41%	24%	35%

Conforme evidenciado na Tabela 12, o texto foi considerado pelos participantes acessível em relação à diagramação somente nos seguintes aspectos: margem utilizada, cor das letras e plano de fundo. Já o aspecto tamanho da letra foi considerado como parcialmente acessível pelos participantes. O espaçamento entre linhas apresentou percentuais iguais entre quem considerou acessível e parcialmente acessível.

Já em relação ao tipo de fonte e o uso de recursos imagéticos, podemos ver percentuais bem equilibrados, mostrando que os participantes ficaram divididos em relação a este quesito. Vale destacar, também, que o tamanho da letra não foi considerado como acessível por nenhum participante.

As justificativas apresentadas destacam que as maiores críticas foram em relação ao tamanho da letra, principalmente pelo fato das duas receitas terem tamanhos diferentes de fonte. Outra questão apresentada pelos participantes se refere ao uso de recursos imagéticos, alguns sugeriram que o texto poderia

apresentar a imagens maiores, que tivessem maior relação com o texto, ou até mesmo imagens do passo a passo da receita.

Sendo assim, vamos observar a próxima tabela, sobre o que os participantes acharam desse mesmo texto em relação ao conteúdo:

Tabela 13: Percentual de respostas às análises de conteúdo do gênero receita, no início da oficina.

Quanto ao conteúdo			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera a apresentação dos acontecimentos e fatos	65%	35%	0%
b) Você considera a compreensão do conteúdo de acordo com o gênero	53%	41%	6%
c) Você considera a quantidade de informações apresentadas e sua relevância	47%	41%	12%
d) Você considera o entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero	53%	47%	0%

Em relação ao conteúdo, conforme a Tabela 13, percebemos que os participantes ficaram bem divididos, pois, embora o percentual de respostas da opção não acessível seja baixo, ou até mesmo zero, como no caso de alguns itens, os percentuais das opções acessível e parcialmente acessível, foram bem distribuídos na maioria dos quesitos.

Nas justificativas apresentadas, os participantes destacam novamente o uso de fração, que pode dificultar a compreensão do texto. Evidenciaram também que a receita do bolo continha muitas propostas em uma mesma folha, que faltaram dados e esclarecimentos para uma melhor compreensão da receita, e que havia muitas informações em formatos diferentes.

Contudo, três participantes justificaram a acessibilidade do texto, argumentando que a linguagem é acessível, o texto possui frases curtas e bem pontuadas e que o conteúdo foi bem trabalhado, facilitando a compreensão do texto por ser de uma situação cotidiana do aluno em casa.

Desta forma, o gênero receita pareceu, até o momento, o que mais dividiu opiniões entre os participantes. Ainda vamos observar o que os participantes acharam dos desafios matemáticos, que se encontram nos Anexos J, K, L e M, e

foram retirados dos Cadernos Pedagógicos do 3º ano, do 2º e 3º bimestre de 2017, conforme as tabelas que seguem:

Tabela 14: Percentual de respostas às análises de redação dos desafios matemáticos, no início da oficina.

Quanto à redação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o vocabulário	59%	35%	6%
b) Você considera a estrutura das frases	53%	35%	12%
c) Você considera a organização gramatical	65%	5%	0%
d) Você considera o uso dos sinais de pontuação	82%	18%	0%
e) Você considera o tamanho do texto	53%	47%	0%
f) Você considera a linguagem utilizada	47%	47%	6%

De acordo com a Tabela 14, podemos identificar que os participantes consideraram o texto como acessível em relação à redação, os aspectos que se referem ao vocabulário, à estrutura das frases, à organização gramatical e ao uso dos sinais de pontuação. Em relação ao tamanho do texto, embora a maioria tenha considerado como acessível, o percentual de participantes que considerou como parcialmente acessível também é significativo. Já em relação à linguagem utilizada, houve um empate entre os que consideraram o texto acessível e os que o consideraram parcialmente acessível.

Nas justificativas apresentadas, alguns participantes consideraram o texto de fácil compreensão, com a redação bem trabalhada e linguagem próxima à realidade dos alunos. Já outros consideraram os problemas cansativos, com falta de clareza na informação dos dados, que necessitava de conhecimentos prévios de alguns conceitos matemáticos.

Com efeito, de maneira geral, o texto foi considerado como acessível pela maioria dos participantes da oficina. Vejamos na tabela a seguir, como foram as considerações neste mesmo texto, em relação à diagramação:

Tabela 15: Percentual de respostas às análises de diagramação dos desafios matemáticos, no início da oficina.

Quanto à diagramação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o tipo de letra (fonte)	41%	41%	18%
b) Você considera o tamanho da letra	18%	64%	18%
c) Você considera o espaçamento entre palavras	65%	35%	0%
d) Você considera o espaçamento entre linhas	76%	24%	0%
e) Você considera a margem utilizada no texto	88%	12%	0%
f) Você considera a cor das letras	76%	24%	0%
g) Você considera a cor do papel ou plano de fundo	76%	24%	0%
h) Você considera o uso de recursos imagéticos	47%	47%	6%

Segundo a Tabela 15, em relação à diagramação, as respostas se dividiram, na maioria dos casos, entre acessíveis e parcialmente acessíveis. Os itens em que o texto foi considerado acessível pela maioria dos participantes foram: espaçamento entre palavras, espaçamento entre linhas, margem utilizada no texto, cor das letras e plano de fundo.

Já o tamanho da letra foi considerado como parcialmente acessível pela maioria dos participantes. Nos itens tipo de fonte e uso de recursos imagéticos, tivemos um empate entre os participantes que consideraram o texto como acessível e parcialmente acessível.

Em suas justificativas, dois participantes escreveram que a fonte deveria ser maior, assim como o espaçamento entre linhas, que são poucas as imagens para ilustrar o problema e que essas imagens poderiam ser mais descritivas. Há também os que consideraram que o texto tinha poluição visual, com muitas informações na folha e falta de espaço para a resolução dos problemas.

Entretanto, também há um participante que considerou a diagramação boa, e ainda, outros que apenas marcaram as opções, mas não escreveram nenhuma

justificativa. Vejamos a seguir, a opinião dos participantes sobre os desafios matemáticos, em relação ao conteúdo.

Tabela 16: Percentual de respostas às análises de conteúdo dos desafios matemáticos, no início da oficina.

Quanto ao conteúdo			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera a apresentação dos acontecimentos e fatos	65%	29%	6%
b) Você considera a compreensão do conteúdo de acordo com o gênero	71%	23%	6%
c) Você considera a quantidade de informações apresentadas e sua relevância	53%	41%	6%
d) Você considera o entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero	59%	41%	0%

Observando a Tabela 16, podemos perceber que a maioria dos participantes considerou os desafios matemáticos como acessíveis em relação ao conteúdo. Poucos consideraram o texto como não acessível, principalmente em relação ao entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero, item que nenhum participante considerou como não acessível.

Nas justificativas apresentadas, houve participantes que consideraram o texto de fácil entendimento, porém repetitivo e pouco interessante, houve os que consideraram o conteúdo de acordo com o conhecimento e a vivência dos alunos, há os que consideraram os textos curtos e diretos, o que segundo o participante, ajudaria na compreensão. Houve, ainda, os que escreveram em suas justificativas que as questões não apresentam desafio para as crianças, ou que acharam alguns problemas confusos, econômicos demais, com excesso de informações confusas e irrelevantes para sua resolução. Contudo, apesar das inúmeras justificativas apresentadas, o texto foi considerado como acessível pelos participantes na maioria dos aspectos.

As tabelas exibidas apresentam as respostas dadas pelos participantes no início da oficina. Vale ressaltar, que estamos seguindo uma ordem cronológica de

descrição dos acontecimentos na oficina de adaptação de Textos. Portanto, os dados apresentados serão analisados em momento posterior.

Após a análise dos textos da SME e preenchimento dos questionários, os participantes foram convidados a participarem de uma dinâmica que intitulamos como “Ler é fácil?”. Para essa dinâmica, entregamos aos participantes o texto “*I have a dream*” de Martin Luther King (1963)¹⁷. Foi pedido aos participantes que lessem esse texto em 15 minutos.

Passado o tempo proposto, perguntamos aos participantes qual era o assunto do texto, quem poderia resumi-lo oralmente. Os participantes disseram não compreender do que o texto tratava exatamente. Perceberam que era de Martin Luther King e que falava algo sobre a liberdade; no entanto, não conseguiram identificar os pontos principais do texto.

Propusemos uma segunda tentativa, dessa vez com uma versão mais acessível do texto. A nova versão buscava seguir as orientações do guia de adaptação, portanto, possuía diagramação diferente, recursos imagéticos, vocabulário mais simples e frases mais curtas. Os participantes tiveram os mesmos 15 minutos para ler este segundo texto. Passado o tempo proposto, fizemos as mesmas perguntas: qual era o assunto e quem poderia fazer um resumo oralmente.

Com a nova versão, os participantes se manifestaram e mesmo os que não dominavam a língua inglesa, perceberam que o texto falava de liberdade, segregação racial e justiça. Que o autor convidava o povo a lutar pela democracia, pela justiça racial, pela igualdade e pela fraternidade.

Após a realização da dinâmica, algumas reflexões foram propostas através das seguintes perguntas: como você se sentiu? Ler é apenas dominar o código? Como se sentem seus alunos com dificuldade de leitura? Assim, os participantes foram sensibilizados e convidados a se colocarem no lugar de alguns de seus alunos que, ao receberem textos, podem até decodificar o código, ler a palavra, mas não conseguem compreender o que estava escrito.

Muitos participantes confessaram que ficaram nervosos com esta situação, pois conseguiram, através da dinâmica, entender a angústia desses alunos que possuem dificuldade de leitura. Evidenciaram que, às vezes, não conseguiam

¹⁷ AMERICAN RHETORIC. *Top 100 Speeches*. Disponível em: <<http://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkihavedream.htm>>. Acesso em: 29 de julho de 2017.

entender como o aluno lia a palavra, mas não conseguia compreender o que estava escrito, compreender seu significado.

As reflexões levaram os participantes a concluírem que o processo de leitura vai muito além de dominar o código, que o nervosismo que sentiram por não conseguirem ler o texto em inglês era o mesmo que seus alunos sentem ao receberem um texto mais longo, ou mais rebuscado. E que, portanto, o texto pode representar uma barreira para esse aluno.

Através dessa conclusão, pudemos iniciar as reflexões sobre acessibilidade. Para iniciarmos esse assunto, trouxemos o conceito de Fernandes, Antunes e Glat (2013) que a define redução ou eliminação de barreiras. A acessibilidade está assegurada por lei, portanto, também discutimos um trecho da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, citada anteriormente neste trabalho, que diz que a acessibilidade deve ser assegurada pelos sistemas de ensino.

Através desse conceito, refletimos sobre como a acessibilidade pode estar presente em nossas vidas, principalmente na escola. Alguns participantes expuseram situações vividas em seu cotidiano, como: alunos cadeirantes em escolas que não possuem rampas de acesso e banheiros adaptados, alunos com baixa visão para quem não é disponibilizado texto com letras maiores, alunos com deficiência auditiva e o professor não está preparado para atendê-lo, pois não sabe Libras. Alguns contaram que tem, ou já tiveram alunos com Transtorno do Espectro Autista e que não tinham a menor ideia de como lidar com essa situação, os alunos acabavam sendo “deixados de lado”, pois tinham outros alunos na turma e o professor não teria como dar conta disso.

Após essas exposições, os participantes concluíram que muitos desses alunos não estão tendo seu direito à acessibilidade garantido. Convidamos então os participantes a assistirem o vídeo “A importância da acessibilidade”¹⁸ com o objetivo de entendermos a necessidade de ter tudo que precisamos ao nosso alcance. O vídeo explica o conceito de acessibilidade e fala sobre o direito de usufruir de ambientes e produtos acessíveis, mostrando como a acessibilidade é promovida, através de exemplos práticos, principalmente relacionados às barreiras arquitetônicas.

¹⁸ CONADE. A importância da acessibilidade. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FNwC000mXXg>>. Acesso em: 19 de setembro de 2017.

Ao término do vídeo, iniciamos as discussões sobre as múltiplas dimensões que a acessibilidade pode ter, uma vez que as barreiras podem se fazer presentes de diversas formas e em diversos lugares. Para esta discussão acerca das dimensões da acessibilidade, levamos conceitos de acordo com Sasaki (2009), que destaca seis principais dimensões: Arquitetônica, diz respeito às barreiras físicas; Comunicacional, barreiras na comunicação entre pessoas; Metodológica, barreiras em métodos e técnicas educacionais, no trabalho, lazer; Instrumental, barreiras de ferramentas, instrumentos, utensílios; Programática, barreiras nas políticas públicas, na legislação; e Atitudinal, sem estigmas, discriminações, preconceitos.

Com a exposição dessas dimensões, começamos a pensar em como a acessibilidade se dá no campo da educação. Para tal, recorremos novamente à Sasaki (2009) e à Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001, evidenciando que algumas medidas podem ser tomadas para que a escola seja mais acessível, tais como adaptadores para o uso de lápis e canetas, dispositivo que facilitem manejar gavetas, prateleiras, computadores, livros em braile na biblioteca, revisão de normas e conteúdos para que as barreiras ou possíveis barreiras sejam excluídas.

Ainda buscando elucidar maneiras de tornar o espaço escolar mais acessível, os participantes assistiram ao vídeo: “Videoaula sobre acessibilidade”¹⁹. O vídeo traz a reflexão de que muitas escolas apresentam obstáculos que trazem transtornos a todos que a frequentam. Utilizando a animação, o vídeo mostra, através de um aluno cadeirante, as medidas que a escola pode tomar para eliminar barreiras que prejudicam seu acesso às atividades escolares. Vale ressaltar que o vídeo possui audiodescrição para pessoas com deficiência visual. Outro destaque relevante é que apesar de o vídeo ter seu foco na acessibilidade arquitetônica, o conceito foi utilizado para trazer outras reflexões sobre o tema.

Para que essas reflexões fossem possíveis, lançamos aos participantes a seguinte pergunta: como podemos contribuir enquanto professores para que nossos alunos com dificuldades de leitura possam ter acessibilidade textual?

A maioria dos participantes trouxe em suas falas a questão do uso de imagens. Esse direcionamento era previsível, uma vez que na experiência com a dinâmica do texto de Martin Luther King, os participantes conseguiram identificar muita coisa através dos recursos imagéticos. Essa discussão foi direcionada, para

¹⁹ Videoaula sobre acessibilidade. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FdBz0tutJG4&t=6s>>. Acesso em: 29 de julho de 2017.

que pensássemos no simples uso da imagem, pois dependendo de como ela seja utilizada, pode atrapalhar o entendimento do texto, ao invés de auxiliar o leitor na compreensão. Para tal, convidamos os participantes a participarem de uma dinâmica que intitulamos “Uma imagem vale por mil palavras?”.

Para a realização dessa dinâmica, os participantes foram divididos em duplas ou em trios. Cada dupla ou trio recebeu um papel com uma frase escrita. Entretanto, a fonte utilizada para escrever essas frases foi a *Wingdings*, desse modo, as letras estavam codificadas em símbolos, cada símbolo era a representação de uma letra. A tarefa dos participantes era decifrar qual a frase estava escrita no papel. Foi avisado que cada dupla ou trio havia recebido uma frase diferente. A dica que foi dada aos participantes foi que se tratavam de provérbios e ditos populares. Assim, iniciamos a marcação do tempo, os participantes teriam 15 minutos para decifrar a frase escrita no papel de sua dupla ou trio.

Após o tempo estipulado para a atividade, apenas duas duplas haviam descoberto a frase escrita. Os outros participantes não queriam desistir e pediram mais alguma dica para ajudá-los. Assim, demos a eles a dica de qual símbolo representava cada vogal. Com essa informação todos os grupos conseguiram descobrir o provérbio ou dito popular escrito.

