



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EXPERIÊNCIA DO CLUBE DE LEITURA FÁCIL

LA LECTURA LITERARIA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:
LA EXPERIENCIA DEL CLUB DE LECTURA FÁCIL

LITERARY READING IN INCLUSIVE EDUCATION:
THE EXPERIENCE OF THE EASY-TO-READ BOOK CLUB

<https://doi.org/10.34024/olhares.2026.v14.22124>

Vanessa de Oliveira Dagostim Pires
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
vanessapires@ifsul.edu.br

Alexandra Feldekircher Müller
Centro Universitário Unifacvest
alexandra.f.m@gmail.com

Veronica Pasqualin Machado
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
veronicapamachado@ifsul.edu.br

Kelen dos Santos Jaboinski
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
kelenjaboinski@gmail.com

Resumo: Este estudo tem como objetivo apresentar a experiência do projeto de ensino Clube de Leitura Fácil como uma proposta de mediação da leitura literária no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O Clube de Leitura Fácil foi desenvolvido por uma equipe composta por duas professoras de Língua Portuguesa, uma técnica em assuntos educacionais e duas alunas voluntárias. Teve a participação de 12 estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Educação Profissional e Tecnológica. Esses participantes são pessoas com Deficiência Intelectual, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, Dislexia, Transtorno do Espectro do Autismo e dificuldades de compreensão leitora. Foram lidos três contos adaptados em Leitura Fácil. Os encontros aconteceram na biblioteca e em outros espaços da escola. A experiência evidenciou possibilidades de articulação entre os textos literários adaptados em Leitura Fácil e práticas de leitura compartilhada e mediada, envolvendo estudantes com diferentes perfis. Conclui-se que o Clube de Leitura Fácil se configura como uma possibilidade para o desenvolvimento do letramento literário junto a estudantes com dificuldades de compreensão leitora na Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Leitura Fácil. Leitura literária. Educação inclusiva.



Resumen: Este artículo presenta un análisis del proyecto de enseñanza Club de Lectura Fácil como una práctica de mediación de la lectura literaria en un contexto de Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva. El Club de Lectura Fácil, desarrollado por un equipo compuesto por dos profesoras de Lengua Portuguesa, una técnica en asuntos educacionales y dos alumnas voluntárias. Tuvo la participación de 12 estudiantes de los cursos técnicos integrados a la Enseñanza Media en la Educación Profesional y Tecnológica. Estos participantes son personas con discapacidad intelectual, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, dislexia, trastorno del espectro autista y dificultades para la comprensión lectora. Se leyeron tres cuentos adaptados en Lectura Fácil. Los encuentros tuvieron lugar en la biblioteca y en otros espacios de la escuela. La experiencia evidenció posibilidades de articulación entre los textos literarios adaptados en Lectura Fácil y prácticas de lectura compartida y mediada, involucrando a estudiantes con diferentes perfiles. Se concluye que el Club de Lectura Fácil se configura como una posibilidad para el desarrollo del letramiento literario junto a estudiantes con dificultades de comprensión lectora en la Educación Profesional y Tecnológica.

Palabras clave: Lectura Fácil. Lectura Literaria. Educación Inclusiva.

Abstract: This study aims to present the experience of the Easy-to-Read Book Club teaching project as a proposal for mediating literary reading in the context of special education from the perspective of inclusive education. The Easy-to-Read Book Club was developed by a team made of two Portuguese Language teachers, one educational affairs technician, and two student volunteers. Twelve students from integrated technical high school programs within professional and technological education participated in the project. These participants included students with intellectual disabilities, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, dyslexia, Autism Spectrum Disorder, and reading comprehension difficulties. Three Easy-to-Read adapted literary short stories were read. The meetings took place in the library and other school spaces. The experience demonstrated possibilities for articulating Easy-to-Read adapted literary texts with shared and mediated reading practices, involving students with different profiles. It is concluded that the Easy-to-Read Book Club constitutes a possibility for fostering literary literacy among students with reading comprehension difficulties in professional and technological education.

Keywords: Easy-to-read. Literary reading. Inclusive Education.

Introdução

A leitura permite ao sujeito conhecer a sua língua, as diferentes linguagens e as diferentes culturas. Na escola, a leitura permite ao aluno, o estímulo de inúmeras habilidades e conhecimentos; e a leitura de obras literárias vai além por permitir o desenvolvimento de diferentes regiões de nosso cérebro, produzindo efeitos comportamentais, emocionais e diferentes experiências (Buchweitz, 2026).

Adentrando no contexto da Educação Inclusiva (EI), não só ler, mas integrar histórias, enquanto personagens típicos e atípicos (neurodivergentes), é primordial para o desenvolvimento de todo e qualquer aluno; é sentir-se parte da cultura; é identificar-se como um ser no mundo; é viver inserido numa sociedade de diferentes realidades culturais.

