

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE UMA OFICINA DE ADAPTAÇÃO TEXTUAL EM LEITURA FÁCIL: AMPLIANDO O CONCEITO DE ACESSIBILIDADE

Marcela Marques dos Santos \*  
Mara Monteiro da Cruz \*\*  
Jonê Carla Baião \*\*\*

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo descrever e analisar a realização de uma oficina para professores sobre adaptação de textos. O público alvo foi professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. A Oficina teve a duração de oito horas e foi dividida em duas partes. A primeira tratou dos temas acessibilidade e Desenho Universal para a Aprendizagem. Já na segunda parte, focamos na acessibilidade textual em leitura fácil e na adaptação de textos, utilizando como parâmetro um Guia de Adaptação de Textos em Leitura Fácil. Os participantes avaliaram, através do preenchimento de um formulário, antes e depois da realização da oficina, textos do material didático adotado nas séries iniciais das escolas do Município do Rio de Janeiro. Depois da oficina, foram comparadas as respostas dos formulários elaboradas nos dois momentos distintos. Na primeira avaliação os textos foram considerados fáceis de serem compreendidos pelos alunos. Após a oficina e a utilização do Guia, os professores tiveram outra percepção dos critérios de acessibilidade. Ficou evidente que para que tenhamos textos acessíveis em leitura fácil, que não apresentem barreiras ao processo de leitura dos alunos, precisamos inicialmente investir em formação continuada para os professores, de modo que tenham acesso ao conceito de acessibilidade, de texto em leitura fácil e às diretrizes necessárias para as adaptações. Iniciativas de entidades públicas visando à formação docente inicial e continuada que contemplem o tema Leitura Fácil se fazem necessárias para que a produção e seleção de materiais mais acessíveis cheguem aos alunos aprendizes da leitura.

**Palavras-chave:** Letramento. Acessibilidade. Material didático.

### DESCRIPTION AND ANALYSIS OF AN EASY READING TEXTUAL ADAPTATION WORKSHOP: ENLARGING THE ACCESSIBILITY CONCEPT

**Abstract:** This article aims to describe and analyze the realization of a workshop for teachers about adaptation of texts. The target audience was teachers from the initial grades of Elementary School. The workshop lasted eight hours and was divided into two parts. The first dealt with themes of accessibility and Universal Design for Learning. In the second part, we focused on the textual accessibility in easy reading and in the adaptation of texts, using as a parameter a Guide of Adaptation of Texts in Easy Reading. The participants evaluated, by completing a form, before and after the workshop, texts of the didactic material adopted in the initial series of Rio de Janeiro City's public schools. After the workshop, the answers of the forms elaborated in the two different moments were compared. In the first evaluation the texts were considered easy to understand by the students. After the workshop and the use of the Guide, teachers had another perception of the accessibility criteria. It is clear that in order for us to have accessible texts that are easy to read and that do not present barriers to the reading process of students, we must first invest in continuing education for teachers, so that they have access to the concept of accessibility, easy reading text and necessary guidelines for adaptations. Initiatives of public entities aiming at initial and continuing teacher training that contemplate the theme Easy Reading are necessary for the production and selection of more accessible materials reach the students in literacy learning process.

**Keywords:** Literacy, accessibility, courseware.

## **Introdução**

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2014)<sup>1</sup>, o município do Rio de Janeiro conta com uma população estimada em 6.498.837 habitantes e um total de 641.655 alunos matriculados<sup>2</sup> em sua rede pública de ensino. Garantir a matrícula, no entanto, não é suficiente para assegurar as melhores condições para promover o aprendizado. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidenciou, em 2014, que 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. Esse dado é preocupante, pois em 2012, a Secretaria Municipal de Educação (SME) assinou o Pacto Carioca pela Alfabetização e aderiu ao Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, do Ministério da Educação (MEC). Assim:

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. (SME, 2017).

Essa alta taxa de reprovação evidencia que esforços se fazem necessários a fim de identificar as diversas causas do fracasso escolar. É preciso considerar, também, as possíveis barreiras que estejam prejudicando o processo de alfabetização e letramento desses alunos, a fim de se facilitar o acesso e a interação deles com diferentes tipos de textos para que possam adquirir competência leitora.

Lévy (1999) caracteriza a sociedade atual como da informação e do conhecimento, que está em processo de globalização. Esse processo exerce uma influência econômica e política sobre a sociedade, influenciando também a educação, de forma a exigir que o sujeito aprenda e adquira conhecimento de forma constante.

Todas as áreas do conhecimento são afetadas pelo surgimento de novas tecnologias e pela revolução científica. Neste cenário, o sujeito passa, desde a

infância, por um processo de educação formal que pretende se tornar responsável pela transmissão de grande quantidade de informações que ele precisa para atuar de forma crítica e autônoma na sociedade. Não é possível, no entanto, principalmente em um momento histórico tão dinâmico quanto este, considerar o aluno como mero repositório de informações.

Novos suportes digitais são desenhados, enquanto novos letramentos são desenvolvidos, às vezes sem a interferência da educação formal. Por outro lado, tais suportes, se utilizados pela escola, podem contribuir para efetivar a formação do leitor cidadão capaz de tanto adquirir como também produzir conhecimentos que tornem melhor sua vida em comunidade.

Aos alunos relacionados nas estatísticas como não alfabetizados no terceiro ano do Ensino Fundamental costuma ser atribuída a causa de seu próprio fracasso: são compreendidos de forma genérica como tendo dificuldades de aprendizagem ou até mesmo deficiências. De maneira geral, porém, as estatísticas da incidência destes diagnósticos<sup>3</sup> são sempre consideravelmente inferiores às referentes ao fracasso escolar, como as apresentadas neste trabalho. Não é objetivo do presente estudo listar as possíveis causas deste insucesso. Ressaltamos, porém, que estas não têm origem somente nas questões relativas ao estudante e por isso dirigimos o foco desta pesquisa para uma possibilidade de resposta da escola ao quadro que descrevemos.