Desse modo, iniciamos a discussão a respeito da dinâmica proposta com a seguinte pergunta: o simples uso de imagens pode tornar um texto mais acessível? Os participantes, de forma unânime, contaram que começaram a tentar decifrar o código relacionando o símbolo com sua primeira letra, por exemplo: o avião seria a letra A, o barco a letra B e assim sucessivamente. Isso acabou dificultando ainda mais a tarefa, uma vez que não havia qualquer relação entre o símbolo e a primeira letra.

Com essa reflexão, chegamos à conclusão de que a imagem, por si só, não garante acessibilidade a um texto, pelo contrário, pode representar mais uma barreira. É preciso que a imagem esteja bem relacionada e contextualizada, que tenha uma relação direta estabelecida com o conteúdo textual, para que possa facilitar a compreensão do texto e o processo de leitura de alunos com dificuldade.

Ampliamos essa discussão para como o uso da imagem poderia colaborar com a leitura de todos os alunos, e não apenas daqueles que apresentam

dificuldade no processo de letramento. Assim, entramos no conceito de Desenho Universal.

Para fundamentar esse conceito, destacamos que o Desenho Universal não visa apenas o rompimento de barreiras para pessoas com limitações físicas, dificuldades motoras, mas sim o desenvolvimento de produtos que contemplem a todos.

Desse modo conceituamos Desenho Universal como um conjunto de práticas, metodologias, conhecimentos e preocupações sobre produtos, serviços e espaços, para que sejam utilizados com conforto, da melhor forma possível pelo maior número de pessoas, independente de possuírem alguma limitação ou não.

Visando focar no ambiente escolar, refletimos sobre como podemos proporcionar essas práticas na escola. Assim, entramos no conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Explicamos aos participantes que o DUA visa que as práticas pedagógicas sejam projetadas de maneira que possibilitem que alunos com capacidades diversas possam realizar a mesma atividade, não necessitando de programas e atividades específicas.

Muitas dúvidas surgiram, os participantes pareciam se sentir incapazes de projetar e planejar uma mesma atividade que pudesse contemplar a diversidade de seus alunos. Então, com o objetivo de esclarecer essas dúvidas e mostrar como, de fato, o DUA funciona na prática, exibimos o vídeo: “Desenho Universal o que é”²⁰.

O vídeo explica que, no passado, o currículo escolar foi feito com base em um “estudante padrão”, mas somos diferentes e cada estudante entra na sala de aula com os próprios interesses, conhecimentos, força e desafios. Assim, ao utilizarmos o currículo projetado para esse estudante, deixamos outros estudantes para trás. O ideal seria, portanto, que conseguíssemos planejar atividades que fossem acessíveis e compreensíveis para todos os alunos.

Assim, o vídeo apresenta o que eles chamam de três maiores princípios do DUA: múltiplos meios de representação, múltiplos meios de expressão e múltiplos meios de engajamento. Vale ressaltar que isto não significa que o professor precisa preparar uma atividade diferente para cada estudante, e compara o planejamento de atividades com o planejamento de um jantar.

²⁰ Desenho Universal o que é. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K4fkWZwIGk0&t=2s>>. Acesso em: 29 de julho de 2017.

No exemplo, o vídeo em questão mostra um jantar de aniversário que seria preparado para pessoas com necessidades diferentes: vegetarianos, pessoas que não comem glúten e pessoas que não comem nenhum alimento de origem animal. Assim, traz um exemplo de que é possível preparar um jantar que atenda às necessidades de todos, diversificando ingredientes e oferecendo opções. Dessa forma seria com o planejamento de atividades, as barreiras dos que possuam alguma necessidade especial seriam removidas e seria possível preparar atividades que fossem acessíveis a todos no que tange ao processo de aprendizagem, através dos múltiplos meios de representação, de expressão e de engajamento.

Com o objetivo de reiterar as diversas estratégias de aprendizagem, segundo o exposto no vídeo, propusemos uma dinâmica que chamamos de “Caça ao Tesouro”. Conforme explicitado anteriormente, antes de iniciar a oficina, escondemos uma barra de chocolate na sala. Essa barra foi colada embaixo do assento da cadeira mais próxima à porta. Cada participante recebeu um pedaço de papel contendo dicas escritas de onde o tesouro estava escondido. Os papéis eram iguais, assim, todos tiveram acesso às mesmas dicas.

As dicas eram bem diretas e direcionavam exatamente ao local do esconderijo; entretanto, essas dicas estavam no idioma curdo, o que representava uma barreira para os participantes. Por conta disso, cada um teve de lançar mão de uma estratégia diferente para achar o tesouro escondido. Para encontrar o tesouro, estipulamos um tempo de 20 minutos e, ao final do tempo estabelecido, nenhum participante havia encontrado.

Com efeito, levantamos algumas questões para provocar reflexões acerca da atividade vivenciada: quais foram os sentimentos e dificuldades encontradas para o cumprimento das tarefas propostas? Foi percebida a presença de alguma barreira que prejudicou a compreensão do texto? Quais adequações que devem ser realizadas na escola para romper essas barreiras? Logo, os participantes concluíram que diversas táticas foram estabelecidas: há quem tenha tentado estabelecer alguma relação no texto, quem tenha procurado pelos cantos da sala, olhado atrás das cadeiras, entre outros meios que foram utilizados para chegarem desvendar o que estava escrito.

Todavia, essas estratégias não tinham aplicabilidade, pois havia uma barreira que os participantes não conseguiram ultrapassar: o texto. Assim, o mesmo texto

não servia para todos, precisava estar acessível para que fosse compreendido. O tesouro, ou a barra grande de chocolate, não foi encontrado por ninguém, então traduzimos o texto, mostramos o local onde estava escondido e dividimos o chocolate por todos.

Através dessa dinâmica, começamos a refletir sobre as barreiras que os alunos enfrentam diariamente nas salas de aula. Para ilustrar melhor e levar a novas reflexões sobre o tema, os participantes foram convidados a ouvir um áudio de um aluno com dificuldades de leitura.

O texto, dentre outras barreiras, apresentava características como o uso de verbo no pretérito mais que perfeito. Trata-se de um aluno que está no 5º ano e apresenta grande dificuldade na leitura. Essa dificuldade traz como consequência a falta de compreensão do que estava escrito na história. Ao final da leitura, a professora faz perguntas para esse aluno sobre o que acontece na narrativa. As respostas do aluno evidenciaram que a falta de compreensão fez com que o sentido da história fosse distorcido, modificado. Isso aconteceu também porque o texto apresentou muitas barreiras que dificultaram o processo de leitura.

Desse modo, fizemos algumas perguntas aos participantes: o que é dificuldade do aluno e o que é barreira do próprio texto? Poderíamos melhorar esse texto, tentando eliminar barreiras, mas sem prejudicar seu conteúdo? Os participantes comentaram sobre diversos aspectos que dificultaram a leitura do aluno, os mais evidentes e mais comentados, foram o vocabulário, pois, segundo os participantes, o texto possuía palavras que não são do cotidiano, são palavras utilizadas antigamente e que hoje muitas crianças podem até nunca ter ouvido.

Outro aspecto foi a pontuação. Os participantes observaram que o texto possuía muitas pausas, provenientes do uso da vírgula e sinais de pontuação que não foram lidos com a entonação correta pelo aluno. Portanto, os participantes chegaram à conclusão de que o texto representava uma barreira e, se pudesse ser escrito de uma outra forma, poderia facilitar o processo de leitura do aluno em questão.

Para encerrar a parte da manhã da oficina, diante de todas as provocações e reflexões aqui relatadas, exibimos o vídeo *“Por Cuatro Esquinas de Nada”*²¹. O vídeo conta a história de vários círculos que possuem um amigo quadrado. Os

²¹ *Por Cuatro Esquinas de Nada*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=likZuOFfar4&t=1s>>. Acesso em: 29 de julho de 2017.

círculos entram na chamada casa grande, mas o quadrado não consegue entrar, pois a porta é redonda, foi criada para a entrada de círculos. Os amigos círculos, então, começam a pensar em diversas formas para fazer com que o amigo quadrado possa entrar na casa grande, chegando, inclusive, a cogitar a possibilidade de cortar as bordas do quadrado, transformando-o em um círculo, como eles. Mas, felizmente, descobrem que o problema não é o amigo, e sim a porta. Desse modo, resolvem abrir quatro esquinas na porta, de modo que tanto o amigo quadrado, quanto os círculos possam entrar na casa grande.

Após a exibição do vídeo, fizemos a seguinte pergunta aos participantes: qual é o papel da escola nessa situação? Essa provocação tinha por objetivo levar os participantes à reflexão de que muitas vezes a escola “corta as esquinas” de seus alunos, quando na realidade o que deveria mudar seria a porta, ou seja, a própria maneira que a escola lida com a diversidade.

Já no período da tarde, as atividades foram realizadas em uma sala equipada com computadores. Iniciamos fazendo um breve resumo do que vimos durante a manhã e entramos na questão dos textos acessíveis. Começamos mostrando o logotipo da *Luso Reads*, utilizado para identificar textos em leitura fácil, evidenciando que esta já é uma prática presente em outros países como Portugal.

Desse modo, conceituamos o texto acessível em leitura fácil como um texto adaptado de forma que possa ser lido por qualquer pessoa, independentemente de sua capacidade de leitura ou de problemas cognitivos. Assim, esse tipo de texto adaptado é uma forma de democratizar o acesso à informação, uma vez que mais pessoas poderão compreendê-lo.

Seguimos explicando o objetivo de um texto acessível em leitura fácil: apresentar textos claros e de fácil compreensão apropriado para diferentes faixas etárias. Esclarecemos que, para alcançar esse produto, o escritor / editor deve levar em consideração conteúdo, linguagem, ilustrações, bem como gráficos e *layout*, e que existem normas e regras para que a adaptação não se torne reducionismo ou resumo do texto original.

Assim, precisávamos esclarecer aos participantes quem necessitaria de um texto acessível em leitura fácil. Para tal, utilizamos a imagem adaptada da infografia de "*Guidelines for easy-to-read materials*", Misako Nomura, Gyda Skat e Bror Tronbuckle, IFLA, 1997, já apresentada neste trabalho.

Com efeito, os participantes puderam perceber que há diversas instituições pelo mundo que já realizam trabalhos de adaptação de textos para torna-los acessíveis em leitura fácil, bem como há instituições que estabelecem normas e regras para que esta adaptação seja feita de forma que os objetivos desse texto sejam atingidos.

Perguntamos aos participantes quantos já tiveram contato com um texto em leitura fácil. Alguns responderam que já tiveram contato com outros tipos de adaptação, como braile, por exemplo, mas nenhum participante havia tido contato com um texto adaptado em leitura fácil. Assim, mostramos exemplos de diferentes textos adaptados em leitura fácil.

O primeiro exemplo mostrado foi o Livro “O pequeno príncipe”,²² de Antoine de Saint Exupery em versão leitura fácil a partir do texto original. O livro foi projetado para que todos pudessem ver e os participantes puderam fazer análises sobre a forma como o texto estava sendo apresentado. Os participantes perceberam que cada personagem tinha uma imagem, assim, a imagem do respectivo personagem vinha à frente de sua fala no diálogo da história. Perceberam também que as frases eram mais curtas, com palavras mais simples, o que facilitava a compreensão do aluno, porém, sem prejudicar o entendimento da história como um todo.

Os participantes se mostraram encantados com a obra mostrada, pediram que enviássemos para eles por e-mail, pois disseram que gostariam de utilizar esse texto com seus alunos, elogiaram as ilustrações e a forma como a história foi sendo mostrada e conduzida. Isso evidencia que o texto acessível pode ser interessante para todos os alunos, nem sempre se tratando de uma adaptação para alunos considerados com dificuldades.

Assim, seguimos com outros exemplos de adaptação em leitura fácil. Mostramos através do projetor, o texto a seguir que falava sobre a fotossíntese²³:

Fotossíntese é um processo realizado pelas plantas para a produção de energia necessária para a sua sobrevivência.

Como acontece? A água e os sais minerais são retirados do solo através da raiz da planta e chega até as folhas pelo caule em forma de seiva,

22 ACESSIBILIDADE EM BIBLIOTECAS. O Pequeno Príncipe. Disponível em <http://acessibilidadeembibliotecas.culturadigital.br/wp-content/themes/marcozero/downloads/o_pequeno_principe/facil.pdf>. Acesso em: 19 de setembro de 2017.

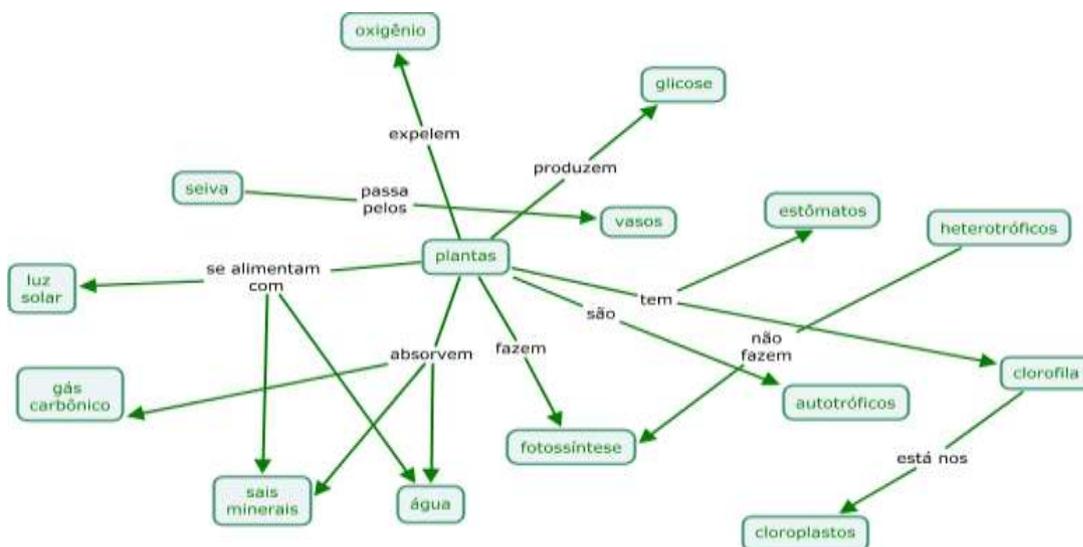
23 FIOCRUZ. Fotossíntese. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/fotossintese.htm>>. Acesso em: 29 de julho de 2017. (Link original inacessível).

denominada seiva bruta. A luz do sol, por sua vez também é absorvida pela folha, através da clorofila, substância que dá a coloração verde das folhas. Então a clorofila e a energia solar transformam os outros ingredientes em glicose. Essa substância é conduzida ao longo dos canais existentes na planta para todas as partes do vegetal. Ela utiliza parte desse alimento para viver e crescer; a outra parte fica armazenada na raiz, caule e sementes, sob a forma de amido.

A fotossíntese também desempenha outro importante papel na natureza: a purificação do ar, pois retira o gás carbônico liberado na nossa respiração ou na queima de combustíveis, como a gasolina, e ao final, libera oxigênio para a atmosfera.