Nesse sentido, a leitura é algo que recebe destaque em contextos de pesquisa. Por sua vez, a leitura de obras literárias por pessoas com Deficiência Intelectual e outras dificuldades de compreensão leitora tem se tornado aspecto de



discussão, mas ainda pouco utilizada nas escolas, quer pela questão da inclusão e do conhecimento dos docentes, quer pela falta de material didático e paradiático, ou seja, livros de leitura disponíveis ao respectivo público.

Assim, a discussão sobre a leitura de obras literárias no espaço da sala de aula, que tem a dinamicidade e a diversidade como características centrais, tem se mostrado cada vez mais fundamental diante das diretrizes curriculares vigentes, ancoradas pelos estudos que comprovam o papel fundamental da leitura e recepção de obras literárias na vida do aluno.

Nesse contexto, é objetivo deste artigo abordar a temática da leitura, em especial a literária, em contexto de inclusão à luz da experiência com o Clube de Leitura Fácil de textos literários, configurando-se como uma proposta de mediação de leitura literária. Permeiam a elaboração do projeto do Clube de Leitura Fácil os princípios teóricos da Simplificação Textual e da Leitura Fácil.

A importância da leitura para a formação crítica de sujeitos

Para falarmos em papel da leitura e da leitura literária, em especial, em contextos de inclusão, podemos nos ancorar nos conceitos de alfabetização (Soares, 2003) e letramento (Kleiman, 2007) e avançarmos no entendimento de que, nos estudos de letramento, a leitura e a escrita são concebidas como práticas discursivas, com diversas funções e não separadas dos contextos em que são desenvolvidas (Luiz; Gluck; Müller, 2021); logo, as obras literárias como parte de um processo de letramento escolar são importantes recursos para o desenvolvimento do sujeito crítico que se quer, isso porque a literatura na sala de aula deve ter destaque fundamental.

Nesse sentido, garantir o acesso ao conhecimento por meio do letramento e, em especial do letramento literário, com possibilidades de “[...] práticas de incentivo à leitura contribui para diminuir a exclusão econômica, política, informacional e social da sociedade, sendo a escola, um elo forte no processo” (Pontes; Carvalho, 2019, p. 5). E, nessa linha, trabalhar com a leitura literária é avançar ainda mais nesse processo, especialmente na Educação Inclusiva (EI).

Assim, cabe ao docente se valer de obras literárias para pensar seu uso eficaz e não meramente a presença da literatura por si só como um gênero obrigatório de se ser trabalhado; logo, seu uso deve ser permeado por estratégias, criatividade e ludicidade, contribuindo fortemente para que diferentes processos cognitivos aconteçam.

Se a utilização de material literário é um meio alternativo para o ensino da leitura e da escrita, a literatura deve ser tomada como elemento central em contextos de inclusão, cuja aprendizagem deve ocorrer na mesma linha. De acordo com Azevedo (2015), o professor deve buscar proporcionar sempre a aprendizagem e, com olhar crítico, precisa ter clareza das particularidades dos seus discentes, confrontando o seu trabalho de formador com as características dos alunos em cada nível escolar.



Em relação ao trabalho com obras literárias no contexto de sala de aula de inclusão, é necessário que as atividades propostas, segundo Gomes (2011), protagonizem também obras literárias em que os alunos se percebam como sujeitos dessa sociedade, em se vejam representados também nessas obras, ou seja, que elas abordem temáticas que são vivenciadas pelos estudantes público-alvo da educação inclusiva nos seus diferentes espaços sociais. Logo, a Simplificação Textual e a Leitura Fácil, objetos teóricos desta discussão, são vertentes que podem auxiliar muito no uso da literatura em contexto de inclusão.

A Simplificação Textual (ST) tem por objetivo auxiliar o aluno no seu letramento (Paraguassu; Finatto, 2018). Portanto, essa acessibilidade garantida pela ST é “[...] algo que não é nem condição, nem processo, mas, sim, um ideal de bom funcionamento de um dado tipo de texto para um dado perfil de leitor” (Finatto, 2020, p.83). Logo, a adaptação de textos literários, como os utilizados no Clube de Leitura Fácil, é uma alternativa eficaz para a produção de obras literárias em contextos de inclusão. Sendo a Leitura Fácil uma das técnicas existentes para Simplificação Textual, o Grupo de Pesquisa Literatura Acessível do IFSul Campus Sapucaia elaborou o “Manual de Leitura Fácil para educadores” (Pires et al, 2023) e, a partir dele, adaptou textos literários e os têm usado no Clube de Leitura Fácil, como veremos mais adiante. Antes, contudo, cabe destacarmos o conceito de Leitura Fácil utilizado:

Método que reúne um conjunto de diretrizes e recomendações relativas à redação de textos, ao design/diagramação de documentos e à validação da sua compreensibilidade, destinado a tornar a informação acessível a pessoas com dificuldades de compreensão de leitura (Aenor, 2018, p. 7, Tradução nossa)

Leitura Fácil como um recurso da educação inclusiva

Ao longo dos avanços dos marcos legais da educação, um aspecto relevante é a defesa da presença de todos os estudantes no ensino regular. Essa premissa da Educação Especial Inclusiva é complementada pelo princípio da garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos (Brasil, 2025). Para que tenhamos êxito em todos esses níveis junto aos estudantes, são necessários múltiplos movimentos que vão ao encontro da diversidade dos modos de ser, estar e aprender na escola.