O objetivo deste trabalho é descrever e analisar as atividades desenvolvidas e as reflexões compartilhadas em uma Oficina de Adaptação de Textos em Leitura Fácil para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental na Cidade do Rio de Janeiro<sup>4</sup>. Tal atividade foi planejada a fim de discutir o que a escola, o professor e os materiais didáticos podem fazer para facilitar a leitura por parte do aluno iniciante ou com dificuldades, eliminando barreiras e desenvolvendo suas habilidades de interpretação. Nesse evento foi proposto que os participantes utilizassem e avaliassem a aplicabilidade de um Guia para adaptação de textos em Leitura Fácil desenvolvido pela pesquisadora como produto de mestrado profissional.

Denomina-se Leitura Fácil uma forma de elaborar ou adaptar textos seguindo as diretrizes da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA), a fim de que as informações possam ser compreendidas por qualquer pessoa, independentemente de suas capacidades cognitivas ou linguísticas. A IFLA

(2010) ressalta que promover a leitura e divulgar a necessidade de produzir textos acessíveis é uma recomendação da UNESCO. Para tanto, durante a produção dos materiais escritos devem ser seguidas orientações específicas em relação ao conteúdo, linguagem e formato dos textos, sem que haja prejuízo na quantidade de informações veiculadas.

Nesse sentido, os textos produzidos tornam-se instrumentos de democratização de informações, pois podem ser lidos por um público bastante variado, dividido em dois grupos: 1. Pessoas com deficiência, que precisarão fazer uso permanente desse tipo de material; 2. Pessoas com limitações na linguagem ou proficiência na leitura que utilizarão este material por um período determinado. Esses recursos podem despertar o interesse pelos textos e motivar tais leitores a avançar em suas habilidades linguísticas (IFLA, 2010). Os textos são produzidos levando em consideração, também, a faixa etária dos leitores a que se destinam (crianças, jovens ou adultos) e seus interesses.

Os parâmetros de acessibilidade para textos escritos têm sido adotados por instituições na Europa, como a *Luso Reads*<sup>5</sup>, editora portuguesa especializada em adaptar livros segundo os critérios de Leitura Fácil. Na Inglaterra, a organização *Change*<sup>6</sup> também desenvolve materiais escritos de diversos tipos, como cartazes e informativos, em formato acessível.

A questão da acessibilidade no ambiente escolar é de vital importância, pois dela depende a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes (CRUZ; MONTEIRO, 2013). Entretanto, o conceito de “barreiras” é muito mais fácil de ser associado, pelo senso comum, às escadas e a outros elementos arquitetônicos, que impedem ou dificultam a locomoção dos estudantes com deficiências ou dificuldades motoras, permanentes ou temporárias.

As demais barreiras, como aquelas presentes nos textos escritos, costumam passar despercebidas ou a elas não é atribuído o devido valor. Do mesmo modo, o conceito de acessibilidade costuma ser relacionado ao público-alvo da Educação Especial. Sasaki (2009) evidencia que para garantir a acessibilidade, a escola necessita realizar ações mais amplas:

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 (por exemplo) nos regulamentos e normas para uso dos serviços e materiais disponíveis na biblioteca. (SASSAKI, 2009, p.14).

Os textos de leitura fácil evidenciam a necessidade de remover as barreiras dos textos escritos, não somente para estudantes com deficiência, mas também para leitores iniciantes. Tal recurso se propõe a incentivar a leitura e tornar os conteúdos acessíveis, a fim de promover o letramento e favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Aqui no Brasil não temos notícia de políticas públicas e produção, em ampla escala, de recursos para a leitura fácil em programas das prefeituras, como no caso da Cidade do Rio de Janeiro.

De modo a contribuir para essas questões, foi realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Oficina de Adaptação de Textos em Leitura Fácil para Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com a carga horária de 8 horas/aula. Convidamos os docentes para avaliar se os materiais de diferentes gêneros discursivos presentes nas apostilas distribuídas pela SME para serem lidos no ciclo de alfabetização eram acessíveis. Em seguida, eles analisaram os critérios de adaptação de textos descritos no Guia de Adaptação de Textos em Leitura Fácil (desenvolvido na referida pesquisa de mestrado) e, finalmente, adaptaram os textos analisados na primeira etapa da Oficina. Para fundamentar tal análise, foram discutidos os conceitos de acessibilidade na escola, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e acessibilidade textual em leitura fácil: o que é e quais as normas e regras para que um texto seja ou não acessível.

A acessibilidade pode ser compreendida simplesmente como a eliminação ou a redução de barreiras (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2009), que é assegurada por lei, conforme definido em vários documentos, como a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação:

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).

Foram consultados Guias e Manuais, nacionais e internacionais, para elaboração do Guia de Adaptação. Estes, de autoria de instituições como IFLA<sup>7</sup>, *Luso Reads*<sup>8</sup> e *Movimento Down*<sup>9</sup> serviram de base no que tange aos critérios para acessibilidade textual em leitura fácil. Desse modo, o Guia de Adaptação foi construído através de uma compilação de dados, baseado e fundamentado nesses já existentes. No entanto, era preciso um diferencial, pois os Guias e Manuais consultados, apesar de apresentarem critérios para adaptação de textos, seguiam parâmetros textuais comuns, com poucas ilustrações e sem linguagem adaptada. Assim, optamos pela elaboração de um Guia de Adaptação em Leitura Fácil escrito em leitura fácil (Figura 1), apostando nesse diferencial como forma de valorizar e evidenciar a importância dessa ferramenta para a democratização da leitura, de modo que:

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. (SANTOS, 2018, p. 51).

Figura 1. Capa e página 7 do Guia de Adaptação de Textos



Fonte: Santos (2018).

As orientações para adaptação de textos compiladas no guia dizem respeito à redação, diagramação e conteúdo dos textos originais. Dentre os critérios de redação acessível, destacam-se o uso de vocabulário simples e de fácil compreensão, com objetividade, evitando metáforas e o uso de sinônimos nas referências textuais (como por exemplo o uso dos vocábulos aluno, estudante, pupilo, em um mesmo texto curto).