O texto possui um vocabulário que pode se tornar complexo para um aluno com dificuldades no processo de leitura, ou mesmo para um aluno que não possua essa dificuldade, mas não tenha os conhecimentos prévios necessários ao entendimento de como se dá a fotossíntese. Assim, mostramos outras formas de apresentar o mesmo texto, pois em leitura fácil, podemos utilizar um mapa conceitual, como mostra a figura a seguir:

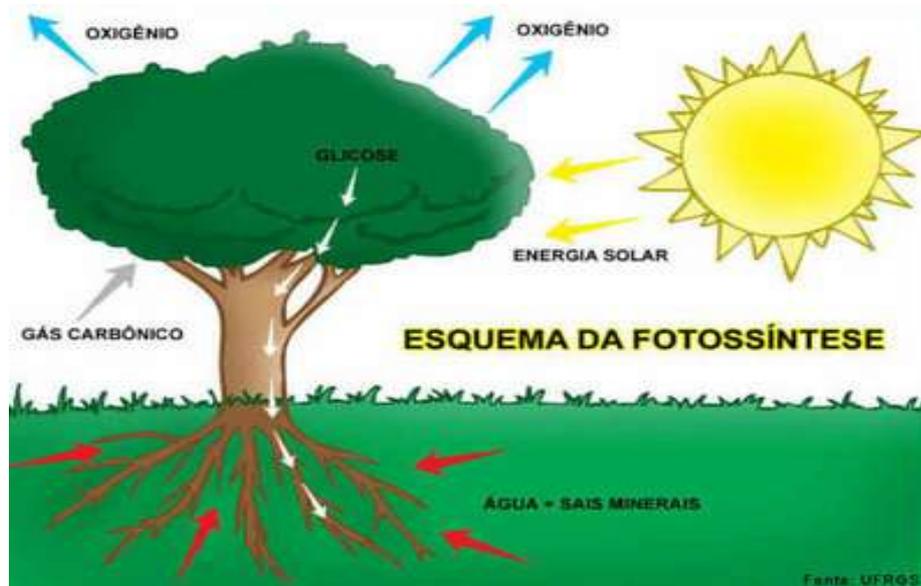
Figura 3: Mapa Conceitual sobre Fotossíntese



FONTE: http://aragoque.ufrgs.br:8001/rid=1191416053765_784212224_524/fotossintese.cmap

Alguns participantes se surpreenderam, pois disseram não imaginar que um mapa conceitual poderia ser considerado como um texto. Desse modo, mostramos a eles que podemos ainda, apresentar o mesmo assunto, a fotossíntese, através de um esquema, conforme veremos na figura 4:

Figura 4: Esquema da fotossíntese



FONTE: <http://www.ciencias.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=2065&evento=3>

Com efeito, os participantes puderam ter acesso a diversas formas e representações de um mesmo texto. Mas era preciso mostrar de que forma isso poderia ser feito, então pedimos que, finalmente, abrissem o guia que receberam no kit da oficina. O uso do termo “finalmente” se deve ao fato de que os participantes estavam ansiosos para olhar seu conteúdo, mas pedimos que isso só fosse feito no momento oportuno, para que o mesmo não influenciasse as respostas dos questionários iniciais, bem como as discussões e dinâmicas propostas na oficina.

Os participantes abriram o guia e explicamos como foi feita a divisão desse material. Cada parte foi lida e explicada. Seguimos então apresentando os itens, as regras que o guia estabelecia para a adaptação de textos em leitura fácil. Cada regra foi lida em conjunto, explicada, exemplificada. Os participantes puderam dar exemplos de como, de alguma maneira, já faziam essas adaptações em seu cotidiano sem perceberem.

Após a leitura e explicação do guia, os participantes foram convidados a colocarem em prática o que haviam discutido e aprendido na oficina. Dividimos os participantes em 5 grupos. Cada grupo ficou responsável por adaptar um gênero textual diferente. Os textos bases foram os mesmos textos da SME, analisados por

eles no início da oficina. Assim, os gêneros adaptados foram: texto informativo, texto científico, narrativa, receita e desafio matemático. Cada grupo deveria utilizar o computador para criar sua adaptação em leitura fácil e salvá-la em um *pendrive* que disponibilizamos, pois ao final cada grupo iria apresentar seu texto adaptado, utilizando um projetor.

Os grupos estavam motivados em realizar a atividade. Vale ressaltar que no *pendrive* que disponibilizamos havia pictogramas, que são figuras livres de direitos autorais, para que os participantes pudessem utilizá-las. Ainda assim, alguns grupos optaram por utilizar imagens da *internet*. Os textos produzidos pelos participantes se encontram no Anexo N deste trabalho.

Nas apresentações, os participantes explicaram como construíram cada texto e as razões por terem feito daquela forma, sempre se referindo ao manual como fundamentação para a adaptação realizada. Os grupos foram aplaudidos uns pelos outros e muito elogiados entre si.

Após a parte prática, era chegada a hora de preencher novamente os questionários. Optamos pelo mesmo questionário do início da oficina, pois nosso objetivo foi avaliar se, a partir do conhecimento trocado e adquirido através da oficina, os participantes manteriam as mesmas respostas. Além dos questionários, os participantes deveriam preencher uma avaliação da oficina.

A avaliação da oficina foi realizada através de oito tópicos os quais os participantes deveriam classificar como: péssimo, fraco, médio, bom, excelente ou não se aplica. Além disso, havia mais três perguntas abertas, que incluíam indicações, comentários, críticas e sugestões. Foi acordado que marcaríamos uma data com os participantes, após a defesa, para retorno da pesquisa.

Os dados coletados serão apresentados a seguir, através de tabelas, conforme feito com o questionário inicial. Mais uma vez, os participantes responderam um questionário para cada gênero textual. Desse modo temos cinco questionários para os seguintes gêneros: texto informativo, texto científico, narrativa, receita e desafio matemático. Vale ressaltar que, neste capítulo, serão apenas apresentados os dados relativos às respostas dos participantes. A comparação e análise desses dados serão realizadas no capítulo posterior.

Em relação ao texto informativo “Direitos da Criança”, os participantes avaliaram a redação conforme explicitado na tabela a seguir:

Tabela 17: Percentual de respostas às análises de redação do Texto Informativo, ao final da oficina.

Quanto à redação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o vocabulário	6%	18%	76%
b) Você considera a estrutura das frases	24%	41%	35%
c) Você considera a organização gramatical	12%	35%	53%
d) Você considera o uso dos sinais de pontuação	29%	42%	29%
e) Você considera o tamanho do texto	24%	24%	52%
f) Você considera a linguagem utilizada	6%	18%	76%

Segundo a Tabela 17, a maioria dos participantes considerou como não acessível no texto informativo os aspectos relacionados ao vocabulário, organização gramatical, tamanho do texto e linguagem utilizada. Já os aspectos estrutura de frases e uso dos sinais de pontuação, foram considerados como parcialmente acessíveis pela maioria dos participantes. Vale ressaltar que nenhum item foi considerado como acessível pela maioria dos participantes da oficina.

Em suas justificativas os participantes enumeraram que o texto possuía palavras difíceis e dissociadas da realidade dos alunos. Há também quem tenha justificado que seria necessária uma reorganização do texto para que as sentenças se tornem mais claras, alterar o tamanho, o vocabulário e os tempos verbais.

Há ainda quem tenha sugerido que textos explicativos adicionais poderiam ter sido utilizados para esclarecer algumas palavras e conceitos. No entanto, a maioria criticou o vocabulário rebuscado e distante da realidade e vivência de seus alunos, assim como as frases longas, que poderiam dificultar a compreensão do texto por alunos com dificuldades no processo de leitura.

A próxima tabela evidencia a análise dos participantes nesse segundo momento, em relação à diagramação do texto informativo, conforme exposto a seguir:

Tabela 18: Percentual de respostas às análises de diagramação do Texto Informativo, ao final da oficina.

Quanto à diagramação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o tipo de letra (fonte)	24%	17%	59%
b) Você considera o tamanho da letra	0%	12%	88%
c) Você considera o espaçamento entre palavras	6%	47%	47%
d) Você considera o espaçamento entre linhas	18%	41%	41%
e) Você considera a margem utilizada no texto	41%	24%	35%
f) Você considera a cor das letras	52%	24%	24%
g) Você considera a cor do papel ou plano de fundo	12%	29%	59%
h) Você considera o uso de recursos imagéticos	6%	23%	71%

Conforme mostramos na Tabela 18, os itens tipo de letra, tamanho da letra, cor do papel ou plano de fundo e uso de recursos imagéticos foram considerados como não acessíveis pela maioria dos participantes. Nos itens espaçamento entre palavras e espaçamento entre linhas houve um empate, entre participantes que os consideraram como parcialmente acessíveis e participantes que os consideraram como não acessíveis. Já os itens margem utilizada e cor das letras foram considerados como acessíveis pela maioria dos participantes da oficina.

Os participantes justificaram suas respostas escrevendo que havia necessidade de alteração do tipo de fonte e seu tamanho, bem como de espaçamentos e frases, que estavam partidas. Evidenciaram também a necessidade de uso de recursos imagéticos para auxiliar no entendimento do texto. Há ainda quem tenha considerado a imagem utilizada confusa, pois continha muitos elementos. Ou ainda, que a imagem usada no texto é abstrata e que deveria haver ilustração para cada direito da criança mostrado no texto. Outra justificativa

apresentada foi o fato de o texto ter o fundo branco e a letra preta, o que poderia tornar a leitura cansativa.

Após as análises de diagramação apresentadas, vejamos as considerações dos participantes em relação ao conteúdo do texto informativo na tabela a seguir:

Tabela 19: Percentual de respostas às análises de conteúdo do Texto Informativo, ao final da oficina.

Quanto ao conteúdo			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera a apresentação dos acontecimentos e fatos	41%	18%	41%
b) Você considera a compreensão do conteúdo de acordo com o gênero	29%	18%	53%
c) Você considera a quantidade de informações apresentadas e sua relevância	12%	29%	59%
d) Você considera o entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero	23%	18%	59%

A Tabela 19 evidencia que a maioria dos participantes considerou a compreensão do conteúdo de acordo com o gênero, a quantidade de informações apresentadas e sua relevância e o entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero, como não acessíveis. Já em relação à apresentação dos acontecimentos e fatos, curiosamente houve um empate, entre os participantes que consideraram este item como acessível e os que o consideraram como não acessível.

Para justificarem suas opiniões, os participantes destacaram que o conteúdo é muito abstrato e de difícil compreensão para as crianças, que muitas palavras são pouco usadas, que não há como ter êxito na compreensão de acordo com o gênero se o conteúdo não pode ser compreendido, que há muitas informações em uma mesma folha, que a linguagem deveria ser mais simples, que algumas palavras poderiam ser substituídas para diminuir a quantidade de informações, e que os personagens não atenderam a demanda do texto, pois faltou em alguns tópicos a representação de gênero.

O texto informativo analisado foi considerado, pela maioria dos participantes ao final da oficina, como não acessível na maior parte de seus itens. Vejamos a opinião dos participantes em relação ao texto científico “Dinossauros”. Inicialmente trataremos dos dados em relação à redação, conforme a tabela abaixo:

Tabela 20: Percentual de respostas às análises de redação do Texto Científico, ao final da oficina.

Quanto à redação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o vocabulário	12%	35%	53%
b) Você considera a estrutura das frases	6%	18%	76%
c) Você considera a organização gramatical	12%	53%	35%
d) Você considera o uso dos sinais de pontuação	6%	59%	35%
e) Você considera o tamanho do texto	12%	35%	53%
f) Você considera a linguagem utilizada	6%	35%	59%

Conforme a Tabela 20, podemos observar que a maioria dos participantes considerou a redação do texto científico como não acessível nos seguintes aspectos: vocabulário, estrutura das frases, tamanho do texto e linguagem utilizada. Já os aspectos organização gramatical e uso dos sinais de pontuação foram considerados como parcialmente acessíveis pela maioria dos participantes. Vale ressaltar que nenhum aspecto foi considerado majoritariamente como acessível.

Para justificarem suas respostas, os participantes mencionaram que o texto possui termos de difícil compreensão e fora da realidade dos alunos, que a linguagem deveria ser mais próxima da língua falada, com menos usos de alguns sinais de pontuação, como dois pontos, parênteses e aspas, que as palavras usadas deveriam ser mais simples, que no texto há verbos que, por sua utilização em formas verbais pouco utilizadas, tornam a compreensão mais difícil, que o texto é muito longo, com muitas informações e informações irrelevantes, que as frases poderiam ser separadas por linhas, e, que o texto poderia ser simplificado mantendo o mesmo conteúdo, porém sendo escrito com frases curtas e períodos simples.

Elucidadas as justificativas dos participantes em relação à redação do texto científico, vejamos suas opiniões em relação à diagramação desse mesmo texto, conforme a tabela a seguir:

Tabela 21: Percentual de respostas às análises de diagramação do Texto Científico, ao final da oficina.

Quanto à diagramação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o tipo de letra (fonte)	18%	6%	76%
b) Você considera o tamanho da letra	0%	0%	100%
c) Você considera o espaçamento entre palavras	0%	24%	76%
d) Você considera o espaçamento entre linhas	0%	24%	76%
e) Você considera a margem utilizada no texto	12%	29%	59%
f) Você considera a cor das letras	47%	12%	41%
g) Você considera a cor do papel ou plano de fundo	6%	35%	59%
h) Você considera o uso de recursos imagéticos	12%	47%	41%

A Tabela 21 mostra que a maioria dos participantes considerou como não acessíveis em relação à diagramação do texto científico proposto os seguintes itens: tipo de letra, tamanho da letra, espaçamento entre palavras, espaçamento entre linhas, margem utilizada e cor do papel ou plano de fundo. Já os itens cor das letras e uso de recursos imagéticos foram considerados como acessível e parcialmente acessível, respectivamente, pela maioria dos participantes. Vale ressaltar que o tamanho da letra foi considerado como não acessível por todos os participantes, sendo, portanto, uma unanimidade.

Em suas justificativas, os participantes consideraram que as imagens, aparentemente não são claras e não são suficientes para o apoio necessário ao texto. Uma das justificativas apresentadas afirma que o manual é eficaz quando fala sobre a diagramação e que o texto possui letras pequenas, pouco espaçamento entre linhas e palavras, imagem confusa e que a cor do papel poderia estar em tons pastéis para facilitar a leitura. Ainda há os que consideraram o texto com excesso de

informações, e quem tenha sentido falta de um glossário para ajudar, ou mesmo que esse texto estivesse em formato de mapa conceitual.

Após apresentarmos as considerações dos participantes no que diz respeito à diagramação do texto científico proposto, vejamos o que os mesmos participantes consideraram a respeito do conteúdo desse mesmo texto. As informações podem ser encontradas na tabela abaixo:

Tabela 22: Percentual de respostas às análises de conteúdo do Texto Científico, ao final da oficina.

Quanto ao conteúdo			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera a apresentação dos acontecimentos e fatos	23%	18%	59%
b) Você considera a compreensão do conteúdo de acordo com o gênero	18%	41%	41%
c) Você considera a quantidade de informações apresentadas e sua relevância	12%	29%	59%
d) Você considera o entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero	12%	29%	59%

Os participantes da pesquisa consideraram que, em relação ao conteúdo, o texto científico apresentado não é acessível em relação à apresentação dos acontecimentos e fatos, à quantidade de informações apresentadas e sua relevância e, ao entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero. Em relação à compreensão do conteúdo de acordo com o gênero, houve um empate, entre os participantes que consideraram esse aspecto como parcialmente acessível e os que consideraram como não acessível.

Nas justificativas apresentadas pelos participantes, encontramos as seguintes críticas: muitas informações, que podem confundir o leitor, deixando dúvidas quanto à classificação do gênero textual, utilização de palavras rebuscadas sem o uso de legenda que explique seus significados, informações que não são importantes e poderiam ser dispensadas, texto muito longo, e há ainda, quem tenha sugerido que o texto poderia ser apresentado aos alunos com imagens, esquemas e outros recursos.

Com efeito, o texto científico que propusemos para a análise dos participantes foi considerado nesse segundo momento, de um modo geral, como não acessível pela maioria dos participantes, visto que na maioria dos aspectos, as tabelas evidenciaram que essa foi a opinião dos participantes da oficina.

A seguir, veremos quais foram as considerações e opiniões dos participantes, ao final da oficina, a respeito do texto “João e o Pé de Feijão”, proposto para o gênero narrativa. Esses dados serão elucidados nas tabelas a seguir, iniciando pela análise em relação à redação, conforme a tabela abaixo:

Tabela 23: Percentual de respostas às análises de redação do Texto Narrativo, ao final da oficina.