O êxito escolar se dá em virtude de processos que ocorrem ao longo do percurso dos alunos, e cabe à equipe pedagógica agregar possibilidades de que todos tenham acesso ao currículo e tudo que o compõe, sejam materiais físicos ou experiências interpessoais. Outro princípio da Política Nacional da Educação Especial Inclusiva é a garantia de acessibilidade que assegure o direito à educação ao público da Educação Especial, deixando explícito que a acessibilidade configura-se



[...] como tecnologias, serviços, estratégias e adaptações que eliminam barreiras nos materiais, nos ambientes, no transporte, nos mobiliários e equipamentos, nos sistemas de comunicação e informação e nas demais dimensões da vida escolar (Brasil, 2025).

Elaborar materiais pedagógicos acessíveis significa, portanto, um compromisso que a equipe escolar deve pôr em prática sempre que se observarem barreiras que estejam impossibilitando o avanço da aprendizagem dos alunos.

Utilizamos o conceito de acessibilidade curricular em consonância com Haas (2021, p. 266), designando “[...] estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento e engajamento dos estudantes com deficiência no projeto pedagógico coletivo da turma aliando a devida atenção ao seu percurso individualizado”. Ou seja, a acessibilidade curricular não é a redução dos conteúdos da disciplina para alguns alunos, mas sim ações que extrapolam o olhar fixo em um currículo rígido para se configurar em ações diversas que possibilitem a todos os alunos o contato, a exploração e a compreensão das matérias das disciplinas.

A partir desses pressupostos, apresentamos a Leitura Fácil (LF) como um recurso de acessibilidade curricular. Dar-se-á mais foco para os textos literários, embora os aspectos centrais que configuram um material em Leitura Fácil possam ser aplicados para outros textos não literários, na elaboração de enunciados, esquemas, resumos ou glossários, por exemplo.

Na perspectiva das escritas em Leitura Fácil, é imprescindível o conhecimento sobre o público ao qual se destina a elaboração dos materiais. Do mesmo modo, para desenvolver qualquer recurso de acessibilidade curricular, é necessário o conhecimento da trajetória do estudante.

O uso de Leitura Fácil constitui-se em um recurso de acessibilidade curricular inclusiva, pois, para sua execução, são seguidas diretrizes que sistematizam formas de escrita e de apresentação visual que potencializam a compreensão da leitura para diferentes perfis de alunos, tais como pessoas com deficiência, em processo de aprendizagem do português como segundo idioma, com dificuldades de concentração ou, ainda, com pouca familiaridade com a leitura.

Embora as características dos alunos sejam variadas, um texto em Leitura Fácil pode ser um recurso que amplia o acesso ao entendimento e aumenta o interesse na leitura mesmo para alunos que não demonstram experienciar barreiras significativas para leituras e/ou aprendizagem. Facilitar o processo de compreensão de uma leitura é trazer pistas que guiam o leitor ao encontro e ao descobrimento do sentido daquelas palavras. O uso de ícones para guiar o acompanhamento de um diálogo ou um glossário na mesma página com uma imagem que complemente a informação e traga mais clareza sobre uma palavra específica são algumas das estratégias das elaborações de materiais usando as diretrizes da Leitura Fácil.

Facilitar a leitura significa preparar o leitor para avançar em leituras mais autônomas. Em alguns casos, os leitores seguirão por mais tempo fazendo uso desse recurso e essa é uma de suas garantias de cidadania. O recurso de Leitura Fácil na escola traz repercussões para além dos muros da escola, para além dos



quadros curriculares. É uma possibilidade de abertura para os sujeitos leitores terem mais possibilidades de ações e escolhas em suas vidas individuais e coletivas. De acordo com Muñoz (2012, p. 21) “[...] la lectura fácil surge como una herramienta de comprensión lectora y de fomento de la lectura para atraer a personas que no tienen hábito de leer o que se han visto privadas de él”¹.

O fato de os sujeitos terem acesso a esse recurso faz com que o aluno possa procurar por esse tipo de acessibilidade em outras instâncias de sua vida, como em informações sobre saúde ou legislação. Ou seja, quando for realizar uma busca para tirar alguma dúvida sobre um problema de saúde, o uso de um medicamento ou sobre questões jurídicas, pagamentos de impostos ou questões sobre sua conta bancária, esse sujeito terá como ferramenta a seu favor o conhecimento de que há versões facilitadas ou simplificadas sobre esses assuntos. A Leitura Fácil é um recurso de acessibilidade curricular e, também, um recurso de acessibilidade aos direitos humanos, de cidadania e culturais.