Em relação à diagramação, podemos citar como exemplos os seguintes critérios: utilizar o mesmo tipo de letra em todo o texto, evitar fontes manuscritas e eleger aquelas que são sem serifa, como Arial (Figura 2).

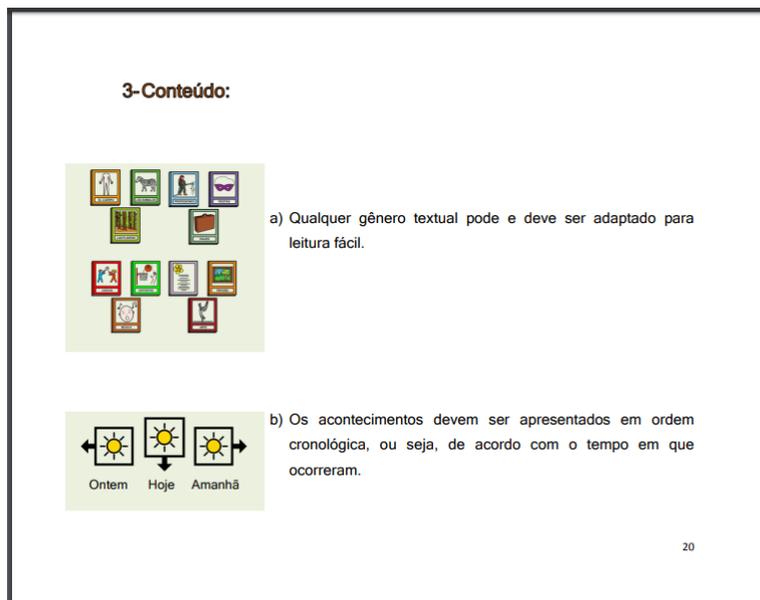
Figura 2. Página 15 do Guia de Adaptação de Textos



Fonte: Santos (2018).

Por fim, em relação ao conteúdo (Figura 3), devem ser considerados critérios como: priorizar as informações mais relevantes do texto, apresentar fatos em ordem cronológica, não modificar as características do gênero discursivo abordado. Adaptar não significa empobrecer o texto.

Figura 3. Página 20 do Guia de Adaptação de Textos



Fonte: Santos (2018).

## Metodologia

As inscrições para a oficina foram realizadas através de preenchimento de formulário no *Google Docs*. Sua divulgação foi por lista de *e-mails* e Redes Sociais, tendo sido oferecidas 30 vagas. O público alvo eram professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Compareceram à oficina 17 participantes de 35 inscritos.

A Oficina foi dividida em duas partes: a primeira realizada no período da manhã e a segunda no período da tarde. A primeira parte tratou dos temas acessibilidade e Desenho Universal para a Aprendizagem. Já na segunda parte, focamos na acessibilidade textual em leitura fácil e no uso do Guia de Adaptação de Textos em Leitura Fácil para a atividade prática.

Antes das exposições e reflexões serem iniciadas, foi solicitado aos participantes que avaliassem os textos selecionados, retirados do material didático do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, publicado pela SME-Rio. Para tanto, cada

um recebeu cinco questionários, um para cada gênero discursivo diferente, contendo as mesmas perguntas. Os gêneros abordados foram: Texto Científico, Texto Informativo, Texto Narrativo, Texto Injuntivo (Receitas) e Textos de Desafio Matemático, conforme imagens a seguir:

Figura 4: Texto Informativo da SME utilizado na oficina.

**RIO PREFEITURA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO** | **1.º BIMESTRE / 2017** | **PÁGINA 52**  
**ALFABETIZAÇÃO - 3.º ANO**

### 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)

Fonte: Santos (2018).

Figura 5: Texto Científico da SME utilizado na oficina.

**COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO** | **4.º BIMESTRE / 2017** | **PÁGINA 51**  
**ALFABETIZAÇÃO - 3.º ANO**

### 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.infocoleis.com>

Fonte: Santos (2018).

Figuras 6, 7 e 8: Texto Narrativo da SME utilizado na oficina.

RIO PREFEITURA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO 1.º BIMESTRE / 2017 ALFABETIZAÇÃO - 3.º ANO PÁGINA 66

### 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 portas 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.



RIO PREFEITURA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO 1.º BIMESTRE / 2017 ALFABETIZAÇÃO - 3.º ANO PÁGINA 67

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.



RIO PREFEITURA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO 1.º BIMESTRE / 2017 ALFABETIZAÇÃO - 3.º ANO PÁGINA 68



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.

Adaptado de ROCHA, Ruth. João e o Pé de Feijão: recontando. São Paulo: Moderna, 2010.

Fonte: Santos (2018).

Figura 9: Textos Injuntivos (Receita) da SME utilizado na oficina.

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO 3.º BIMESTRE / 2017 ALFABETIZAÇÃO - 3.º ANO PÁGINA 48

**ATIVIDADE COLETIVA**

Na lenda **O nascimento das estrelas**, as crianças indígenas adoravam bolo de milho. Vamos aprender a receita especial da avó dos curumins?

Muito cuidado ao manusear materiais nos experimentos. Toda experimentação deve contar com a participação de um Professor ou de um outro adulto.

**BOLO DE FUBÁ CREMOSO**

**INGREDIENTES**

- 1 ½ xícara (chá) de fubá
- 3 xícaras (chá) de leite
- 3 xícaras (chá) de açúcar
- 4 ovos
- 1 pacote de queijo ralado
- 1 colher (sopa) de margarina
- 1 colher (sopa) de fermento em pó
- 1 colher (sopa) de farinha de trigo

**MODO DE PREPARO**

Em um recipiente, misture o fubá, o açúcar e a farinha (peneirados), o fermento e o queijo. Adicione o leite, os ovos batidos e a margarina. Mexa e coloque para assar.