Quanto à redação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o vocabulário	12%	47%	41%
b) Você considera a estrutura das frases	6%	35%	59%
c) Você considera a organização gramatical	12%	53%	35%
d) Você considera o uso dos sinais de pontuação	6%	41%	53%
e) Você considera o tamanho do texto	0%	18%	82%
f) Você considera a linguagem utilizada	12%	41%	47%

De acordo com a Tabela 23, podemos perceber que os participantes consideraram ao final da oficina, em sua maioria, como parcialmente acessíveis os seguintes aspectos do texto narrativo: vocabulário e organização gramatical. Já os aspectos estrutura de frases, uso dos sinais de pontuação, tamanho do texto e linguagem utilizada, foram considerados como não acessíveis pela maioria dos participantes nesse momento final. Vale ressaltar que nenhum aspecto foi considerado como acessível pela maioria, e que o tamanho do texto não foi considerado como acessível por nenhum dos participantes da oficina.

Em suas justificativas, os participantes informaram que consideraram o texto com muitos termos de difícil compreensão, que as palavras deveriam ser mais simples e estarem mais organizadas, se possível, com uma frase por linha. Afirmaram também, que a linguagem escrita deveria ser mais próxima da linguagem

falada pelos alunos, que o texto era muito grande, que os tempos verbais utilizados dificultavam a compreensão, que o texto possuía excesso de informações, excesso de sinais de pontuação, que a utilização de metáforas dificultaria o entendimento, que o texto poderia ter algumas explicações e que os personagens poderiam ter uma apresentação prévia.

Diante do exposto em relação à redação do texto narrativo, vejamos as considerações a respeito da diagramação desse mesmo texto, ao final da oficina, conforme a tabela a seguir:

Tabela 24: Percentual de respostas às análises de diagramação do Texto Narrativo, ao final da oficina.

Quanto à diagramação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o tipo de letra (fonte)	23%	6%	71%
b) Você considera o tamanho da letra	0%	0%	100%
c) Você considera o espaçamento entre palavras	0%	24%	76%
d) Você considera o espaçamento entre linhas	0%	35%	65%
e) Você considera a margem utilizada no texto	6%	59%	35%
f) Você considera a cor das letras	30%	35%	35%
g) Você considera a cor do papel ou plano de fundo	12%	23%	65%
h) Você considera o uso de recursos imagéticos	6%	41%	53%

A Tabela 24 revela que, ao analisarem o texto narrativo quanto a diagramação, no momento final da oficina, os participantes consideraram, majoritariamente, como não acessíveis os seguintes itens: tipo de letra, tamanho da letra, espaçamento entre palavras, espaçamento entre linhas, cor do papel ou plano de fundo e uso dos recursos imagéticos. Houve ainda um empate no item cor das letras, entre os que o consideraram parcialmente acessível e não acessível. O item margem utilizada foi considerado como parcialmente acessível pela maioria dos

participantes. Um item que merece destaque é o tamanho da letra, pois foi considerado como não acessível por todos os participantes da oficina.

Os participantes apresentaram como justificativa para suas avaliações que o texto estava fora dos padrões de leitura fácil apresentados na oficina, pois a letra estava pequena, a fonte inadequada, o espaçamento errado e o fundo branco. Citaram também que as imagens não são claras e nem suficientes para o apoio necessário ao texto, que havia excesso de sinais de pontuação e que as falas dos personagens deveriam ter a representação ou imagem dos mesmos, conforme consta no guia. Há ainda quem tenha observado que as poucas imagens do texto se encontram à direita da página, o que faz com que seu apoio seja reduzido, uma vez que quando a imagem está à esquerda, primeiramente o aluno observa a imagem para depois ler as palavras e frases.

Desse modo, em relação ao texto narrativo, falta ainda observar as análises dos participantes nesse momento final da oficina, quanto ao conteúdo do texto em questão. Essas análises podem ser observadas através da tabela abaixo:

Tabela 25: Percentual de respostas às análises de conteúdo do Texto Narrativo, ao final da oficina.

Quanto ao conteúdo			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera a apresentação dos acontecimentos e fatos	18%	47%	35%
b) Você considera a compreensão do conteúdo de acordo com o gênero	24%	52%	24%
c) Você considera a quantidade de informações apresentadas e sua relevância	6%	29%	65%
d) Você considera o entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero	12%	59%	29%

Observando a Tabela 25, podemos perceber que os itens apresentação dos acontecimentos e fatos, compreensão do conteúdo de acordo com o gênero e entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero, foram considerados como parcialmente acessíveis pela maioria dos participantes ao final da oficina. Já o item quantidade de informações

apresentadas e sua relevância, foi considerado como não acessível pela maioria neste mesmo momento.

Os participantes justificaram suas análises com observações que evidenciaram que os mesmos consideraram que o texto possuía um exagero de informações, que poderia confundir o leitor. Assim, poderia haver dúvidas em relação à classificação do gênero textual. Há, ainda, quem tenha ressaltado que as frases são longas e com muitas informações, o que dificultaria a compreensão da criança, que há erros de sequência no texto e que a coesão estaria confusa. Também encontramos justificativas que criticam a falta de representação textual através de figuras, o excesso de personagens e a não priorização de informações relevantes ao texto. No entanto, há quem tenha sugerido que o texto poderia ser melhor compreendido através de um mapa conceitual, embora seja uma narrativa.

Desse modo, embora a maioria dos participantes tenha considerado os aspectos relacionados ao conteúdo como parcialmente acessíveis, de um modo geral, podemos dizer que o texto narrativo foi considerado como não acessível pela maioria dos participantes nesse momento final da oficina. Vejamos então, como foram considerados os textos “Bolo de Fubá” e “Salada de Frutas”, do gênero receita pelos participantes. As respostas dadas ao questionário relativo a esse gênero se encontram nas tabelas a seguir, começando pela avaliação quanto à redação, conforme a tabela abaixo:

Tabela 26: Percentual de respostas às análises de redação do Gênero Receita, ao final da oficina.

Quanto à redação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o vocabulário	23%	65%	12%
b) Você considera a estrutura das frases	12%	47%	41%
c) Você considera a organização gramatical	24%	47%	29%
d) Você considera o uso dos sinais de pontuação	18%	58%	24%
e) Você considera o tamanho do texto	24%	35%	41%
f) Você considera a linguagem utilizada	24%	52%	24%

Em relação à redação da receita analisada, os participantes consideraram como parcialmente acessíveis os seguintes itens: vocabulário, estrutura das frases, organização gramatical, uso dos sinais de pontuação e linguagem utilizada. Já o item tamanho do texto foi considerado como não acessível pela maioria dos participantes. Vale ressaltar que nenhum item foi considerado como acessível pela maioria dos participantes nesse momento final da oficina.

Para justificarem suas respostas, os participantes escreveram que apesar de não contar com um vocabulário tão fora da realidade dos alunos, o texto é mal organizado e não deixa claro o que se deseja, observaram ainda, que a receita possui vários marcadores indicativos de ingredientes, que podem confundir o aluno e que os comandos poderiam ser mais simples e diretos. Outra questão levantada foi em relação aos diferentes tipos de fonte utilizada. Há ainda quem tenha evidenciado que o vocabulário era de fácil compreensão, enquanto outros consideraram que o vocabulário não faz parte da vivência dos alunos, além da receita tratar de materiais de difícil acesso para os mesmos.

Outra questão levantada foi relacionada aos tempos verbais, pois há participantes que tenham considerado que algumas palavras e tempos verbais poderiam ser substituídos por sinônimos mais próximos à linguagem do aluno. A quantidade de informações também foi criticada, pois há quem tenha achado que mesmo o texto sendo pequeno, estava confuso, poluído e com muitas informações juntas. Tivemos também uma sugestão de como adaptar esse texto, um dos participantes escreveu que colocaria apenas uma frase para cada etapa do preparo da receita e que colocaria caixas de textos para explicar algumas palavras, como recipiente, por exemplo. Vejamos a seguir como os participantes responderam em relação à diagramação das receitas propostas, conforme tabela abaixo:

Tabela 27: Percentual de respostas às análises de diagramação do Gênero Receita, ao final da oficina.

Quanto à diagramação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o tipo de letra (fonte)	24%	12%	65%
b) Você considera o tamanho da letra	0%	6%	94%
c) Você considera o espaçamento entre palavras	0%	29%	71%
d) Você considera o espaçamento entre linhas	0%	47%	53%
e) Você considera a margem utilizada no texto	29%	24%	47%
f) Você considera a cor das letras	47%	35%	18%
g) Você considera a cor do papel ou plano de fundo	6%	35%	59%
h) Você considera o uso de recursos imagéticos	12%	29%	59%

Segundo a Tabela 27, podemos perceber que, neste momento final da oficina, a maioria dos participantes não considerou nenhum item como parcialmente acessível em relação à diagramação. Já os itens tipo de letra, tamanho da letra, espaçamento entre palavras, espaçamento entre linhas, margem utilizada, cor do papel ou plano de fundo e uso de recursos imagéticos foram considerados como não acessíveis pela maioria dos participantes. Vale ressaltar que a cor das letras foi considerada acessível pela maioria dos participantes.

As justificativas apresentadas evidenciaram que a fonte era pequena e na mesma folha tinha a receita e os exercícios, dividindo a folha na vertical, que as fontes e espaçamentos não estavam adequados, que não havia imagens ilustrativas e, portanto o modo de preparo poderia ser mal compreendido, que segundo o manual, muitas propostas de atividades em uma mesma folha, podem dificultar a compreensão, que as poucas imagens estavam à direita, o que seria uma localização inadequada, visto que o movimento de leitura é da esquerda para a direita, que faltavam dados para a confecção do bolo, que os ingredientes poderiam

ser apresentados através de imagens e que as imagens deveriam estar mais bem relacionadas ao texto.

Desse modo, seguimos com as análises das participantes em relação ao conteúdo, conforme tabela a seguir:

Tabela 28: Percentual de respostas às análises de conteúdo do Gênero Receita, ao final da oficina.

Quanto ao conteúdo			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera a apresentação dos acontecimentos e fatos	35%	30%	35%
b) Você considera a compreensão do conteúdo de acordo com o gênero	29%	53%	18%
c) Você considera a quantidade de informações apresentadas e sua relevância	18%	53%	29%
d) Você considera o entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero	24%	41%	35%

A Tabela 28 nos mostra que a maioria dos participantes considerou, nesse momento final, como parcialmente acessíveis os seguintes aspectos em relação ao conteúdo das receitas: compreensão do conteúdo de acordo com o gênero, quantidade de informações apresentadas e sua relevância e entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero. Já no aspecto apresentação dos acontecimentos e fatos, houve um empate, entre os que o consideraram como acessível e os que o consideraram como não acessível.

Em suas justificativas, há participantes que consideraram o conteúdo relevante e de fácil compreensão, no entanto, a maioria apresentou críticas ao texto, tais como: a falta de detalhes necessários para o preparo, ausência de imagens relacionadas ao texto que facilitassem sua compreensão, linguagem um pouco fora da realidade dos alunos, falta de explicações e dados no passo a passo da receita e muitas informações em uma mesma página.

As tabelas mostram ainda que, de um modo geral, a maioria dos itens foram considerados como não acessíveis pela maioria dos participantes nesse momento final da oficina. Para finalizar as análises dos participantes em relação aos textos

propostos, apresentaremos nas tabelas a seguir as respostas referentes aos desafios matemáticos, iniciando, mais uma vez, pelas respostas no que tange à redação, conforme a tabela a seguir:

Tabela 29: Percentual de respostas às análises de redação dos Desafios Matemáticos, ao final da oficina.

Quanto à redação			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o vocabulário	18%	47%	35%
b) Você considera a estrutura das frases	12%	35%	53%
c) Você considera a organização gramatical	12%	70%	18%
d) Você considera o uso dos sinais de pontuação	18%	76%	6%
e) Você considera o tamanho do texto	18%	23%	59%
f) Você considera a linguagem utilizada	24%	47%	29%

De acordo com a Tabela 29, os participantes consideraram esse texto como parcialmente acessível nos aspectos de vocabulário, organização gramatical, uso dos sinais de pontuação e linguagem utilizada. Já os aspectos relacionados à estrutura de frases e tamanho do texto foram considerados como não acessíveis pela maioria dos participantes ao final da oficina. Vale ressaltar que nenhum aspecto foi considerado como acessível pela maioria nesse momento.

Nas justificativas apresentadas, os participantes mencionaram que alguns desafios possuíam tempos verbais que poderiam ser trocados para facilitar a compreensão, que as frases são extensas e poderiam ser simplificadas de modo a deixar mais claro seu objetivo, que poderia ser utilizada uma linguagem mais fácil, para facilitar a compreensão do aluno, que o texto é confuso, que há excesso de vírgulas, que foi utilizada linguagem abstrata sem contextualização e que o texto deveria possuir frases mais curtas.

Já em relação à diagramação, vejamos na tabela abaixo como responderam os participantes às perguntas do questionário nesse momento final:

Tabela 30: Percentual de respostas às análises de diagramação dos Desafios Matemáticos, ao final da oficina.

Quanto à diagramação:			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera o tipo de letra (fonte)	23%	18%	59%
b) Você considera o tamanho da letra	0%	12%	88%
c) Você considera o espaçamento entre palavras	6%	41%	53%
d) Você considera o espaçamento entre linhas	6%	53%	41%
e) Você considera a margem utilizada no texto	29%	42%	29%
f) Você considera a cor das letras	41%	41%	18%
g) Você considera a cor do papel ou plano de fundo	6%	35%	59%
h) Você considera o uso de recursos imagéticos	18%	23%	59%

A Tabela 30 nos revela que, nesse momento final da oficina, a maioria dos participantes considerou como parcialmente acessíveis os seguintes itens dos desafios matemáticos propostos: espaçamento entre linhas e margem utilizada. Em relação à cor das letras, houve um empate entre os que consideraram como acessível e os que consideraram como parcialmente acessível. Já os itens tipo de letra, tamanho da letra, espaçamento entre palavras, cor do papel ou plano de fundo e uso de recursos imagéticos foram considerados como não acessíveis pela maioria dos participantes. Ressaltamos que, mais uma vez, nenhum item foi considerado como acessível pela maioria dos participantes nesse momento final da oficina.

As justificativas apresentadas consideraram a letra pequena, há quem tenha sugerido o uso de letra em caixa alta, afirmaram também que o plano de fundo deveria estar em tons pastéis para que a leitura não se torne cansativa, que os desafios não possuem ilustrações ou até possuem, mas na margem direita e fora de contexto, o que dificulta a compreensão do aluno e que os desafios estão mal posicionados, pois há pouco espaço para a resolução dos mesmos.

Com efeito, vamos observar na tabela a seguir o que os participantes julgaram dos desafios matemáticos propostos, em relação ao seu conteúdo:

Tabela 31: Percentual de respostas às análises de conteúdo dos Desafios Matemáticos, ao final da oficina.

Quanto ao conteúdo			
Perguntas	Acessível	Parcialmente Acessível	Não Acessível
a) Você considera a apresentação dos acontecimentos e fatos	18%	47%	35%
b) Você considera a compreensão do conteúdo de acordo com o gênero	29%	42%	29%
c) Você considera a quantidade de informações apresentadas e sua relevância	18%	18%	64%
d) Você considera o entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero	24%	47%	29%

A Tabela 31 nos evidencia que os itens apresentação dos acontecimentos e fatos, compreensão do conteúdo de acordo com o gênero e entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero, foram considerados como parcialmente acessíveis pela maioria dos participantes ao final da oficina. Já a quantidade de informações apresentadas e sua relevância foi considerada como não acessível pela maioria desses participantes. Mais uma vez, nesse momento final, nenhum item foi considerado como acessível pela maioria em relação ao conteúdo.