Assim como acessibilidade curricular não é reduzir os conteúdos, a Leitura Fácil (LF) não é uma forma empobrecida do texto literário. Para a elaboração de materiais em LF, é necessário contar com uma equipe e a participação do público que será usuário daquele recurso. Muitas vezes, é preciso incluir informações, exemplos, imagens, analogias, ou seja, enriquecer o texto (Finatto, 2022). A investigação sobre os modos de aprender dos alunos é um dos procedimentos que guia o fazer pedagógico na perspectiva inclusiva e é indispensável ao utilizar as técnicas da LF. Tais movimentos são propostas anticapacitistas e coadunam com o modelo social da deficiência, pois os sujeitos são colocados em protagonismo para referir qual recurso lhes é mais adequado.

Adaptação de textos literários para uso em contexto de inclusão

O uso de textos literários adaptados é conhecido como um recurso didático na promoção de aprendizagem de língua adicional, especialmente no contexto do ensino e aprendizagem de língua inglesa (Becker, 2015). Chamados de *graded readers*, comumente se referem a livros literários, de leitura simplificada em comparação com sua versão original, direcionados especialmente para estudantes de línguas adicionais, que têm diferentes níveis de proficiência linguística (Becker, 2015).

Como recurso didático, os textos literários adaptados, justamente por apresentarem uma simplificação de vocabulário e estrutura sintática em relação à obra original, colaboram para a construção de uma visão crítica, do prazer da leitura e da formação de um leitor fluente e autônomo, que pode buscar por novos títulos e gêneros literários. Como se pode ver, essas são ações que vão além da aprendizagem de vocabulário e gramática da língua adicional.

¹ [...] a leitura fácil surge como uma ferramenta de compreensão leitora e de fomento da leitura para atrair as pessoas que não têm o hábito de ler ou que foram privadas dele.



Textos literários adaptados podem ser considerados uma tradução intralinguística, isto é, uma tradução dentro de uma mesma língua (Jakobson, 1959). O texto adaptado é uma reescrita com o objetivo de torná-lo mais simples que sua versão original e acessível a um determinado perfil de leitor. Para isso, é necessário que os autores/tradutores dos livros adaptados usem estratégias de simplificação, como a omissão de elementos considerados secundários (personagens, descrições e ações da história), a linearidade da narrativa, o uso de conectores no texto para substituir estruturas sintáticas mais complexas, e o uso de verbos relacionados à fala de personagens ou do narrador (verbos *dicendi*) (Becker, 2015).

Entre as características de livros literários adaptados, conforme indicado por Becker (2015), esses textos podem ser classificados em níveis, podendo seguir o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages* - CEFR). Além disso, algumas editoras usam uma classificação que apresenta um limite de palavras e um controle de estruturas gramaticais por nível, uma classificação por faixa etária de leitor e por temas ou gêneros literários. Também fazem parte desses textos a inclusão de imagens que complementam os textos, notas de rodapé, glossários, exercícios de interpretação de texto, de uso de vocabulário e gramática, um resumo breve da história do livro e informações sobre o público leitor da obra nas orelhas e na quarta capa, além de materiais de áudio e de vídeo, que acompanham os livros ou que são vendidos separadamente.

Parte desses recursos e das estratégias de simplificação já mencionadas também está presente nos textos literários adaptados em LF. Como já visto anteriormente, a LF beneficia pessoas que têm compreensão leitora limitada por diferentes motivos (Muñoz, 2012), sejam elas pessoas que migraram há pouco tempo, ou seja, que ainda não dominam uma língua adicional, sejam pessoas que têm Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Auditiva, que estão no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que têm Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), e também pessoas que tiveram poucas oportunidades de escolarização.

Em relação à natureza dos textos literários, a LF pode ser usada para adaptar qualquer tipo de texto e gênero textual (Muñoz, 2012). A aplicação da Leitura Fácil para textos literários (mais comumente em prosa, mas também possível para poesia (Tronbacke, 1997) é um dos diferenciais dessa metodologia. Isso explica a existência de coleções de livros literários adaptados e Clubes de Leitura Fácil, especialmente na Espanha (Pindado Ibáñez et al., 2022).

Na adaptação de textos literários em LF, é importante que o autor/tradutor do texto respeite as características do autor original e a atmosfera da obra original. Como em toda adaptação de LF, é indispensável que o autor/tradutor conheça o público leitor, a fim de que suas possíveis dificuldades sejam consideradas na adaptação do texto (Pires; Machado, 2021). Além disso, é importante ressaltar que há diferenças de compreensão leitora, mesmo dentro de um mesmo grupo de pessoas beneficiadas pela LF (Tronbacke, 1997). Por exemplo, pessoas com DI podem ter diferentes potencialidades e dificuldades relacionadas à memória, à atenção e à compreensão linguística. Por isso, textos adaptados em



LF apresentam diferentes níveis de adaptação, da mesma forma que ocorre com aprendizes de língua adicional, pois não é possível que um mesmo texto adaptado em LF possa se adequar às habilidades de todas as pessoas que têm algum problema de compreensão leitora (Muñoz, 2012).