1- Complete, de acordo com a receita do bolo de fubá:

a) Quantos ingredientes são necessários para preparar o bolo de fubá cremoso? \_\_\_\_\_

2- Complete com os ingredientes do bolo:

Em um recipiente, misture o \_\_\_\_\_, o \_\_\_\_\_, e a \_\_\_\_\_ (peneirados), o \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_. Adicione o \_\_\_\_\_, os \_\_\_\_\_ batidos e a \_\_\_\_\_.

3 - E se a vovó preparasse a receita para 3 bolos? Quantos ingredientes seriam necessários? Escreva, aqui, a quantidade de ingredientes e compare a sua resposta com a de seus colegas.

\_\_\_\_\_

Fonte: Santos (2018).

Figuras 10 e 11: Desafios Matemáticos da SME utilizado na oficina.

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO 3.º BIMESTRE / 2017 ALFABETIZAÇÃO - 3.º ANO PÁGINA 23

**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?

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO 3.º BIMESTRE / 2017 ALFABETIZAÇÃO - 3.º ANO PÁGINA 85

**ATIVIDADE COLETIVA**

**DESAFIO**

1 – O terreno reforestado precisa receber adubo para fortalecer a terra. O Saci e seus amigos vão precisar de 2 sacos de adubo, cada um com 10 quilos. De quantos quilos de adubo eles vão precisar?

Eles vão precisar de \_\_\_\_\_ quilos de adubo.

2 – Covas (buracos) são abertos nos terrenos. Nos buracos, são colocadas as sementes das árvores. Cada buraco receberá 3 sementes.

Se o saco de muda de pau-brasil tem 12 sementes, quantos buracos serão necessários para receber essas sementes?

Serão necessários \_\_\_\_\_ buracos para receber as sementes.

Fonte: Santos (2018).

Os participantes, que neste trabalho serão identificados pelos números de 1 a 17, deveriam responder aos questionários referentes a cada texto, analisando-os quanto à redação, à diagramação e ao conteúdo, julgando-o como “acessível”, “parcialmente acessível” ou “não acessível”. Vale ressaltar que, como foi a primeira atividade da oficina, os participantes responderam a essas questões baseado-se em seus conhecimentos prévios.

Os professores avaliaram cada um dos textos apresentados como acessíveis ou parcialmente acessíveis em relação aos critérios propostos, nenhum texto foi considerado predominantemente como não acessível, conforme se pode ver na Tabela 1:

Tabela 1: Critérios propostos para a análise dos textos da SME na oficina.

<b>Redação</b>	<b>Diagramação</b>	<b>Conteúdo</b>
Vocabulário	Tipo de letra	Apresentação dos acontecimentos e fatos
Estrutura das frases	Tamanho da letra	Compreensão do conteúdo de acordo com o gênero
Organização gramatical	Espaçamento entre palavras	Quantidade de informações apresentadas e sua relevância
Uso dos sinais de pontuação	Espaçamento entre linhas	O entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero
Tamanho do texto	Margem do texto	
Linguagem utilizada	Cor das letras	

Fonte: Santos (2018).

Foram avaliados como não acessíveis apenas os itens “tamanho da letra do texto científico” (por 53% dos participantes) e “tamanho do texto narrativo” (47%). Em relação ao tamanho da letra do texto narrativo, 47% dos participantes a avaliaram como parcialmente acessível e outros 47% como não acessível.

Após o término do preenchimento dos questionários os cursistas foram convidados a participar de uma dinâmica, com o objetivo de sensibilizá-los em relação às dificuldades encontradas pelos alunos que necessitam fazer a leitura de textos que não compreendem. Para tal, foram entregues textos em Inglês, língua que não era falada com fluência pelos participantes (segundo eles) e foi pedido que os mesmos lessem o texto e o resumissem ou contassem oralmente de que o texto tratava. Nenhum dos participantes conseguiu realizar a tarefa.

Então, distribuimos uma versão acessível do texto, com imagens, diagramação diferente, frases mais curtas e palavras mais simples, buscando seguir as orientações do Guia de Adaptação em desenvolvimento pela pesquisa de mestrado. Mesmo sem falarem a língua, todos identificaram que o texto versava sobre liberdade, justiça social e igualdade. Estavam corretos, pois era um trecho do discurso “*I have a dream*”, de Martin Luther King<sup>10</sup>. A grande maioria conseguiu entender o texto na versão acessível, mesmo sem o domínio da língua Inglesa.

Após a leitura, algumas reflexões eram necessárias: como você se sentiu? Ler é apenas dominar o código? Como você acha que se sentem seus alunos com dificuldade de leitura? Muitos participantes se mostraram angustiados, puderam se colocar no lugar de seus alunos. Conheciam o código, dominavam o código, mas não conseguiam atribuir sentido às palavras, frases e ao texto. Assim, começamos a refletir sobre acessibilidade.

Deste modo, foi evidenciada a importância de se assegurar a acessibilidade de textos através da técnica de leitura fácil. Em seguida, com o objetivo de trazer discussões sobre o conceito de acessibilidade, foi apresentado o vídeo “A Importância da Acessibilidade – CONADE<sup>11</sup>”. Esse recurso traz o conceito de acessibilidade e discorre sobre o direito de exercê-la, mostrando exemplos práticos, principalmente relacionados às barreiras arquitetônicas. A partir desse conceito, os participantes foram convidados a refletir sobre as barreiras enfrentadas em sala de aula, principalmente em relação à leitura de textos. Assim, demonstramos que existem múltiplas dimensões de acessibilidade, conforme evidencia Sasaki:

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).

Com efeito, a discussão sobre acessibilidade, na oficina proposta, teve seu foco na sala de aula, nos métodos e adaptações que professores podem adotar a fim de diminuir barreiras para a aprendizagem de seus alunos, principalmente na

questão da leitura, que é o objeto de trabalho desta oficina. Para tal, levamos alguns exemplos, segundo Sasaki:

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 braile, 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].” (SASSAKI, 2009, p. 14).