As justificativas apresentadas diziam que alguns problemas usavam de muitas informações para chegar ao que realmente se esperava da sentença, que havia informações desnecessárias que poderiam confundir o leitor, que as questões eram muito longas e as imagens não contribuíam para um melhor entendimento das mesmas, que as informações poderiam estar mais bem distribuídas, de modo que tivesse apenas uma informação por linha e que os valores propostos pelos desafios deveriam aparecer de forma numérica.

Desse modo, as tabelas evidenciaram que os desafios matemáticos foram caracterizados como parcialmente pela maioria dos participantes, visto que, dos

dezoito itens apresentados no questionário para a análise, a maioria deles foi marcado como parcialmente acessível por aqueles que responderam à pesquisa. Vale ressaltar, ainda, que apenas um item, a cor das letras, foi considerado como acessível e, mesmo assim, empatado com os que o consideraram parcialmente acessível.

Após as respostas dos questionários de análise de texto, já mencionados nas tabelas anteriores, os participantes responderam também, a um questionário de avaliação da oficina. A estrutura desse questionário já foi mencionada anteriormente e, as respostas dadas pelos participantes podem ser elucidadas através da tabela a seguir:

Tabela 32: Percentual de Respostas das Avaliações da oficina.

AVALIAÇÃO	Péssimo %	Fraco %	Médio %	Bom %	Excelente %	Não se Aplica %
1-Divulgação da oficina	0	12	18	41	29	0
2-Programação da oficina	0	0	0	18	82	0
3-Organização da oficina	0	0	0	29	71	0
4-Tema(s) abordado(s)	0	0	0	12	88	0
5- Conhecimento do Ministrante em relação ao tema	0	0	0	0	100	0
6-Material distribuído	0	0	0	12	88	0
7-Tempo para a realização das atividades	0	0	0	29	71	0
8-Conhecimento trocado e adquirido após a oficina	0	0	0	6	94	0
9- Você indicaria a outras pessoas a participação neste evento?				sim % 100	não % 0	

De acordo com a Tabela 32, a maioria dos participantes considerou a divulgação da oficina como boa. Já a programação, a organização, os temas abordados, o conhecimento do ministrante em relação ao tema, o material distribuído, o tempo para a realização das atividades e o conhecimento trocado e adquirido após a oficina foram considerados como excelentes pela maioria dos participantes. Podemos observar, ainda, que todos os participantes indicariam a oficina para outras pessoas.

A pergunta referente à indicação da oficina exigia uma justificativa, conforme pode ser visto no questionário em anexo neste trabalho, as justificativas trouxeram observações interessantes, tais como:

Uma aquisição de conhecimento a qual não temos acesso normalmente. O material foi uma excelente aquisição para o meu desenvolvimento futuro de trabalho. (Participante 1)

Seria muito interessante, oficinas como essa, para professores em turmas de alfabetização, durante os Centros de Estudos da Rede Municipal. (Participante 2)

A oficina agrega muito à formação, pois no cotidiano escolar enfrentamos diariamente desafios referentes à aprendizagem e a leitura deve ser democrática. Esta oficina me deu ferramentas para tornar esse processo democrático. (Participante 4)

A adaptação de textos, com qualidade, deve ser uma prática dos profissionais que atuam desde a alfabetização até as séries mais avançadas. Haja visto que a demanda está crescente a cada ano. (Participante 5)

A grande importância de se compreender que a acessibilidade é para todos e que a leitura fácil pode ser aplicada em todos os gêneros. Após a oficina estou mais sensível na escolha e escrita de textos para os meus alunos, voltando meu olhar para a acessibilidade. (Participante 15)

Participar da oficina ampliou meu olhar com relação a elaboração de material para leitura. Também me deu novas ideias para a realização de novos projetos de pesquisa. (Participante 16)

Em seguida, o questionário de avaliação apresentava uma questão para comentários opcionais, sugestões, pontos positivos e negativos. Dentre as respostas apresentadas, ressaltamos as transcritas a seguir:

Obtive o conhecimento de nomenclaturas e materiais os quais faço uso, mas não tinha conhecimento. (Participante 1)

Não é de conhecimento geral a existência da adaptação de textos em leitura fácil. O tema ainda é muito relacionado a alunos com deficiência. (Participante 2)

O que deixo de sugestão é que sejam feitas palestras em escolas para que haja uma mobilização maior com relação à melhoria na proposta pedagógica a todos e principalmente, aos que possuem algum tipo de dificuldade. (Participante 4)

O curso é riquíssimo e tem conceitos bem interessantes, por isso minha crítica será em relação a duração do curso, que não permitiu maior aprofundamento teórico. Minha sugestão é que se torne um curso de extensão. Um ponto positivo foi a apostila com os exemplos de adaptação, bem elaborada e com muita utilidade para nós, docentes. (Participante 6)

Pontos positivos: perceber como posso motivar meu aluno através da leitura fácil, fazendo-os crescerem como seres humanos. O acolhimento com excelência pedagógica por parte do ministrante. (Participante 15)

Vale ressaltar que ainda tiveram participantes que sugeriram que esta oficina se repita outras vezes e em outros espaços, até mesmo em escolas. A última pergunta do questionário de avaliação pedia sugestões de temas, caso esta oficina fosse realizada novamente. Dentre as sugestões dadas, podemos destacar: aprendizagem na EJA, dislexia dentro da sala de aula, resultados da prática da leitura fácil com análise de material, mapa de ideias para a produção textual, níveis e hipóteses de leitura existentes, e como acontecem no processo de aprendizagem da escrita.

Outras sugestões que merecem ser destacadas são: alfabetização, os vários níveis dentro de uma mesma sala de aula, materiais para trabalhar com crianças surdas, mudas e exemplos de textos, alfabetização e o DUA, elaboração de mapas conceituais, reforço escolar para alunos com dificuldade e, um participante sugeriu que após a defesa fosse feito um encontro com os participantes com o produto final, para que pudessem refazer exercícios práticos.

Após a coleta de dados realizada durante a oficina, percebemos as diferenças de respostas marcadas nos questionários no início e ao término do evento. As tabelas a seguir, separadas de acordo com o gênero textual, evidenciam os percentuais de respostas dos participantes nesses dois momentos.

*Tabela 33: Percentual de respostas dos participantes às análises do Texto Informativo.
LEGENDA: AC – Acessível; PAC – Parcialmente Acessível; NAC – Não Acessível.*

Quanto à redação:						
Aspectos Analisados	Início da Oficina			Final da Oficina		
	AC	PAC	NAC	AC	PAC	NAC
a) Vocabulário	35%	53%	12%	6%	18%	76%
b) Estrutura das frases	65%	29%	6%	24%	41%	35%
c) Organização gramatical	53%	41%	6%	12%	35%	53%
d) Uso dos sinais de pontuação	76%	24%	0%	29%	42%	29%
e) Tamanho do texto	71%	29%	0%	24%	24%	52%
f) Linguagem utilizada	29%	59%	12%	6%	18%	76%
Quanto à diagramação:						
Aspectos Analisados	Início da Oficina			Final da Oficina		

	AC	PAC	NAC	AC	PAC	NAC
a) Tipo de letra (fonte)	47%	29%	24%	24%	17%	59%
b) Tamanho da letra	18%	53%	29%	0%	12%	88%
c) Espaçamento entre palavras	71%	23%	6%	6%	47%	47%
d) Espaçamento entre linhas	65%	35%	0%	18%	41%	41%
e) Margem utilizada no texto	65%	29%	6%	41%	24%	35%
f) Cor das letras	71%	29%	0%	52%	24%	24%
g) Cor do papel ou plano de fundo	71%	29%	0%	12%	29%	59%
h) Uso de recursos imagéticos	35%	53%	12%	6%	23%	71%
Quanto ao conteúdo:						
Aspectos Analisados	Início da Oficina			Final da Oficina		
	AC	PAC	NAC	AC	PAC	NAC
a) Apresentação dos acontecimentos e fatos	47%	47%	6%	41%	18%	41%
b) Compreensão do conteúdo de acordo com o gênero	35%	59%	6%	29%	18%	53%
c) Quantidade de informações apresentadas e sua relevância	41%	53%	6%	12%	29%	59%
d) Entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero	35%	53%	12%	23%	18%	59%

Tabela 34: Percentual de respostas dos participantes às análises do Texto Científico.
 LEGENDA: AC – Acessível; PAC – Parcialmente Acessível; NAC – Não Acessível.

Quanto à redação:		
Aspectos Analisados	Início da Oficina	Final da Oficina

	AC	PAC	NAC	AC	PAC	NAC
a) Vocabulário	53%	47%	0%	12%	35%	53%
b) Estrutura das frases	47%	53%	0%	6%	18%	76%
c) Organização gramatical	71%	29%	0%	12%	53%	35%
d) Uso dos sinais de pontuação	59%	41%	0%	6%	59%	35%
e) Tamanho do texto	47%	29%	24%	12%	35%	53%
f) Linguagem utilizada	41%	53%	6%	6%	35%	59%
Quanto à diagramação:						
Aspectos Analisados	Início da Oficina			Final da Oficina		
	AC	PAC	NAC	AC	PAC	NAC
a) Tipo de letra (fonte)	18%	41%	41%	18%	6%	76%
b) Tamanho da letra	0%	47%	53%	0%	0%	100%
c) Espaçamento entre palavras	23%	59%	18%	0%	24%	76%
d) Espaçamento entre linhas	47%	35%	18%	0%	24%	76%
e) Margem utilizada no texto	71%	23%	6%	12%	29%	59%
f) Cor das letras	65%	23%	12%	47%	12%	41%
g) Cor do papel ou plano de fundo	71%	23%	6%	6%	35%	59%
h) Uso de recursos imagéticos	59%	29%	12%	12%	47%	41%
Quanto ao conteúdo:						
Aspectos Analisados	Início da Oficina			Final da Oficina		
	AC	PAC	NAC	AC	PAC	NAC
a) Apresentação dos acontecimentos e fatos	47%	53%	0%	23%	18%	59%
b) Compreensão do conteúdo de acordo com o gênero	76%	18%	6%	18%	41%	41%
c) Quantidade de informações	41%	53%	6%	12%	29%	59%

apresentadas e sua relevância						
d) Entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero	53%	41%	6%	12%	29%	59%

Tabela 35: Percentual de respostas dos participantes às análises do Texto Narrativo.
 LEGENDA: AC – Acessível; PAC – Parcialmente Acessível; NAC – Não Acessível.

Quanto à redação:						
Aspectos Analisados	Início da Oficina			Final da Oficina		
	AC	PAC	NAC	AC	PAC	NAC
a) Vocabulário	71%	29%	0%	12%	47%	41%
b) Estrutura das frases	53%	41%	6%	6%	35%	59%
c) Organização gramatical	71%	29%	0%	12%	53%	35%
d) Uso dos sinais de pontuação	65%	35%	0%	6%	41%	53%
e) Tamanho do texto	12%	41%	47%	0%	18%	82%
f) Linguagem utilizada	65%	35%	0%	12%	41%	47%
Quanto à diagramação:						
Aspectos Analisados	Início da Oficina			Final da Oficina		
	AC	PAC	NAC	AC	PAC	NAC
a) Tipo de letra (fonte)	18%	59%	23%	23%	6%	71%
b) Tamanho da letra	6%	47%	47%	0%	0%	100%
c) Espaçamento entre palavras	35%	47%	18%	0%	24%	76%
d) Espaçamento entre linhas	53%	35%	12%	0%	35%	65%
e) Margem utilizada no texto	82%	18%	0%	6%	59%	35%
f) Cor das letras	82%	18%	0%	30%	35%	35%
g) Cor do papel ou plano de fundo	82%	18%	0%	12%	23%	65%

h) Uso de recursos imagéticos	29%	42%	29%	6%	41%	53%
Quanto ao conteúdo:						
Aspectos Analisados	Início da Oficina			Final da Oficina		
	AC	PAC	NAC	AC	PAC	NAC
a) Apresentação dos acontecimentos e fatos	82%	12%	6%	18%	47%	35%
b) Compreensão do conteúdo de acordo com o gênero	82%	18%	0%	24%	52%	24%
c) Quantidade de informações apresentadas e sua relevância	59%	29%	12%	6%	29%	65%
d) Entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero	65%	35%	0%	12%	59%	29%

Tabela 36: Percentual de respostas dos participantes às análises do Texto Injuntivo (Receita).
LEGENDA: AC – Acessível; PAC – Parcialmente Acessível; NAC – Não Acessível.

Quanto à redação:						
Aspectos Analisados	Início da Oficina			Final da Oficina		
	AC	PAC	NAC	AC	PAC	NAC
a) Vocabulário	59%	41%	0%	23%	65%	12%
b) Estrutura das frases	76%	18%	6%	12%	47%	41%
c) Organização gramatical	76%	24%	0%	24%	47%	29%
d) Uso dos sinais de pontuação	76%	24%	0%	18%	58%	24%
e) Tamanho do texto	65%	29%	6%	24%	35%	41%
f) Linguagem utilizada	71%	29%	0%	24%	52%	24%
Quanto à diagramação:						

Aspectos Analisados	Início da Oficina			Final da Oficina		
	AC	PAC	NAC	AC	PAC	NAC
a) Tipo de letra (fonte)	35%	41%	24%	24%	12%	65%
b) Tamanho da letra	0%	71%	29%	0%	6%	94%
c) Espaçamento entre palavras	41%	47%	12%	0%	29%	71%
d) Espaçamento entre linhas	47%	47%	6%	0%	47%	53%
e) Margem utilizada no texto	71%	11%	18%	29%	24%	47%
f) Cor das letras	76%	24%	0%	47%	35%	18%
g) Cor do papel ou plano de fundo	76%	24%	0%	6%	35%	59%
h) Uso de recursos imagéticos	41%	24%	35%	12%	29%	59%
Quanto ao conteúdo:						
Aspectos Analisados	Início da Oficina			Final da Oficina		
	AC	PAC	NAC	AC	PAC	NAC
a) Apresentação dos acontecimentos e fatos	65%	35%	0%	35%	30%	35%
b) Compreensão do conteúdo de acordo com o gênero	53%	41%	6%	29%	53%	18%
c) Quantidade de informações apresentadas e sua relevância	47%	41%	12%	18%	53%	29%
d) Entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero	53%	47%	0%	24%	41%	35%

Tabela 37: Percentual de respostas dos participantes às análises dos Desafios Matemáticos.
 LEGENDA: AC – Acessível; PAC – Parcialmente Acessível; NAC – Não Acessível.

Quanto à redação:						
Aspectos Analisados	Início da Oficina			Final da Oficina		
	AC	PAC	NAC	AC	PAC	NAC
a) Vocabulário	59%	35%	6%	18%	47%	35%
b) Estrutura das frases	53%	35%	12%	12%	35%	53%
c) Organização gramatical	65%	5%	0%	12%	70%	18%

d) Uso dos sinais de pontuação	82%	18%	0%	18%	76%	6%
e) Tamanho do texto	53%	47%	0%	18%	23%	59%
f) Linguagem utilizada	47%	47%	6%	24%	47%	29%
Quanto à diagramação:						
Aspectos Analisados	Início da Oficina			Final da Oficina		
	AC	PAC	NAC	AC	PAC	NAC
a) Tipo de letra (fonte)	41%	41%	18%	23%	18%	59%
b) Tamanho da letra	18%	64%	18%	0%	12%	88%
c) Espaçamento entre palavras	65%	35%	0%	6%	41%	53%
d) Espaçamento entre linhas	76%	24%	0%	6%	53%	41%
e) Margem utilizada no texto	88%	12%	0%	29%	42%	29%
f) Cor das letras	76%	24%	0%	41%	41%	18%
g) Cor do papel ou plano de fundo	76%	24%	0%	6%	35%	59%
h) Uso de recursos imagéticos	47%	47%	6%	18%	23%	59%
Quanto ao conteúdo:						
Aspectos Analisados	Início da Oficina			Final da Oficina		
	AC	PAC	NAC	AC	PAC	NAC
a) Apresentação dos acontecimentos e fatos	65%	29%	6%	18%	47%	35%
b) Compreensão do conteúdo de acordo com o gênero	71%	23%	6%	29%	42%	29%
c) Quantidade de informações apresentadas e sua relevância	53%	41%	6%	18%	18%	64%
d) Entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero	59%	41%	0%	24%	47%	29%

As tabelas evidenciam que os participantes responderam de forma diferente ao questionário no início e ao final da oficina. De uma forma geral, a maioria dos participantes considerou os textos como acessíveis no início da oficina. Contudo, após o conhecimento adquirido e as reflexões realizadas, os mesmos textos foram considerados como não acessíveis pela maioria dos participantes.