Ainda em relação às especificidades das pessoas com DI, maior público beneficiado pela LF, é importante ressaltar que uma das principais características desse público leitor é o prejuízo cognitivo. Tal prejuízo compromete a capacidade de aprender e compreender, logo as habilidades de linguagem, em que há um *déficit* de produção, ocorrendo problemas de morfologia, o que ocasiona a construção de frases simples e curtas (Santos, 2012).

Em relação à leitura e à compreensão leitora, há dificuldades relacionadas à memória de curto prazo e memória de trabalho, as quais afetam a retenção de informações úteis para a solução de problemas (Viana, Gomes; 2021). Também a atenção seletiva pode interferir na leitura, que é importante para selecionar as informações de um texto (Barros, 2017). Em estudos com alunos com DI, foi identificado que, embora o aluno saiba que o sentido está no texto, a presença da ilustração é importante para atribuir sentido à leitura (Figueiredo; Gomes, 2007).

Dessa forma, considerando a diversidade da compreensão leitora dos públicos beneficiados pela LF e, conseqüentemente, para prover referência para níveis diferentes de adaptação em LF, a editora espanhola SGEL, em colaboração com o grupo de pesquisa de Leitura Fácil da Universidade Autônoma de Madri (atualmente nomeado como grupo de pesquisa Discurso e Língua Espanhola - DI-LES), lançou a coleção “Textos de Literatura Hispânica de Fácil Leitura” (Jiménez, 2011). Nessa coleção, a proposta foi adaptar textos literários para estudantes de espanhol como língua adicional, usando os critérios do grupo de pesquisa e os níveis de referência do CEFR e do Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC). A classificação tem três níveis (básico, intermediário e avançado) e dispõe sobre o uso de vocabulário e estrutura de frase em cada um dos níveis:

- Nível básico: Entre 500 e 2000 palavras diferentes, predominantemente de frequência muito alta ou alta, com até 10% do vocabulário de frequência média ou baixa. Corresponde ao nível A2 do PCIC. Privilegia-se a estrutura sintática sujeito-verbo-objeto e restringe-se o número e a complexidade das orações subordinadas. A extensão média das frases é de, no máximo, 15 palavras.
- Nível intermediário: Entre 1200 a 2000 palavras diferentes, predominantemente de frequência muito alta, alta e média, com até 10% do vocabulário de frequência média ou baixa. Corresponde ao nível B1 do PCIC. Limita-se a complexidade das orações subordinadas. A extensão média das frases é de 20 palavras.
- Nível avançado: Entre 2000 e 3000 palavras diferentes, de frequência muito alta e média, com até 10% do vocabulário de baixa frequência. Corresponde ao nível B2 do PCIC, ainda que se permitam ocasionalmente estruturas sintáticas e estratégias pragmáticas próprias do nível C1. A adaptação é fiel ao texto original, com atualização das estruturas sintáticas. A extensão média das frases pode ser superior a 20 palavras.



Em relação às diretrizes de LF (Muñoz, 2012), alguns exemplos de diretrizes mais voltadas à adaptação literária são relacionados a:

- Personagens: Não incluir muitos personagens e reduzir o número de personagens que se relacionam à trama principal. Os personagens secundários podem ser referidos de forma genérica (“uma mulher”, “um homem”).
- Narrativa: As ações devem ser ordenadas de forma consecutiva e cronológica, de forma a evitar saltos de tempo e explicar as ações para que o leitor possa imaginar o que está acontecendo.
- Diálogos: Escrever os diálogos em formato de peça teatral, com o nome do personagem em letras maiúsculas antes de sua fala. Esse formato ajuda o leitor a acompanhar o diálogo, traz dinamismo à narrativa e permite que o leitor imagine a ação como uma peça teatral ou filme.

É importante lembrar que, embora sejam diretrizes, elas não devem ser aplicadas de forma dogmática. Podem ser flexibilizadas, considerando a natureza do texto, o público leitor e a criatividade do autor (Muñoz, 2012).

Por fim, para a adaptação de textos literários, além da aplicação das diretrizes de LF ao texto, deve-se conhecer e fazer a leitura completa do texto antes de adaptá-lo, selecionando, já nessa etapa, as principais ideias do texto (os eventos mais importantes de uma narrativa, por exemplo). Essa seleção deve ser guiada pelo conhecimento que o autor/tradutor tem do público leitor da obra (Pires et al., 2023). Após a aplicação das diretrizes, o texto adaptado deve passar por uma etapa de revisão ortográfica, gramatical e da própria aplicação das diretrizes (Pires et al., 2023).