Para refletirmos sobre a acessibilidade na escola, foi exibido o vídeo “Videoaula sobre acessibilidade”<sup>12</sup>. Trata-se de uma animação que mostra um menino cadeirante e como a escola poderia fazer para eliminar as barreiras e garantir seu acesso às diversas atividades escolares. Mais uma vez, o foco era a acessibilidade arquitetônica, porém, utilizamos o conceito para trazer reflexões sobre o tema da oficina, através do seguinte questionamento: como podemos contribuir enquanto professores para que nossos alunos com dificuldades de leitura possam ter acessibilidade textual?

De modo previsível, muitos participantes apontaram o uso da imagem como primeiro recurso, acreditamos que tenha sido por influência da dinâmica inicial de sensibilização, pois muitos conseguiram identificar do que se tratava o texto de Martin Luther King através das imagens. Mas, para mostrar que dependendo do uso da imagem, a mesma pode mais atrapalhar do que ajudar, realizamos a dinâmica que denominamos “Uma imagem vale por mil palavras?”.

Nesta dinâmica, os participantes se dividiram em duplas e um trio. Cada dupla/trio recebeu um papel com uma frase digitada, a fonte utilizada para escrever essa frase foi a *Wingdings*, as letras estavam codificadas através de símbolos. A única dica que foi dada aos participantes foi que se tratavam de provérbios e ditos populares. Após o tempo estipulado, apenas duas duplas haviam decifrado a frase. Então os grupos pediram dicas. Foi informado quais símbolos representavam as vogais. Após essa dica quase todos os grupos descobriram o provérbio ou dito popular escrito. Iniciamos as discussões acerca da dinâmica e foi unânime a

reclamação de que os símbolos não tinham ligação com as letras que representavam. Todos os participantes tentaram descobrir as letras associando os símbolos a ela, o que dificultou a realização da tarefa.

Assim, o grupo chegou à conclusão de que nem sempre o uso de recursos imagéticos pode facilitar a leitura. É preciso que a imagem tenha significado e esteja diretamente relacionada e associada ao conteúdo textual. Iniciamos também a discussão de como o uso da imagem poderia colaborar para a leitura de todos os alunos, e não apenas daqueles que apresentem dificuldade no processo de alfabetização.

Para o debate, lançamos mão do vídeo “Desenho Universal o que é”<sup>13</sup>. O vídeo revela que o currículo escolar foi desenvolvido baseado no estudante dito padrão, mas cada um aprende de uma maneira diferente e os que não aprendem da forma padronizada acabam excluídos. Através de animação, o vídeo mostra uma professora preocupada com seus alunos, em como diversificar suas atividades. Assim, recebe orientação de outra professora que faz uma metáfora da aprendizagem com o preparo de um jantar para pessoas com gostos variados. É preciso chegar a um cardápio que possa atender a todos. Para tal, essa professora sugere que sejam utilizados múltiplos meios de representação, múltiplos meios de expressão e múltiplos meios de engajamento<sup>14</sup>.

Visando reiterar que há diversas formas de aprendermos, propusemos uma dinâmica de caça ao tesouro. Cada participante recebeu um pedaço de papel com as dicas de onde o tesouro estava escondido. Todos receberam as mesmas informações. As dicas eram bem fáceis e indicavam o local do esconderijo, no entanto, estavam no idioma curdo. Por conta dessa barreira, cada um teve de lançar mão de uma estratégia diferente para achar o tesouro escondido. Ao final do tempo proposto, 20 minutos aproximadamente, nenhum participante havia encontrado o local.

Em seguida, foram levantadas as seguintes questões para que os participantes respondessem: 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? Essa dinâmica fez com que refletissem que, de fato, diversas táticas foram utilizadas para tentar desvendar o

que estava escrito. No entanto, não havia a possibilidade de aplicá-las, pois o texto representava uma barreira que não conseguiram ultrapassar. Assim, o mesmo texto não servia para todos, precisava estar acessível para que fosse compreendido. O tesouro, que era uma barra grande de chocolate, estava colado embaixo da cadeira mais próxima à porta de entrada, e, como não foi encontrado por ninguém, foi dividido para todos.

A dinâmica proposta levou às reflexões sobre as barreiras que os alunos enfrentam na leitura. Para explicitar melhor e trazer novas reflexões sobre o tema, os participantes foram convidados a ouvir um áudio de um aluno com dificuldades na leitura. No áudio, o aluno, que está no 5º ano, apresenta grande dificuldade na leitura que traz como consequência a falta de compreensão da história. Ao final, a professora faz perguntas ao aluno sobre o que acontece na narrativa.

As respostas demonstram que a história teve seu sentido distorcido, por conta da falta de compreensão do aluno. Foram identificadas, também, muitas barreiras no próprio texto, como tamanho pequeno da fonte, pouco espaço entrelinhas, vocabulário fora do repertório do aluno, como verbos no pretérito mais que perfeito e ausência de ilustrações e glossário.

Desse modo, algumas perguntas foram feitas 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 o conteúdo original do texto? Muitos participantes evidenciaram a questão das formas verbais do texto, que não eram apresentadas da mesma forma que falamos coloquialmente, outros falaram a respeito da pontuação. Assim, após as reflexões, os participantes concluíram que o texto apresentava várias barreiras para o aluno e que se mudassem a forma como estava escrito, poderia ajudar a esse aluno no processo de leitura e compreensão do texto.

Em seguida às discussões apresentadas nesse primeiro momento, foi apresentado o vídeo “*Por Cuatro Esquinas de Nada*”<sup>15</sup>, uma animação que conta a história de círculos que possuem um amigo quadrado. Esse amigo não consegue entrar na casa grande com eles, pois a porta é redonda, feita para círculos. Os círculos, então, pensam em diversas formas de fazer o quadrado conseguir entrar na porta redonda; chegam, inclusive, a cogitar cortar as beiradas do amigo para transformá-lo em redondo. No entanto, descobrem que o problema não é o seu

formato, e sim, o da porta. Abrem quatro esquinas na estrutura da porta redonda, transformando-a em uma porta quadrada, na qual podem passar tanto os círculos, quanto o quadrado.