Vale ressaltar que entre os gêneros analisados houve diferenciação no padrão de respostas, de modo que os textos informativo, científico e narrativa tiveram mais aspectos avaliados como não acessíveis do que os textos injuntivo e desafio matemático. Com efeito, essa diferenciação revela que, segundo os participantes, o gênero textual pode ter influência no que se refere às questões de acessibilidade em leitura fácil, uma vez que alguns possuem linguagem mais aproximada à realidade dos alunos, ou são textos mais curtos. Ainda assim, os participantes destacaram que esses textos necessitam de adaptações para que possam ser considerados acessíveis em leitura fácil.

No que tange ao texto informativo, percebemos que, na maioria dos aspectos analisados, a maior parte dos participantes considerou esse texto como não acessível. Dentre os aspectos analisados, chamam a atenção o tamanho da letra, que foi considerado como não acessível por 88% dos participantes. O vocabulário e a linguagem utilizada também foram itens criticados pelos participantes da pesquisa, uma vez que foi considerado não acessível por 76% dos presentes, seguido pelos recursos imagéticos, com 71% de não aprovação por conta da acessibilidade.

Já o texto científico foi um dos mais criticados, talvez por conta das especificidades desse gênero: dentre 18 itens analisados, 13 foram considerados como não acessíveis pela maioria dos participantes. Destacaram-se nessa análise os itens: tamanho da letra, reprovado por 100% dos participantes, seguido de estrutura de frases, tipo de letra, espaçamento entre palavras e espaçamento entre linhas, todos considerados como não acessíveis por 76% dos participantes da pesquisa.

Em relação ao texto narrativo, das 18 questões apresentadas, 11 foram consideradas como não acessíveis pela maioria dos participantes. Mais uma vez o tamanho da letra foi considerado como não acessível por 100% dos participantes, seguido do tamanho do texto, com 82% de reprovação, do espaçamento entre palavras com 76% e do tipo de letra com 71%. Vale ressaltar que neste gênero

textual, 4 dos 18 aspectos analisados não foram considerados acessíveis por nenhum participante, um número significativo que revela a falta de acessibilidade em leitura fácil do texto apresentado.

No texto injuntivo tivemos 9 dos 18 itens analisados considerados como não acessíveis pela maioria. Nos itens correspondentes a redação, apenas o tamanho do texto foi reprovado pelos participantes. Todos os outros itens relacionados à redação deste gênero foram considerados como parcialmente acessíveis pela maioria dos participantes da pesquisa. Nas justificativas apresentadas, é recorrente o aparecimento do fato de ser uma linguagem e um tipo de texto mais próximos da realidade dos alunos, esta hipótese pode justificar o motivo de, nesse gênero, os participantes terem ficado mais divididos em relação às alternativas de classificação, se compararmos com outros gêneros analisados. A exceção se refere ao tamanho da letra, que foi considerado como não acessível por 94% dos participantes.

Outro gênero com resultados bem parecidos foi o desafio matemático: as respostas também foram mais divididas, se comparadas com os outros gêneros e tivemos um empate, pois 8 dos 18 itens foram considerados como parcialmente acessíveis pela maioria dos participantes, bem como outros 8 dos mesmos 18 itens foram considerados como não acessíveis. Mais uma vez, o tamanho da letra foi bastante criticado, pois foi considerado como não acessível por 88% dos participantes da pesquisa.

6 ANÁLISE DE DADOS

De acordo com os dados coletados desde o início da pesquisa, pudemos perceber a dificuldade dos professores participantes no que tange à análise dos textos da SME em relação à acessibilidade em leitura fácil. Inicialmente, conforme as tabelas mostradas no capítulo anterior, os textos selecionados foram considerados como acessíveis pela maioria dos participantes na maior parte dos critérios analisados.

No entanto, conforme evidencia Baptista (2004), os padrões curriculares da escola universalizada exigem que todos aprendam a ler e a escrever, pois valorizam as competências de leitura e escrita. Essa valorização, portanto, seria o primeiro passo para o surgimento das dificuldades de aprendizagem, pois, conseqüentemente, deixa em desvantagem aquele que aprende com dificuldade. Seguindo a lógica desse padrão, o aluno acaba sendo responsabilizado por seu sucesso, mas também por seu fracasso.

Portanto, identificar que o material didático possa vir a representar uma barreira para esses alunos, acaba se tornando uma tarefa complexa, que exige além de um novo olhar, conhecimento acerca do conceito de acessibilidade e das regras para que um texto seja, de fato, considerado acessível em leitura fácil. Essa complexidade nos levou à exigência de outro produto: a oficina de adaptação de textos em leitura fácil.

Através da oficina, os professores poderiam ter acesso ao conhecimento necessário para as análises, essa necessidade é evidenciada através dos resultados apontados, uma vez que as respostas aos questionários foram diferentes ao início da oficina, quando os participantes contavam apenas com seus conhecimentos prévios, e ao final da oficina, após os mesmos participantes terem adquirido conhecimento sobre acessibilidade, principalmente no que diz respeito à leitura fácil.

Senna (1995) destaca que, para estar alfabetizado, é necessário que se tenha concluído o processo de alfabetização. O autor aponta que essa informação não é simplista como parece pois não há consenso entre as concepções e processos de alfabetização pelos quais um indivíduo pode ser alfabetizado. Desse modo, apresentar textos em um único formato para crianças que se encontram com

dificuldades no processo de alfabetização, ou mesmo no início dele, nos remete à padronização criticada por Baptista (2004), que acaba deixando em desvantagens alunos com dificuldade ou iniciantes. Se não há consenso nas concepções e processos de alfabetização, por que haveria de ter no que se refere ao material didático?

Para Paulo Freire (2000), por exemplo, a alfabetização não se resume ao domínio do código, é preciso uma leitura crítica de mundo para intervir na realidade, o que torna o processo de leitura e escrita algo além de decodificação, pois é necessário que os indivíduos se politizem, se tornam agentes transformadores de sua realidade, com uma visão total da linguagem e do mundo. Como isso seria possível sem um processo de democratização da leitura?

Talvez a leitura inicial feita pelos professores tenha considerado seus próprios valores e leitura de mundo. Desta forma, consideraram os textos “acessíveis” de acordo com seus próprios critérios de letramento, não em relação a estudantes com padrões diferenciados de leitura.

Através da oficina, os participantes puderam vivenciar experiências que os deixaram desconfortáveis em relação à leitura, sensibilizando-os para a situação de seus alunos que possuem dificuldades nesse processo e percebendo que o letramento vai além do processo de alfabetização, conforme destaca Soares (2001), pois se refere ao estado de um indivíduo que não apenas lê e escreve, mas consegue cultivar e exercer práticas sociais através da leitura e da escrita, ou seja, utiliza e reconhece a função da escrita, bem como da leitura em contextos diversos.

Por isso Weber, Santos e Cruz (2014) reiteram a necessidade da aproximação da cultura juvenil com a cultura escolar, trazendo para a discussão o perfil do leitor imersivo, conforme Santaella (2009), destacando que este leitor não faz uma leitura em sequência pré-definida, mas sim uma leitura em rede, hipertextual, portanto, esse perfil cognitivo que emerge do digital em rede deve ser considerado no que tange às práticas de letramento.

Com efeito, as autoras evidenciam a necessidade da utilização de formas híbridas de signos e processos de linguagem, a fim de que sejam provocadas reais possibilidades de interação com a palavra escrita. Destacam, ainda, que apesar da escola tentar reproduzir essa realidade digital, visando esse perfil cognitivo emergente, os padrões de exclusão e homogeneização permanecem, através de

crianças que, por exemplo, são excluídas do sistema por não conseguirem se alfabetizar no modelo ou no tempo proposto.

Assim, Weiss e Cruz (2013) apontam o descompasso existente entre escola e sociedade, o que traz à tona a necessidade de mudanças no sistema educacional, visando que a escola possa oferecer condições que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, independente de quaisquer dificuldades que possam apresentar, o que nos faz refletir sobre os conceitos de acessibilidade e desenho Universal.

Através das reflexões provocadas na oficina acerca desses conceitos, os professores puderam realizar a análise dos padrões de acessibilidade dos textos selecionados do material didático distribuído pela SME. Entendendo acessibilidade como a redução ou eliminação de barreiras, os participantes responderam aos questionários propostos e fizeram suas considerações.

Se analisarmos os resultados apresentados pelas tabelas 33 a 37, pensando em uma proposta pedagógica de material didático que possa atender a todos, percebemos o quanto ainda nos encontramos distante dessa realidade. O ideal seria uma proposta que seguisse os preceitos do desenho universal, ou seja, que fosse naturalmente inclusiva e não discriminatória, que pudesse trazer uma maior ergonomia para todos (CORREIA e CORREIA, 2007).

Assim os textos deveriam apresentar não apenas a acessibilidade em leitura fácil, mas também escrita em braile, opção de áudio para leitura, de forma a atender à demanda de todo e qualquer aluno, através do DUA, conforme destacam Pacheco, Martello e Bastos (2016), pois o mesmo visa que as práticas pedagógicas sejam projetadas de maneira a possibilitar que alunos com capacidades diversas possam realizar a mesma atividade, não necessitando de programas e atividades específicas.

No entanto, ainda precisamos percorrer um longo caminho para chegar a essa realidade. Os textos acessíveis em leitura fácil podem auxiliar nesse processo de inclusão, no que diz respeito aos alunos iniciantes ou com dificuldades no processo de leitura. Assim o texto em leitura fácil se torna uma tecnologia assistiva que pode facilitar esse processo para esses alunos, pois, como destaca Moran (2000), muitas formas de ensinar não são justificáveis atualmente, vemos alunos desmotivados, que pouco aprendem. Por isso precisamos modificar a forma de ensinar e aprender, buscando uma forma mais orientada e compartilhada. Essa

busca também perpassa pelo material didático, por isso a importância de refletirmos sobre o material distribuído aos alunos da maior Rede Pública de ensino da América Latina²⁴.

Os dados aqui analisados mostram que o material didático não é acessível em leitura fácil, uma vez que, ao adquirirem o conhecimento acerca desse assunto, os professores participantes da pesquisa refizeram suas análises e mudaram de opinião em relação a este material distribuído, avaliando-o como não acessível na maioria dos itens abordados. Oliveira e Machado (2007) evidenciam a necessidade de adaptações curriculares que envolvam, dentre outros, modificações na metodologia e organização didática. Essas adaptações visam atender às necessidades educacionais de todos os alunos em relação à construção do conhecimento.

Portanto, o guia de adaptação em leitura fácil, um dos produtos dessa pesquisa e base para a análise dos professores participantes da oficina, pode ser uma ferramenta que auxilie professores nessa construção, visando a utilização de diversas estratégias que facilitem a compreensão dos textos por parte dos alunos e, conseqüentemente seu processo de leitura, desenvolvendo suas habilidades de interpretação através desses textos em leitura fácil, que podem ser produzidos por diversos meios e recursos tecnológicos.

Se, para Soares (2001), o processo de letramento vai além da alfabetização, pois se refere ao indivíduo que consiga exercer práticas sociais que utilizem a escrita, se apropriando de das diversas funções da escrita em seus diferentes contextos, então podemos considerar o guia de adaptação como um facilitador desse processo, uma vez que auxilia professores a adaptarem textos, tornando-os acessíveis em leitura fácil e democratizando informações para alunos iniciantes ou com dificuldades no processo de leitura.

Essa prática, conforme visto anteriormente, já é utilizada em diversas partes do mundo, através da *Change*, *Luso Reads*, *Movimento Down*, sendo normatizada pela IFLA. Outra iniciativa, também citada neste trabalho foi o ambiente virtual de aprendizagem AVALER, que proporciona atividades acessíveis. Segundo Cruz (2013) o *site* utilizou de layout e orientações do guia *Change* para facilitar o acesso de alunos com deficiência intelectual, garantindo o direito de aprender.

²⁴ Segundo SME-RJ. Projetos e mobilização para vencer os desafios da Educação. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=7606652>>. Acesso em: 29 de julho de 2017.

No entanto, vale ressaltar que essas adaptações são complexas e perpassam pela formação dos professores. A pesquisa mostrou, através de situações vivenciadas e dos questionários e avaliações respondidos pelos participantes, que é preciso investir na formação dos professores para que esses possam identificar as barreiras do material didático e adaptá-lo de forma a facilitar a leitura dos alunos.

Desse modo, os professores, que inicialmente não conseguiram analisar o material com base em critérios de acessibilidade em leitura fácil, consideraram, em sua maioria, os textos distribuídos pela SME como acessíveis. Todavia, após as reflexões realizadas na oficina e o contato com o guia de adaptação, perceberam que os mesmos textos possuem diversas barreiras para a leitura, que, portanto não são acessíveis e podem e devem ser adaptados a fim de tornar o processo mais acessível em leitura fácil para seus alunos.

Para essas adaptações, os participantes contaram com o guia de adaptação em leitura fácil, material este que foi aprovado e validado pelos participantes da oficina, uma vez que 12% dos participantes considerou o material como bom e 88% como excelente. Vale ressaltar que nenhum participante optou por sugerir modificações ao guia, sendo assim, o mesmo foi aprovado, na forma em que se apresentava, por 100% dos participantes. Esses dados mostram que a colaboração de professores para desenvolver um manual com a finalidade de orientar a produção de textos didáticos, de forma que sejam eliminadas suas barreiras é possível, bem como a adaptação desses textos em leitura fácil, democratizando a informação e facilitando o processo de leitura para alunos iniciantes e com dificuldades, desde que os professores tenham formação para fazê-lo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi trazer reflexões acerca da acessibilidade do material distribuído pela SME para a formação de leitores. Além disso, buscamos a elaboração de um guia de adaptação de textos em leitura fácil em colaboração com os professores participantes da pesquisa, bem como sua validação através da utilização na oficina em uma situação que possa remeter à prática de seu cotidiano escolar.

É possível que as altas taxas de reprovação dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação do Rio de Janeiro estejam relacionadas às barreiras encontradas no material didático distribuído pela SME, uma vez que, após as análises feitas com base em critérios de acessibilidade em leitura fácil, os participantes consideraram a maioria dos textos como sendo não acessíveis ou parcialmente acessíveis.

Este fato nos leva a refletir que esse entrave encontrado no material didático da SME pode ser relacionados como um dos fatores que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, levam às taxas de reprovação apresentadas.

Esta hipótese, juntamente com a literatura consultada, serviram de base para a elaboração do guia de adaptação de textos em leitura fácil, pois este segue as normas e regras da IFLA, além de ser uma compilação de diversas diretrizes apresentadas por organizações nacionais e internacionais como *Change*, *Luso Reads* e *Movimento Down*, que trazem reflexões acerca do texto acessível em leitura fácil.