Como parte do processo de validação de qualquer texto em LF, é indispensável a participação do público leitor na validação dos textos adaptados em LF, que pode ocorrer durante a adaptação do texto ou após esse processo (Muñoz, 2012). A validação é um processo desempenhado por uma equipe de pessoas (adaptadores, dinamizadores e validadores). Para isso, os validadores, que são pessoas que fazem parte do público leitor e pessoas com dificuldades de compreensão leitora, conhecedoras das diretrizes de LF, verificam se os textos adaptados cumprem as diretrizes e se são compreensíveis para outros leitores com dificuldades (Plena Inclusión Madrid, 2018).

Portanto, um texto literário adaptado em LF, que respeita a obra original, que segue e flexibiliza diretrizes quando necessário, que é orientado pelo conhecimento que o autor/tradutor tem do público leitor da obra e que passa pelo processo de validação, pode ser um importante recurso para dar acesso à literatura e à cultura para pessoas que têm algum problema de compreensão leitora, uma vez que esse é um direito fundamental de todas as pessoas.



Clube de Leitura como metodologia de inclusão: resultados alcançados

No cenário deste artigo, apresentamos o projeto de ensino Clube de Leitura Fácil, desenvolvido no Campus Sapucaia do Sul do IFSUL (Instituto Federal Sul-Rio-Grandense) entre 2024 e 2025, como uma prática de mediação de leitura literária em contexto de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Cabe salientar que o campus possui um número cada vez maior de alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o que justifica cada vez mais a necessidade de práticas como essa implementada.

O projeto de ensino do Clube de Leitura Fácil contou, como equipe executora, com duas professoras de Língua Portuguesa, uma técnica em assuntos educacionais atuante na biblioteca do campus e duas alunas voluntárias, sendo uma estudante de curso superior do campus e uma estudante do ensino médio técnico.

A primeira edição do Clube de Leitura Fácil, realizada no segundo semestre de 2024, contemplou a leitura de três contos adaptados: “Missa do Galo”, de Machado de Assis, adaptado pelo projeto Literatura Acessível (Pires; Scherer, 2021); “O caçador de orquídeas”, de Roberto Arlt, e “O travesseiro de penas”, de Horacio Quiroga. Estes dois últimos foram traduzidos para o português a partir da adaptação em LF em língua espanhola do Lengua Franca (Gutiérrez, 2018) e, posteriormente, publicados (Arlt et al., 2026).

Priorizou-se que os participantes do Clube recebessem os contos adaptados em LF, diagramados e impressos em formato de livreto, a fim de possibilitar a experiência de leitura de um livro físico. A servidora da biblioteca participante do projeto foi responsável pela diagramação dos textos e pela preparação para envio à gráfica da Instituição.

Os estudantes foram selecionados a partir da indicação de seus professores e da equipe de profissionais do AEE (Atendimento Especializado Educacional) do campus, que indicou aqueles alunos que se encaixavam no perfil para participarem do Clube. Era necessário que os estudantes fossem alfabetizados, apresentassem dificuldades de compreensão leitora, tivessem disponibilidade de participação no horário da atividade (pois muitos estudantes já participavam de outras atividades, como atendimentos individualizados com professores ou com outros profissionais), conseguissem cumprir combinados de horários e que tivessem interesse em participar do Clube de Leitura quando apresentados à proposta. Os estudantes interessados preencheram uma ficha de inscrição. Do total, 15 alunos se inscreveram e foram automaticamente incluídos, e 12 alunos participaram efetivamente do projeto.

Conforme já relatado por Pires e Trevisan (2025), todos os participantes eram estudantes do campus, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de mecânica, eventos, plásticos e administração. Três participantes eram adultas, alunas do curso técnico integrado ao ensino médio em administração na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os demais eram estudantes do turno da tarde. Considerando que uma pessoa pode ter mais de uma deficiência ou transtorno, dos participantes do Clube, nove possuíam deficiência intelectual,



três possuíam Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), duas apresentavam dislexia, e quatro estavam no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Ainda havia duas participantes que não possuíam laudo médico, mas eram alunas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) há muito tempo afastadas da escola e relatavam muita dificuldade em compreender os textos literários.

Ainda sobre o perfil dos participantes, entre os estudantes dos cursos de nível médio integrado dos cursos diurnos, as idades variavam entre 15 e 20 anos. As três estudantes da EJA tinham entre 31 a 60 anos de idade. Sobre o gênero, 66,7% eram do sexo masculino e 33,3% eram do sexo feminino. Os dados do perfil foram obtidos a partir das fichas de inscrição e formulário de autoavaliação distribuído no final de cada edição do Clube. Pelo fato do Clube de Leitura Fácil ter sido desenvolvido como um projeto de ensino, não foi submetido à aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa. Por isso, os registros escritos produzidos pelos alunos não serão divulgados. Também não foram realizadas gravações em áudio ou vídeo e nem entrevistas com os participantes. Ao final dos encontros, as duas professoras trocavam impressões entre si sobre o desenvolvimento das atividades e compartilhavam anotações que haviam feito durante os encontros, inclusive questões textuais que precisavam ser revistas e melhoradas nas adaptações dos contos.