Após o vídeo, os participantes discutiram sobre a metáfora de “querer cortar as esquinas do personagem”, ao invés de modificar a “porta”, relatando que quando um aluno tem dificuldade, é mais comum pensarmos que ele poderia se esforçar, estudar mais, ter apoio terapêutico, mas não elencamos na mesma proporção ações que a escola poderia adotar para favorecer a sua aprendizagem, como as adaptações no material didático. Eles observaram também que os textos que apresentam elementos que dificultam a leitura não favorecem a aprendizagem, tornando os alunos cada vez menos motivados.

Dando prosseguimento às atividades, foram apresentadas aos participantes as iniciativas de produção e divulgação de textos em Leitura Fácil no Brasil, como o material veiculado pelo Movimento Down<sup>16</sup> e em outros países, como o documento “Informação para todos. Regras Europeias para fazer informação fácil de ler e de perceber”<sup>17</sup>. Foram analisados, também, conteúdos adaptados neste formato, como o livro *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint Exupery<sup>18</sup>.

Os participantes da oficina receberam o Guia de Adaptação de Textos em Leitura Fácil produzido pela pesquisadora a partir da compilação dos diferentes documentos publicados com regras e normas para produção de textos em leitura fácil. Eles puderam utilizar computadores para adaptar os textos avaliados no primeiro momento da Oficina, extraídos dos materiais didáticos da SME-Rio, considerando as necessidades dos estudantes com dificuldades na leitura ou iniciantes. Foram disponibilizados, também, *pendrives* com ilustrações do tipo pictogramas, livres de direitos autorais. A tarefa deveria ser realizada em trios, cada grupo escolheria um texto para adaptar.

Findo o tempo para a realização da tarefa, os grupos apresentaram suas produções utilizando o projetor. Informaram como foi o processo, como avaliaram seu produto e se o Guia havia sido útil. Todos relataram estar muito satisfeitos com o trabalho e consideraram os textos adaptados mais interessantes e fáceis de ler.

Posteriormente, foi pedido que os participantes preenchessem novamente os formulários de avaliação dos critérios de acessibilidade dos textos da SME-Rio, tal como haviam feito no primeiro momento na Oficina, com o objetivo de verificar se a

dinâmica da Oficina havia modificado a percepção e os conceitos sobre acessibilidade. Foi solicitado, também, que avaliassem a Oficina.

## Resultados

Os resultados das avaliações feitas pelos professores, no início e no final da Oficina, foram tabulados e estão organizados na Tabela a seguir:

Tabela 2: Percentual de respostas da maioria dos participantes às análises dos textos.

Quanto à redação:										
Aspectos Analisados	Início da Oficina					Final da Oficina				
	TI	TC	TN	RE	DM	TI	TC	TN	RE	DM
a) Vocabulário	P 53%	A 53%	A 71%	A 59%	A 59%	N 76%	N 53%	P 47%	P 65%	P 47%
b) Estrutura das frases	A 65%	P 53%	A 53%	A 76%	A 53%	P 41%	N 76%	N 59%	P 47%	N 53%
c) Organização gramatical	A 53%	A 71%	A 71%	A 76%	A 65%	N 53%	P 53%	P 53%	P 47%	P 70%
d) Uso dos sinais de pontuação	A 76%	A 59%	A 65%	A 76%	A 82%	P 42%	P 59%	N 53%	P 58%	P 76%
e) Tamanho do texto	A 71%	A 47%	N 47%	A 65%	A 53%	N 52%	N 53%	N 82%	N 41%	N 59%
f) Linguagem utilizada	P 59%	P 53%	A 65%	A 71%	A 47%	N 76%	N 59%	N 47%	P 52%	P 47%
Quanto à diagramação:										
Aspectos Analisados	Início da Oficina					Final da Oficina				
	TI	TC	TN	RE	DM	TI	TC	TN	RE	DM
a) Tipo de letra (fonte)	A 47%	P / N 41%	P 59%	P 41%	A / P 41%	N 59%	N 76%	N 71%	N 65%	N 59%
b) Tamanho da letra	P 53%	N 53%	P / N 47%	P 71%	P 64%	N 88%	N 100%	N 100%	N 94%	N 88%
c) Espaçamento entre palavras	A 71%	P 59%	P 47%	P 47%	A 65%	P / N 47%	N 76%	N 76%	N 71%	N 53%
d) Espaçamento entre linhas	A 65%	A 47%	A 53%	A / P 47%	A 76%	P / N 41%	N 76%	N 65%	N 53%	P 53%
e) Margem utilizada no texto	A 65%	A 71%	A 82%	A 71%	A 88%	A 41%	N 59%	P 59%	N 47%	P 41%
f) Cor das letras	A	A	A	A	A	A	A	P / N	A	A / P

	71%	65%	82%	76%	75%	52%	47%	35%	47%	41%
<b>g) Cor do papel ou plano de fundo</b>	A 71%	A 71%	A 82%	A 76%	A 75%	N 59%	N 59%	N 65%	N 59%	N 59%
<b>h) Uso de recursos imagéticos</b>	P 53%	A 59%	P 42%	A 41%	A / P 47%	N 71%	P 47%	N 53%	N 59%	N 59%
<b>Quanto ao conteúdo:</b>										
Aspectos Analisados	Início da Oficina					Final da Oficina				
	TI	TC	TN	RE	DM	TI	TC	TN	RE	DM
<b>a) Apresentação dos acontecimentos e fatos</b>	A / P 47%	P 53%	A 82%	A 65%	A 65%	A / N 41%	N 59%	P 47%	A / N 35%	P 47%
<b>b) Compreensão do conteúdo de acordo com o gênero</b>	P 59%	A 76%	A 82%	A 53%	A 71%	N 53%	N / P 41%	P 52%	P 53%	P 42%
<b>c) Quantidade de informações apresentadas e sua relevância</b>	P 53%	P 53%	A 59%	A 47%	A 53%	N 59%	N 59%	N 65%	P 53%	N 64%
<b>d) Entendimento das informações do texto, de acordo com a função social da linguagem deste gênero</b>	P 53%	A 53%	A 65%	A 53%	A 59%	N 59%	N 59%	P 59%	P 41%	P 47%

Fonte: Santos (2018).