Vale ressaltar a dificuldade em encontrar literatura sobre o tema, o que pode representar a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto, a fim de fomentar a produção acadêmica sobre essa temática e o desenvolvimento de recursos que podem ser utilizados, também, como Tecnologia Assistiva em sala de aula, como facilitadores da formação de leitores ao final do 3º ano do Ensino Fundamental .

É importante ressaltar que as barreiras nos textos da SME não foram identificadas pelos professores participantes da pesquisa de forma imediata, portanto, surgiu a necessidade da oficina de adaptação de textos, que confirma esta

hipótese, uma vez que nos questionários iniciais a maioria dos participantes considerou os textos da SME como acessíveis ou, em alguns casos, parcialmente acessíveis.

Elementos importantes em relação à acessibilidade de um texto, como tamanho do texto, linguagem utilizada, estruturação de frases, organização gramatical, tamanho da letra, espaçamentos e margens, uso de recursos imagéticos não foram inicialmente considerados como barreiras que distanciassem o leitor com dificuldade ou iniciante do conteúdo dos textos do material didático distribuído pela SME e apresentado na oficina.

Através da oficina, entretanto, esses itens foram expostos e debatidos conceitos de suma importância para essa análise, como acessibilidade, o ideal do desenho universal e desenho universal para a aprendizagem, textos acessíveis, principalmente no que tange à leitura fácil, e, como realizar essas adaptações através de normas e regras que seguem os padrões estabelecidos pela IFLA. Além disso, os participantes puderam vivenciar dinâmicas que tinham o objetivo de sensibilizá-los em relação aos alunos que possuem dificuldade no processo de leitura, ou que sejam leitores iniciantes.

Com efeito, a realização da oficina evidenciou que para que para a adaptação de textos em leitura fácil, é de suma importância que o professor tenha conhecimento acerca desse assunto. Essa afirmação se torna evidente ao analisarmos os questionários preenchidos no início e no final da oficina. Comparando esses questionários percebemos as diferenças nas respostas encontradas, que demonstram que, de uma forma geral, antes do conhecimento adquirido na oficina, bem como das reflexões realizadas, a maioria dos participantes havia considerado os textos da SME analisados como sendo acessíveis.

Após as atividades realizadas durante a oficina, que perpassaram por conceitos, debates, explicações, vídeos, dinâmicas, bem como a leitura do guia de adaptação de textos em leitura fácil e sua utilização através de atividade prática de adaptação, a maioria dos participantes considerou os mesmos textos analisados anteriormente como não acessíveis ou parcialmente acessíveis em alguns casos.

Assim, acreditamos que o guia pode em muito contribuir para que professores venham a adaptar textos de modo a democratizar informações e despertar o interesse pela leitura, principalmente de crianças que tenham dificuldades de leitura

ou que estejam iniciando o processo de alfabetização e letramento, visto que é um recurso que pode facilitar a compreensão, sem que o leitor tenha prejuízos em relação às informações do texto. Portanto, o texto acessível em leitura fácil não se torna mera diminuição, ou síntese de um texto, mas possui regras, formatação específica, recursos imagéticos, para que não se torne uma visão reducionista de um texto maior, e sim um recurso que promova a Acessibilidade para a aprendizagem.

No entanto, precisamos ressaltar que todos os participantes afirmaram que indicariam a oficina para outras pessoas. Essa informação, juntamente com a diversidade de respostas apresentadas aos questionários no início e ao final da oficina, evidenciam que a formação de professores é de suma importância para a percepção das barreiras do material didático, bem como para a adaptação do mesmo, seguindo critérios de leitura fácil. Por isso, indicamos a formação de professores para que possamos contemplar os critérios de acessibilidade e de acessibilidade em leitura fácil, de forma mais ampla.

Assim, estarão atentos de que o processo de leitura vai além da aquisição do código escrito, que a democratização da informação através da leitura se faz necessária, que é preciso compreender a mensagem de cada texto, de cada gênero e sua função social, pois desse modo teremos um processo de leitura mais democrático e podemos contribuir para o sucesso no processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Erika N. F. **O homem e o desenvolvimento humano nos discursos de Aristóteles e John Dewy**. 2014. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2014.

AQUINO, Luciana F. **A Independência do Brasil para as crianças**: um estudo de manuais didáticos entre as décadas de 1970 e 2000. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, PR, 2015.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BARRINUEVO ZAMBON, Francielle. **A qualidade motivacional e a produção de textos na escola**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2015.

BELLOTTI, Adriana C. **Implante Coclear**: um estudo da escrita na escola. 2014. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2014.

BERNARDELLI, **Entre permanências e subversões**: a composição visual feminina nos livros didáticos de história. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2016.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre - RS, 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf> - Acesso em 25 de abril de 2018.

BORDINI, Sonia Aparecida. **O espaço urbano e cidade no currículo de geografia da rede estadual paulista**: análise do caderno do professor dos anos finais do ensino fundamental. 2015. 54 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2015.

BORDUCHI, Emília. **Escrita e reescrita: trabalhando textos na rede social Facebook**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Especial/2008**.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2**, de 11 de Fevereiro de 2001.

CAMPOS, Glaucia. **Escrita autoral no ensino médio: desafios cotidianos**. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2016.

CARDOSO, Danielle R. A. **O ofuscamento da infância no brilho das telas: relações entre teoria crítica, educação e sociedade**. 2016. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2016.

CASAGRANDE, **A compreensão histórica dos professores PDE: um estudo no campo da educação histórica**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2015.

CHANGE. Disponível em: <<http://www.changepeople.org/projects/parenting-projects>>. Acesso: 29 jul. 2016.

CORREIA, Secundino; CORREIA, Patrícia. Acessibilidade e Desenho Universal. In: Nunes, Leila Regina Oliveira de Paula; Pelosi, Miryam Bonadiu; Gomes, Márcia Regina (Orgs.) **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências**. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007. 336 p. 2 v.

COSTA, Livia. **O processo curricular no ensino de Biologia: entre o proposto e o vivido**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado) — Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2016.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual**. 2013. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DIAS, Adriana M. G. *Gestão Democrática, Educação e Cidadania: um olhar crítico a partir de fontes bibliográficas*. 2015. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2015.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ANTUNES, Kátiuscia C. Vargas; GLAT, Rosana; *Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. In: GLAT, Rosana (Org). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 53-64.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Cidades e estados do Brasil. Panorama do Município do Rio de Janeiro*. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330455>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2016.

KLEIMAN, Angela B, MORAES, Silvia E.; **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

_____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 21-44.

MAIA, Jurama. **Uma análise da linguagem do livro didático da matemática**. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MENDONCA, Josimar de. **Jogos virtuais: um caminho para a aprendizagem do ensino de História**. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MEYER, Karyn. **Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material “Ler e escrever” da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo**. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2016.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDEN- BERG, p.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117- 142.

MONTEIRO, Raquel A. **A Filosofia no Ensino Médio: possibilidades e experiências**. 2016. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, São Paulo, vol. V, p.57-72, 2000.

MOVIMENTO DOWN. **Orientações gerais da construção de textos com leitura fácil**, Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/10/orientacoes-gerais-da-construcao-de-texto-de-leitura-facil-no-movimento-down/>>. Acesso em: 19 set. 2017.

NASCIMENTO, Anne Kely Marques. **Uma sequência de ensino sobre polímero para o ensino médio de química: a trajetória de produção, desenvolvimento e análise**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA, Eloiza; MACHADO, Katia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 36-52.

OLIVEIRA, Vanessa. **As novas tecnologias nas aulas de Língua portuguesa**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado) — Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2016.

OLIVEIRA, Rosângela M. G. **Leitura e práticas pedagógicas**: possibilidades de leitura crítica na Educação Básica. 2015. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2015.

PACHECO, Débora Pimentel; MARTELLO, Elisângela Luz Costa; BASTOS, Amélia Rota Borges de; **Desenho Universal para Aprendizagem: reflexões para uma prática pedagógica no ensino de ciências**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 5., 2016, Ponta Grossa, PR. **Anais...** Ponta Grossa, PR: UTFPR, 2016. Disponível em: <<http://www.sinect.com.br/2016/down.php?id=3370&q=1>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

PALAZZO, Janete. **A escolha do magistério como carreira: por quê (não)?**. 2015. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2015.

PRATES, Claudia P. **A avaliação no ensino técnico integrado**: perspectivas para uma prática avaliativa mediadora no IFRO- Campus Vilhena. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Vilhena, RO, 2015.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Educação em números**. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/web/smeel/educacao-em-numeros>. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. _____. **Alfabetização**, Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=5632756>>. Acesso em: 19 set. 2017.

ROSA, Gustavo D. A. **Aprendizagem e cognição de indivíduos em contexto de expertise em função da variação de conhecimento prévio**. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2015.

SANTAELLA, Lucia; **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

SANTIAGO, Judith. **Produção de materiais didáticos acessíveis as pessoas com deficiência visual**: desafios e propostas para o ensino superior. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Psicogênese da língua escrita, universais linguísticos e teorias de alfabetização. **Alfa**, São Paulo, n 39, p. 221-241, 1995.

SILVA, Claudionor R. **Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory**. 2015. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2015.

SILVA, Franks Martins. **Desenvolvimento de kit didático de baixo custo para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de física do ensino médio em uma escola pública estadual do município de Porto Velho/RO**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

SILVA, Leila F. **Percepção de jovens universitários sobre o processo de ensino: aprendizagem em disciplinas virtuais ofertadas em cursos presenciais**. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2015.

SILVA, Sinara Aparecida Lucas da. **O trabalho com gêneros textuais de alunos do ensino profissionalizante: reflexões sobre o trabalho docente**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2016.

SILVEIRA, Bruno P. Pessimismo e utopia: contribuições de Herbert Marcuse à educação. 2014. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2014.

SOARES, Nivaldo Lúcio. **Escola Júlio Bierrenbach Lima: a consolidação de uma instituição escolar (1969-1981)**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2014.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, p.5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

SULEIMAN GOES, Miriam. **Formação continuada de educadores ambientais a partir de filmes**. 2016. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Acessibilidade**, Disponível em: <<http://www.unoesc.edu.br/>>. Acesso em: 19 set. 2017.

VIGOTSKI, Liev Semionovich; **Psicologia Pedagógica**. trad. Claudia Schiling, Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEBER, Aline; SANTOS, Edmea; CRUZ, Mara Monteiro da. Letramentos e alfabetizações na cibercultura: crianças e jovens em rede, desafios para educação. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.32, n.62, p.59-73, jun. 2014.

WEISS, Alba Maria Lemme; CRUZ, Mara Monteiro da. Compreendendo os alunos com dificuldade e distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 65-78.

ZINGARELLIA, Joice E. B. **Revista Criança fala aos professores: imagens de criança e a educação pré-escolar**. 2016. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2016.

APÊNDICE — Formulário de inscrição para oficina

OFICINA DE ADAPTAÇÃO DE TEXTOS

Pré-inscrição na Oficina de Adaptação de textos. Vagas limitadas. Aguarde e-mail de confirmação.

* Required

Email address *

Your email

Nome completo

Your answer

Faixa etária

até 30 anos

de 31 a 60 anos

mais de 60 anos

Quantos anos você tem de experiência em docência?

até 10 anos

mais de 10 anos

Você atende, atualmente, estudantes com necessidades educacionais especiais?

não

sim

Você trabalha na rede pública ou privada?

Your answer

Você dá aula em que ano do Ensino Fundamental?

Your answer

SUBMIT

Never submit passwords through Google Forms.

This content is neither created nor endorsed by Google. Report Abuse - Terms of Service - Additional Terms

Google Forms

APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro Instituto de
Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
PPGEB - CAP-UERJ - Mestrado Profissional**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) Análise dos Padrões de Acessibilidade em leitura fácil em Textos Didáticos do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, conduzida por Marcela Marques Dos Santos. Este estudo tem por objetivo analisar o material distribuído pela SME e desenvolver, com a colaboração de professores um manual de textos acessíveis de diversos gêneros, visando que este material possa auxiliar educadores no que se refere a despertar o interesse dos estudantes pela leitura, reunindo subsídios que favoreçam a reflexão sobre os recursos de acessibilidade em textos para crianças no processo de alfabetização, especialmente as que se encontram no terceiro ano do Ensino Fundamental I. Você foi selecionado(a) por trabalhar com séries iniciais do Ensino Fundamental I. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Este estudo acarreta riscos por desistência de participantes, a participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Sua participação nesta pesquisa consistirá em dialogar com os outros professores participantes, através de uma oficina de adaptação de textos com o objetivo de avaliar a acessibilidade dos textos do Caderno Pedagógico do 3º ano, distribuído pela SME, comparando-os aos critérios utilizados pelo guia que será distribuído para a elaboração de textos acessíveis. A avaliação será feita através de roteiros, distribuídos juntamente com o material para a oficina. Essa contribuição se refere a uma primeira versão de um manual para textos acessíveis, que precisa ser testada e validada. Para tal, na oficina proposta, você deverá realizar com a colaboração do grupo, esta adaptação em um dos textos apresentados, dentro dos gêneros estabelecidos. Assim teremos diferentes professores utilizando do manual para realizar adaptações de diversos gêneros textuais. Com efeito, à medida que forem fazendo o uso dos textos acessíveis, os professores contarão a experiência no grupo, fomentando a discussão sobre o assunto e gerando novas reflexões. Ao final, cada professor deverá preencher um roteiro de avaliação para o manual proposto. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Marcela Marques Dos Santos, Pedagoga - e-mail: marcelinha.mark@gmail.com - Telefone: (21) 98198-0600. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE C — Questionários analisando a acessibilidade dos textos da SME –
início e final da oficina



Universidade do Estado do Rio de Janeiro Instituto de Aplicação
Fernandes Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
PPGEB - CAP-UERJ - Mestrado Profissional

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO PARA TEXTOS

Gênero: _____

NOME: _____

TEXTO: _____

1- QUANTO À REDAÇÃO:

a) Você considera o vocabulário:

() Acessível () Parcialmente acessível () Não acessível

b) Você considera a estrutura das frases:

() Acessível () Parcialmente acessível () Não acessível

c) Você considera a organização gramatical (tempos e modos verbais, pronomes utilizados, etc.):

() Acessível () Parcialmente acessível () Não acessível

d) Você considera o uso dos sinais de pontuação:

() Acessível () Parcialmente acessível () Não acessível

e) Você considera o tamanho do texto:

() Acessível () Parcialmente acessível () Não acessível

f) Você considera a linguagem utilizada:

() Acessível () Parcialmente acessível () Não acessível

Justifique suas respostas: _____

2- QUANTO À DIAGRAMAÇÃO:

a) Você considera o tipo de letra (fonte utilizada):

() Acessível () Parcialmente acessível () Não acessível

b) Você considera o tamanho da letra (fonte utilizada):

() Acessível () Parcialmente acessível () Não acessível

c) Você considera o espaçamento entre palavras:

() Acessível () Parcialmente acessível () Não acessível

d) Você considera o espaçamento entre linhas:

() Acessível () Parcialmente acessível () Não acessível

e) Você considera a margem utilizada no texto:

() Acessível () Parcialmente acessível () Não acessível

f) Você considera a cor das letras:

() Acessível () Parcialmente acessível () Não acessível

g) Você considera a cor do papel ou plano de fundo utilizado:

() Acessível () Parcialmente acessível () Não acessível

h) Você considera o uso de recursos imagéticos:

() Acessível () Parcialmente acessível () Não acessível

Justifique suas respostas: _____

3- QUANTO AO CONTEÚDO:

a) Você considera a apresentação dos acontecimentos os fatos:

- Acessível Parcialmente acessível Não acessível

b) Você considera a compreensão do conteúdo de acordo com o gênero:

- Acessível Parcialmente acessível Não acessível

c) Você considera a quantidade de informações apresentadas e sua relevância:

- Acessível Parcialmente acessível Não acessível

d) Você considera o entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero:

- Acessível Parcialmente acessível Não acessível

Justifique suas respostas: _____

APÊNDICE D — Questionário de Avaliação da oficina



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
PPGEB - CAP-UERJ - Mestrado Profissional

FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO DA OFICINA

NOME: _____

Para cada item, assinale a opção que melhor reflete sua opinião.