As duas professoras foram responsáveis pela programação do Clube, pela escolha dos textos, pelo planejamento e pelas atividades que acompanhavam a leitura dos contos. Também coordenavam as atividades de leitura e auxiliavam os participantes na execução das tarefas, quando necessário. As alunas voluntárias atuavam na realização das atividades, na organização dos materiais e do local dos encontros, na recepção dos participantes, no controle de presença, entre outras demandas.

A Figura 1 mostra um registro dos encontros do Clube na biblioteca do campus.

Figura 1 – Registro fotográfico de um dos encontros do Clube de Leitura Fácil



Fonte: Acervo pessoal.



Durante os encontros semanais, as leituras eram realizadas oralmente, em voz alta, pelos participantes. Esses momentos eram intercalados com conversas conduzidas pelas professoras, com o objetivo de verificar a compreensão do vocabulário, retomar ações anteriores, esclarecer eventuais dúvidas e acolher comentários dos participantes.

Na primeira edição do Clube de Leitura Fácil, foram lidos três contos adaptados, na seguinte ordem: “Missa do Galo”, de Machado de Assis (Pires; Scherer, 2021); “O Caçador de Orquídeas”, de Roberto Arlt; e “O Travesseiro de Penas”, de Horacio Quiroga (Arlt et al., 2026). Para a seleção dos textos, adotaram-se como critérios: a existência de adaptação prévia em Leitura Fácil; a extensão reduzida, favorecendo leitura ágil; e a presença de temáticas voltadas a públicos jovens e adultos, considerando-se uma perspectiva anticapacitista que evita a infantilização de pessoas com deficiência. Todas as leituras foram antecedidas por atividades relacionadas à apresentação da biografia dos autores, incluindo a exposição de dados biográficos, a localização dos locais de nascimento e trajetória em mapas e globos terrestres (Rio de Janeiro, no Brasil; Buenos Aires, na Argentina; e Uruguai, respectivamente), bem como atividades de compreensão leitora e fixação, como palavras-cruzadas e exercícios de preenchimento de lacunas.

O primeiro conto lido, “Missa do Galo”, caracteriza-se como uma narrativa realista e psicológica, na qual o narrador rememora uma conversa, ocorrida na noite de Natal, com Conceição, esposa de seu anfitrião. O diálogo, aparentemente trivial, sugere tensões e desejos implícitos, preservados na versão adaptada. A narrativa evidencia, ainda, a ambiguidade da personagem Conceição e a construção de uma atmosfera intimista e silenciosa. As ilustrações do conto adaptado contribuem para a manutenção dessa atmosfera, assim como a preservação de determinados termos e elementos que remetem ao contexto histórico e cultural da época. As intervenções e os questionamentos da equipe executora buscaram estimular a reflexão sobre relações humanas, sentimentos e convenções sociais, além de mediar as contribuições dos participantes, que frequentemente relacionavam o texto a experiências pessoais.

No que se refere ao conto “Missa do Galo”, sua adaptação para a Leitura Fácil foi detalhada em Pires e Brunetto (2021), que apontam a redução da extensão textual como uma das estratégias adotadas, com o objetivo de favorecer a atenção de leitores com dificuldades de concentração e memorização. Dessa forma, foram suprimidos trechos dispensáveis à compreensão global, bem como informações repetitivas ou excessivamente detalhadas. Para fins comparativos, o texto original apresenta 2456 palavras, enquanto a versão adaptada possui 1276 palavras. Além disso, palavras de difícil compreensão ou de baixa frequência foram, em sua maioria, substituídas por termos mais curtos e usuais, com maior probabilidade de reconhecimento pelos leitores. Contudo, algumas palavras foram preservadas, especialmente nomes de objetos característicos do contexto histórico do conto, com o intuito de manter, em alguma medida, a atmosfera construída pelo autor (como “candeeiro” e “canapé”). Nesses ca-



sos, optou-se pelo uso de caixas de texto próximas aos termos potencialmente desconhecidos, contendo explicações diretas e simples, além da representação desses elementos nas ilustrações.

Para exemplificar a aplicação da técnica da LF e o processo de adaptação descrito anteriormente, apresentamos um quadro abaixo com um trecho do conto original (Assis, [1889?]) e um trecho do conto adaptado (Pires; Scherer, 2021):

Quadro 1 – Comparativo entre trecho 1 original e adaptado do conto “Missa do Galo”

Trecho original (Página 1)
Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta. Era noite de Natal. Havendo ajustado com um vizinho irmos à missa do galo, preferi não dormir; combinei que eu iria acordá-lo à meia-noite. A casa em que eu estava hospedado era a do escrivão Meneses, que fora casado, em primeiras núpcias, com uma de minhas primas. A segunda mulher, Conceição, e a mãe desta acolheram-me bem, quando vim de Mangaratiba para o Rio de Janeiro, meses antes, a estudar preparatórios.
Trecho adaptado (Página 1)
Nunca entendi uma conversa que tive com a senhora Conceição quando eu tinha dezessete anos. Fui de Mangaratiba, uma cidade do interior, para estudar na Corte , no Rio de Janeiro. Lá eu morava na casa do escrivão Meneses, que era meu parente distante.