**Legenda:**

TI – Texto Informativo; TC – Texto Científico; TN – Texto Narrativo; RE – Receita; DM – Desafio Matemático; A – Acessível; P – Parcialmente Acessível; N – Não Acessível.

Algumas diferenças são bastante acentuadas. No texto informativo, por exemplo, no questionário inicial, nenhum participante considerou o tamanho do texto como “não acessível”. Já após a oficina, 53% dos participantes consideraram o texto “não acessível” em relação ao seu tamanho. Em relação ao tamanho da fonte, ainda no texto informativo, 6% dos participantes a consideravam “não acessível” no primeiro momento, passando para 88% dos participantes no questionário respondido após a realização da oficina.

A diferença de respostas também aparece nos questionários referentes ao texto científico, uma vez que, inicialmente, 76% dos participantes consideravam a compreensão do conteúdo de acordo com o gênero como “acessível” e, após a oficina, apenas 18% dos participantes repetiram a mesma resposta. Grande parte das justificativas para essa mudança se referia à quantidade excessiva de informações que podem confundir o leitor. Foi referida, também, a dificuldade em relação ao vocabulário utilizado, como explicitado por uma participante, revelando

que o texto “utiliza palavras rebuscadas e não possui legenda para explicar o significado” (Participante 7).

Já no gênero discursivo narrativa, o quesito “uso dos sinais de pontuação” chamou a atenção, pois inicialmente 65% dos participantes consideraram como “acessível” e não houve resposta que o considerasse “não acessível”. Após a oficina, apenas 6% consideraram o uso dos sinais de pontuação nesse texto como “acessível”, enquanto 53% o consideraram como “não acessível”.

Em relação ao tamanho da fonte, o gênero discursivo injuntivo (receita) traz uma diferença considerável, uma vez que apenas 12% a consideraram “não acessível” no primeiro questionário, contra 94% no segundo. O mesmo aconteceu com o texto Desafio Matemático, em que inicialmente apenas 18% consideravam o tamanho da fonte como “não acessível”, modificando para 88% dos participantes, após a realização da oficina.

Esses números evidenciam que a análise do professor em relação à acessibilidade de um texto pode ser modificada, à medida que o mesmo adquire conhecimento sobre o que são textos em leitura fácil, quais são suas diretrizes e como podem fazer adaptações. As adaptações realizadas nos grupos de trabalho durante a oficina puderam demonstrar de forma prática o que os números revelaram através dos questionários, uma vez que os grupos apresentaram textos adaptados bem diferentes dos originais e, buscaram seguir as diretrizes propostas pelo Guia distribuído na oficina.

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).

A avaliação desse docente indica que a não compreensão do que seja acessibilidade dificulta o fazer pedagógico, as suas escolhas. Entender o que seja Leitura fácil pode tornar o professor “mais sensível na escolha e escrita de textos para meus alunos”.

Com efeito, conclui-se que para que tenhamos textos acessíveis em leitura fácil, que não apresentem barreiras ao processo de leitura dos alunos, precisamos inicialmente investir em formação continuada para os professores, de modo que

tenham acesso ao conceito de acessibilidade, de texto em leitura fácil e as diretrizes necessárias para as adaptações.

Essa falta de capacitação fica evidenciada quando, através do questionário de avaliação da oficina, 88% dos participantes consideraram o tema abordado como “Excelente”, 94% consideraram “Excelente” o Conhecimento trocado e adquirido após a oficina e, 100% dos participantes indicariam a participação nesta oficina para outras pessoas. As críticas ficaram por conta da divulgação, considerada fraca por 12% dos participantes e o tempo para as atividades, considerado bom por 29%, como destaca uma participante:

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).

Nessa avaliação há uma solicitação de mais cursos de formação, e com maior tempo de duração, os professores solicitam “aprofundamento teórico”. É um espaço ainda não preenchido nos cursos de formação inicial e na formação continuada.

A oficina se constituiu em um espaço para reflexões sobre a prática pedagógica, as dificuldades de leitura de alunos e a possibilidade de o próprio texto ser uma barreira para o letramento.

Um momento de reflexão em que se os professores se debruçaram sobre os materiais e se propuseram a pensar seus fazeres. Na avaliação a seguir, o professor se sente provocado a pesquisar, a continuar a estudar o tema:

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).

Ao utilizarmos os textos em leitura fácil com todos os alunos, principalmente nos anos de alfabetização, estaríamos contribuindo para democratização de informações e possibilitando que uma mesma atividade pudesse ser realizada por todos. Desse modo, precisamos refletir sobre práticas que favoreçam a todos os alunos, independente de possuírem alguma dificuldade ou não.

A importância desse e de outros tantos espaços de formação se dá, especialmente, para que haja um afastamento do senso comum de que os alunos são culpados pelo fracasso escolar. Ampliar a visão considerando além do aprendizado os materiais que chegam às escolas, muitas vezes com dinheiro público.

Reitera-se, assim, que políticas públicas de formação docente inicial e continuada que contemplem o tema Leitura Fácil se fazem necessárias para que a produção e seleção de materiais mais acessíveis cheguem aos alunos aprendizes da leitura.

### **Considerações finais**

O presente trabalho evidenciou que as barreiras nos textos não são imediatamente identificadas pelo professor sem uma orientação sistematizada. Elementos como tamanho de fonte pequeno demais, ilustrações que não correspondem ao conteúdo do texto ou excesso de informações em uma única página não são considerados, *a priori*, como fatores capazes de distanciar o leitor das séries iniciais do ensino fundamental do conteúdo dos textos do material didático.