	Péssimo	Fraco	Médio	Bom	Excelente	Não se aplica
1. Divulgação da oficina.						
2. Programação da oficina.						
3. Organização da oficina.						
4. Tema(s) abordado(s).						
5. Conhecimento do ministrante em relação ao tema.						
6. Material distribuído.						
7. Tempo para a realização das atividades.						
8. Conhecimento trocado e adquirido após a oficina.						

9. Você indicaria a outras pessoas a participação neste evento? Sim () Não ()
 Justifique.

10. Comentários opcionais (sugestões, pontos positivos e negativos)

11. Que tema(s) sugere, caso esta oficina seja realizada novamente?

ANEXO A — Parecer Nº 2.444.969 do Comitê de Ética.

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DOS PADRÕES DE ACESSIBILIDADE EM LEITURA FÁCIL EM TEXTOS DIDÁTICOS DO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: MARCELA MARQUES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79594917.6.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.444.969

Apresentação do Projeto:

Trata-se de retorno, para atendimento a pendências, de projeto de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Propõe-se a analisar a acessibilidade do material didático distribuído pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, a fim de se construir, de forma colaborativa, um manual para a elaboração de textos acessíveis para professores utilizarem com esses estudantes. Serão contactados 10 professores que participarão na adaptação dos textos e em um grupo fechado de discussão em Redes Sociais.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora: "espera-se, como resultados, verificar se o material distribuído pela SME é acessível e se o manual elaborado pode auxiliar professores na elaboração de textos que favoreçam a compreensão e o interesse pela leitura."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos foi reconsiderada e remete a riscos mínimos. Os benefícios dizem respeito à própria reflexão de atuação docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem embasada e a metodologia se mostra adequada.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.444.969

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi alterado em relação aos riscos mínimos. No entanto, a redação não é clara. Sugere-se a seguinte correção: "Este estudo acarreta riscos mínimos, como, por exemplo, possível desconforto ou constrangimento durante as etapas da pesquisa. Caso isso ocorra, é prevista a possibilidade de o participante se recusar a responder alguma pergunta específica ou desistir da participação a qualquer momento."

Recomendações:

Recomenda-se corrigir a redação em relação aos riscos no TCLE, da seguinte forma: ""Este estudo acarreta riscos mínimos, como, por exemplo, possível desconforto ou constrangimento durante as etapas da pesquisa. Caso isso ocorra, é prevista a possibilidade de o participante se recusar a responder alguma pergunta específica ou desistir da participação a qualquer momento."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não foram observadas implicações éticas que impeçam a realização do mesmo, observando que as recomendações devem ser seguidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para dezembro de 2013. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_959070.pdf	17/11/2017 21:34:13		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PLATAFORMA_MARCELA_2017_2.docx	17/11/2017 21:33:07	MARCELA MARQUES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.docx	17/11/2017 21:32:03	MARCELA MARQUES DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Marcela.pdf	20/10/2017 14:48:29	MARCELA MARQUES DOS	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ª and. SI 3018
 Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.444.969

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 18 de Dezembro de 2017

Assinado por:

**Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador)**

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

ANEXO B – Kit de material distribuído na oficina

ANEXO C — Texto Informativo: Direitos da criança

DIREITOS DA CRIANÇA



1. Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.
2. Direito à especial proteção para seu desenvolvimento físico, mental e social.
3. Direito a um nome e a uma nacionalidade.
4. Direito à alimentação, à moradia e à assistência médica adequadas.
5. Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.
6. Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.
7. Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.
8. Direito a ser socorrida, em primeiro lugar, em caso de catástrofes.
9. Direito a ser protegida do abandono e da exploração no trabalho.
10. Direito a crescer, dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

(Adaptado de Declaração Universal dos Direitos da Criança – UNICEF)

ANEXO D — Texto Científico: Dinossauros

ATIVIDADE COLETIVA

Vamos conhecer um pouco da vida dos dinossauros?



DINOSSAUROS

A palavra "dinossauro" significa "lagarto terrível". Eles foram as maiores criaturas terrestres que viveram no planeta Terra. Alguns eram inofensivos e se alimentavam de plantas: eram herbívoros. Outros eram caçadores cruéis, que abocanhavam suas vítimas com dentes afiados, para comer sua carne: carnívoros.

Até o momento já são conhecidas cerca de mil espécies de dinossauros.



Acredita-se que há, aproximadamente, 65 milhões de anos, um asteroide se chocou com a Terra, fazendo subir uma poeira suficiente para barrar a passagem da luz solar. As plantas, que necessitavam fazer fotossíntese, morreram, os dinossauros herbívoros ficaram sem ter o que comer e, em seguida, os dinossauros carnívoros também ficaram sem alimentos.

Assim, os dinossauros se extinguíram, sobrando apenas a linhagem que já tinha dado origem aos primeiros pássaros.

Adaptado: <http://www.infoescola.com>

ANEXO E — Texto Narrativo: João e o pé de feijão (parte 1)**JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO**

Era uma vez um menino chamado João.

Um dia, a mãe dele, que era muito pobre, pediu-lhe que fosse à feira para vender a vaquinha, que era a única coisa de valor que eles tinham.

Joãozinho foi, mas encontrou uns homens malvados, que o enganaram. Deram a ele, em troca da vaquinha, três grãos de feijão, dizendo que era um feijão especial, que valia muito dinheiro.

Quando a mãe de João viu o que ele trouxe, ficou aborrecida, zangada mesmo, e jogou os grãos de feijão pela janela.

Mas aí aconteceu uma coisa incrível: os grãos brotaram ao mesmo tempo e deles começaram a sair galhos e mais galhos que foram subindo, subindo, até que as pontas desapareceram entre as nuvens.

João e sua mãe ficaram muito espantados. Então o menino disse:

— Esses feijões eram mágicos.

E, sem esperar mais, Joãozinho começou a subir, a subir, até que desapareceu entre as nuvens.

Ao longe, ele viu um grande castelo e foi em direção à porta que era enorme. Era tão grande, que o espaço que ficava entre a porta e o chão deu para Joãozinho rolar para dentro. Assim que se viu dentro do castelo, Joãozinho espantou-se. Ele estava numa sala enorme que tinha uma mesa cheia de comidas ótimas.



ANEXO F — Texto Narrativo: João e o pé de feijão (parte 2)

O menino, que estava com muita fome, pegou uma migalha de bolo e foi logo comendo. Mas, nisso, ele ouviu um barulho e viu que o Gigantão Grandão estava chegando. Cada passo dele parecia um trovão.

Mais do que depressa, Joãozinho escondeu-se dentro de um guardanapo.

O gigante começou a comer e a beber, enquanto Joãozinho ficava bem quietinho. Quando acabou a refeição, o gigante levantou-se e foi até um armário, de onde tirou uma galinha e uma harpa. Botou tudo em cima da mesa. Então, ele disse à galinha:

— Minha galinha, bote já um ovo de ouro!

A galinha obedeceu e botou um ovo todo de ouro.

Depois chamou a harpa:

— Minha harpa, cante para eu dormir.

A harpa começou a cantar uma linda música, que foi deixando o gigante sonolento, até que ele dormiu. João saiu do esconderijo e pegou a galinha, correu em direção à porta e rolou por baixo dela. Saiu do castelo e continuou correndo, porque o Gigantão Grandão vinha correndo atrás dele. Mas o Gigantão tinha comido muito e estava pesadão e não conseguia correr depressa.



ANEXO G — Texto Narrativo: João e o pé de feijão (parte 3)



João conseguiu chegar até o pé de feijão e foi descendo, até chegar no chão.

Chamou sua mãe e pediu que ela trouxesse bem depressa um machado, pois o gigantão já estava lá no alto e também estava descendo pelo tronco.

Joãozinho pegou o machado e começou a cortar os galhos da planta, até que ela despencou, caiu inteirinha e o Gigantão caiu junto.

Joãozinho mostrou a sua mãe a galinha e disse:

— Minha galinha, bote já um ovo de ouro.

E a galinha botou um ovo e, no dia seguinte, outro ovo, e outro mais, e João e sua mãe puderam viver felizes.

Puderam também ajudar todos os vizinhos e nunca mais passaram fome na vida.

ANEXO I — Texto Injuntivo – Salada de Frutas

RIO PREFEITURA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO	1.º BIMESTRE / 2017 ALFABETIZAÇÃO – 2.º ANO	PÁGINA 58
---	--	-----------

BRINCANDO COM LETRAS E PALAVRAS...

Vamos reler esse trecho?

Brincar com os primos na casa da avó, subir na mangueira com eles ou só.

Veja a receita que vovó preparou enquanto os meninos brincavam:

Ingredientes

- 1 laranja média
- 5 bananas
- 2 maçãs
- 5 morangos maduros
- 2 mamões pequenos
- 1 pêssego
- 10 uvas

Modo de preparo

1. Pique todos os ingredientes em pedaços pequenos.
2. Coloque tudo em um prato fundo.
3. Mexa por alguns segundos.
4. Leve à geladeira por 30 minutos.

Vai ficar uma delícia!

1- O que a vovó preparou?

2- Esta receita é doce ou salgada? Como você descobriu?

ANEXO J — Desafio Matemático 1

ATIVIDADE COLETIVA

 Recapitulando...

1- Complete a sentença matemática e resolva as questões:

a) Marcos tinha 58 reais guardados em uma caixa. Mas precisou comprar um caderno e gastou 6 reais. Quanto ele tem agora?

Cálculo

$$\underline{\hspace{2cm}} - \underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{2cm}}$$



b) Lucas tinha 52 reais. O pai de Lucas recebeu seu salário e colocou 6 reais no cofrinho onde Lucas guarda seu dinheiro.

Quanto Lucas tem agora?

Cálculo

$$\underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{2cm}}$$



ANEXO K — Desafio Matemático 2

ATIVIDADE COLETIVA

Atenção, criançada!
 Reciclar o lixo que produzimos é uma atitude
 que todo mundo deveria ter.



As lixeiras abaixo, servem para separar os materiais recicláveis mais comuns: vidros, plásticos, papéis e metais. Veja:



1- O Jardim Botânico recolheu, em uma semana, 200 garrafas de refrigerante, 150 garrafas de água mineral e 80 garrafas de suco. Quantas garrafas plásticas o Jardim Botânico recolheu?

C	D	U

2- Na semana seguinte, eles recolheram o dobro de garrafas de refrigerante, água mineral e suco. Quantas garrafas plásticas recolheram?

C	D	U

3- O que poderíamos fazer com toda essa quantidade de garrafas vazias para auxiliar na preservação do meio ambiente?

ANEXO L — Desafio Matemático 3

	COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO	3.º BIMESTRE / 2017	PÁGINA 25
		ALFABETIZAÇÃO – 3.º ANO	

ATIVIDADE COLETIVA

Veja as flores que estavam à venda em um quiosque no Jardim Botânico.

DESAFIO




1- Dona Júlia, a Professora da turma 1303, ficou encantada com as flores. Imagine que uma roseira custasse R\$123,00 e que ela tivesse comprado 2 roseiras para enfeitar a sua casa. Quanto ela teria pago?

C	D	U

ANEXO M — Desafio Matemático 4

ATIVIDADE COLETIVA

Veja as flores que estavam à venda em um quiosque no Jardim Botânico.

DESAFIO

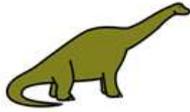


- 1- Dona Júlia, a Professora da turma 1303, ficou encantada com as flores. Imagine que uma roseira custasse R\$123,00 e que ela tivesse comprado 2 roseiras para enfeitar a sua casa. Quanto ela teria pago?

C	D	U

ANEXO N — Textos adaptados pelos participantes

DINOSSAUROS



A palavra dinossauro significa lagarto terrível.



Os dinossauros foram os maiores animais que viveram na Terra.



Alguns dinossauros comiam plantas.



Outros dinossauros comiam carne.



Há muitos anos um **asteroide** caiu na Terra.

Asteroides são pedras grandes que giram em volta do Sol.



A poeira tampou a luz do Sol.



As plantas morreram sem a luz do Sol.



Os dinossauros que comiam plantas
morreram de fome.



Os dinossauros que comiam carne também
morreram de fome.



Hoje conhecemos muitos tipos de
dinossauros.



João e o pé de feijão

Era uma vez um menino chamado João.

Um dia a mãe de João que era muito pobre, pediu para o João vender a vaquinha.

João foi enganado pelos homens malvados na feira.

Os homens malvados deram para João 3 grãos de feijão em troca da vaquinha.

Quando a mãe de João viu os grãos de feijão ficou zangada.

A mãe do João jogou os grãos de feijão pela janela.

No dia seguinte, aconteceu uma coisa incrível!

Os galhos cresceram até o céu.



- Os feijões eram mágicos!

João subiu nos galhos até desaparecer nas nuvens.

João viu um castelo com uma porta grande e entrou.

No castelo tinha uma sala grande com uma mesa cheia de comidas gostosas.

João comeu um pedaço de bolo.

De repente João ouviu um barulho. Era o Gigante.

João ficou escondido dentro de um guardanapo.

O Gigante sentou para comer.

Quando o Gigante acabou de comer, pegou uma galinha e uma harpa.



Harpa: um instrumento musical antigo que faz barulho ao tocar na corda.



- Minha galinha bote um ovo de ouro!

E a galinha botou um ovo todo de ouro.



- Minha harpa cante para eu dormir.

E a harpa cantou e o Gigante dormiu.



João pegou a galinha e saiu correndo.

O Gigante acordou e correu atrás do João.

João saiu do castelo.

A mãe do João pegou o machado e João cortou a árvore.

João mostrou a galinha para sua mãe.



- Minha galinha, bote já o ovo de ouro!

A galinha botou muitos ovos de ouro.

João e sua mãe ajudaram todos os vizinhos.

Nunca mais sentiram fome.

E viveram felizes para sempre.



Salada de Frutas da Vovó

Ingredientes



. 1 laranja média



. 5 bananas



. 2 maçãs



. 2 mamões pequenos



. 1 abacaxi



. 1 pedaço de melancia

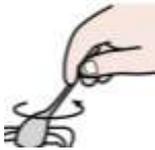
Como Fazer



. Pique as frutas em pedaços pequenos



.Colocar as frutas em pedaços em um prato fundo



. Misture todas as frutas



.Coloque na geladeira por 30 minutos



1 - Marcos guarda R\$ 58,00 em uma caixa.
Comrou um caderno por R\$ 6,00.
Quanto sobrou na caixa?

Resposta: _____



2 - Lucas tem R\$ 52,00 em seu cofre.
Lucas recebeu do seu pai R\$6,00.
Quanto Lucas tem agora?

© Can Stock Photo

Resposta: _____

Podemos reciclar papel, plástico, vidro e metal separando nessas lixeiras.



3 - Recolheram garrafas de plástico no Jardim Botânico.

200 garrafas de refrigerante, 150 garrafas de água e 80 garrafas de suco.

Qual o total de garrafas recolhidas?

Resposta: _____



4- Na semana seguinte recolheram o dobro de garrafas.
Quantas garrafas foram recolhidas no total?

Resposta: _____

5- O que pode ser feito com essas garrafas para cuidar do meio ambiente?

Resposta:



6- A professora Júlia gostou de uma roseira que custa R\$123,00.
Ela quer comprar 2 roseiras.
Quanto ela vai pagar?

Resposta: _____



7 – O Saci e seus amigos vão fortalecer a terra.
E precisam de 2 sacos de adubo, cada um com 10 quilos.
Quantos quilos de adubo vão precisar?

Resposta: _____



8 -O saco de muda de pau-brasil tem 12 sementes.
Cada buraco receberá 3 sementes.
Quantos buracos são necessários?

Resposta: _____