Através da Oficina, pudemos evidenciar que a percepção e informação do professor sobre leitura fácil é de suma importância para o processo de adaptação de textos. Essa verificação se deu por meio dos questionários preenchidos no início e ao final da oficina. A diversidade nas respostas e as justificativas demonstraram, de maneira geral, que antes do conhecimento adquirido na oficina, quase todos os professores participantes da oficina consideravam que os textos analisados, retirados do material didático da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, eram acessíveis. Após a troca de conhecimento através das dinâmicas proporcionadas pela oficina, bem como a leitura do Guia para adaptação de textos, grande parte considerou os mesmos textos, em sua maioria, como não acessíveis, ou parcialmente acessíveis.

Percebemos que os participantes clamam por mais espaços onde o debate e a formação continuada do professor possam estar atentos aos aspectos da aprendizagem da leitura que tratam muito mais do que da aquisição do código escrito, que tratam também da aprendizagem dos gêneros discursivos e dos modos

de operar de cada gênero, bem como das “quantidades” de informações novas em cada texto são também determinantes para a compreensão de um texto. O olhar atento do professor, aquele que “aprende a olhar” (BAIÃO, BARREIROS, 2012) pode ajudar a tornar a leitura mais democrática e acessível ao maior número de leitores brasileiros, pois esse é o nosso ideal e de todos os professores que sonham em “pactuar” pelo sucesso da alfabetização.

## **Notas**

\* Marcela Marques dos Santos é docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, do Departamento dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II. E-mail: marcelamarquescp2@gmail.com

\*\* Mara Monteiro da Cruz é docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB/Cap-UERJ), professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e fonoaudióloga. E-mail: mara.mcz@gmail.com

\*\*\* Jonê Carla Baião é docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB/Cap-UERJ), professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: jonebaiao@gmail.com

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330455>>

<sup>2</sup> Fonte: SME/RJ Educação em números. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/smeel/educacao-em-numeros>>.

<sup>3</sup> Dados do INEP demonstram que apenas 2,4% dos estudantes matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental do Brasil em 2016 tinham deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades. (BRASIL, 2017). Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>

<sup>4</sup> Faz parte da pesquisa de mestrado profissional aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (COEP) sob o parecer número 2.444.969.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.lusoreads.com/homepage.html>>

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.changepeople.info/free-resources/>>

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf>>

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.lusoreads.com/regras-leitura-f-cil.html>>

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/10/orientacoes-gerais-da-construcao-de-texto-de-leitura-facil-no-movimento-down/>>

- 10 Disponível em: <<https://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkihaveadream.htm>>
- 11 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FNwC000mXXg>>
- 12 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FdBz0tutJG4&t=6s>>
- 13 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K4fkwZwlGk0&t=2s>>
- 14 Para maiores informações sobre Desenho Universal para a Aprendizagem, sugerimos os materiais disponíveis em: <<http://www.cast.org/our-work/about-udl.html>>
- 15 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=likZuOFfar4&t=1s>>
- 16 Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/10/orientacoes-gerais-da-construcao-de-texto-de-leitura-facil-no-movimento-down/>>
- 17 Disponível em: <<http://www.fenacerci.pt/web/LF/docs/7.pdf>>
- 18 Disponível em: <[http://acessibilidadeembibliotecas.culturadigital.br/wp-content/themes/marcozero/downloads/o\\_pequeno\\_principe/facil.pdf](http://acessibilidadeembibliotecas.culturadigital.br/wp-content/themes/marcozero/downloads/o_pequeno_principe/facil.pdf)>

## Referências

- BAIÃO, Jonê Carla; BARREIROS, Cláudia Hernandez. Eu aprendi... eu esqueci... processos identitários e variantes maternas. **Linha Mestra** (Associação de Leitura do Brasil), v. 21, p. 81-85. 2012.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2** de 11 de Fevereiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.
- 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 - Volume 2. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007.
- 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.
- CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro; MONTEIRO, A. Acessibilidade cognitiva para o letramento de jovens com deficiência intelectual. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 21(74). Dossiê Educação de Jovens e Adultos; Editoras convidadas: Sandra Regina Sales e Jane Paiva. 2013. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1326>>. Acesso em: 03 abr. 2018.
- FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ANTUNES, Katiúscia 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**, Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 53-64. 2007.

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: 03 abr. 2018.

IFLA. IFLA Professional Reports, No. 120. **Guidelines for easy-to-read materials**. 2010. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf>>. Acesso em: 03 abr.2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

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

MASCARENHAS, Debora e TABAK, Sheina. **Orientações gerais da construção de textos com leitura fácil**. 2013. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/10/orientacoes-gerais-da-construcao-de-texto-de-leitura-facil-no-movimento-down/>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

OLIVEIRA, Eloiza; MACHADO, Katia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 36-52.

PACHECO, Débora Pimentel; MARTELLO, Elisangela Luz Costa; BASTOS, Amélia Rota Borges de. **Desenho universal para aprendizagem: reflexões para uma prática pedagógica no ensino de ciências**; disponível em: <<http://www.sinect.com.br/2016/down.php?id=3370&q=1>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

PLETSCH, Márcia Denise, DAMASCENO, Allan (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

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

SANTOS, Marcela M. **Análise dos padrões de acessibilidade em textos didáticos do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica PPGEB - CAPUERJ. Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

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

SME/RJ: Educação em números, Disponível em: <[www.rio.rj.gov.br/web/smeel/educacao-em-numeros](http://www.rio.rj.gov.br/web/smeel/educacao-em-numeros)>. Acesso em: 18 mar. 2017.

WEBER, Aline; SANTOS, Edmea; CRUZ, Mara Monteito 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**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 65-78. 2011.

Recebido em: outubro de 2018.

Aprovado em: dezembro de 2018.