Fonte: Retirado de Pires e Brunetto (2021, p. 92).

O segundo conto lido, “O Caçador de Orquídeas”, traz uma crítica social com elementos de aventura e narra a história de um homem que parte em busca de uma orquídea rara, enfrentando perigos e obstáculos que revelam sua obsessão e a dureza da realidade. O tema central é a ambição e a obstinação do personagem principal, que não mede esforços para conseguir a recompensa financeira e valoriza mais o dinheiro do que a vida de outras pessoas. A mediação da equipe procurou guiar as discussões para encontrar na obra elementos próprios do autor, como a crítica social e a ambição humana. O tema da natureza também foi aproveitado para uma atividade posterior à leitura ao ar livre, com o plantio de sementes da flor amor perfeito negra.



Figura 2 – Trecho de “O caçador de orquídeas”

Agib e o morador local obedeceram
e começaram a trabalhar com cuidado
para pegar a orquídea.
Ninguém mais pensava na cobra venenosa.
Meu primo estava animado.
Ele dizia que ganharia muito dinheiro
quando vendesse a orquídea.
20 mil dólares!

Fonte: Arlt et al. (2026)

Por último, lemos o uruguaio “O travesseiro de penas”, um conto fantástico com elementos de terror. No conto, uma jovem recém-casada adoece misteriosamente; depois se descobre que a causa da morte foi um parasita escondido dentro de seu travesseiro. O texto apresenta como elementos centrais a atmosfera de mistério e angústia, a doença inexplicável de Alicia, que prende a atenção do leitor, e o final surpreendente com explicação naturalista, quando a empregada da casa descobre um bicho enorme e nojento dentro do travesseiro daquela, já depois de sua morte. A conversa guiada sobre o conto procurou trabalhar a antecipação e inferência, incentivando os participantes a imaginar o que pode acontecer com a personagem antes da revelação final. Embora o tema da morte possa causar desconforto, os participantes mais jovens demonstraram gostar muito de finais surpreendentes e com elementos de terror.

Figura 2 – Trecho de “O travesseiro de penas”

Logo Alicia começou a ver coisas estranhas
ao lado de sua cama.
O mais frequente era uma aranha olhando para ela.
Uma noite, ela fixou seu olhar em um ponto
e chamou o marido apavorada:

— Jordan, Jordan!

Ele foi correndo para o quarto
mas quando ela o viu, deu um grito de horror.

Fonte: Arlt et al. (2026).



Ao comparar os três textos trabalhados no Clube de Leitura, observa-se que a diversidade de estilos contribui para a ampliação do repertório dos leitores, ao abordar temas como medo, busca e reflexão sobre sentimentos. Tal diversidade também favorece a ampliação do conhecimento de mundo, elemento indispensável para a compreensão leitora.

A equipe de mediadoras desempenhou papel central ao contextualizar os textos, estimular comparações e valorizar as percepções individuais. Destaca-se, ainda, a importância da retomada de elementos narrativos, com vistas a estimular a memória dos participantes, considerando que a leitura de cada conto se estendia por mais de um encontro. Esse maior tempo dedicado a cada texto possibilitou, igualmente, a ampliação dos momentos de conversa e discussão para além da leitura guiada.

Consideramos, assim, que a utilização de uma diversidade de contos no Clube possibilitou aos participantes o contato com diferentes gêneros narrativos e níveis de complexidade temática, que variaram de subtextos amorosos e intimistas a narrativas mais objetivas, contribuindo, desse modo, para a manutenção do engajamento e do interesse ao longo dos encontros.

Considerações finais

Concluimos que o projeto Clube de Leitura Fácil, relatado neste texto, tem sua relevância justificada não apenas pela temática abordada, mas, principalmente, pela busca de alternativas pedagógicas que ultrapassem os limites da sala de aula e que se mostrem viáveis para a efetivação do letramento literário junto a estudantes com Deficiência Intelectual e dificuldades de compreensão leitora na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para esse público, o letramento em língua materna constitui o eixo central de desenvolvimento acadêmico, profissional e cidadão.

Defendemos, ainda, que a utilização de textos literários em práticas educativas ou culturais não deve ser compreendida como um objetivo final, mas como uma possibilidade de mediação, um verdadeiro “andaime”, como mencionado em Pires e Machado (2021), para a construção de estratégias de leitura dos alunos envolvidos. Assim, ao considerarmos o contexto aqui abordado, torna-se evidente a necessidade de se proporem atividades que sejam significativas e motivadoras para os estudantes, de modo que possam se engajar e reconhecer a linguagem como instrumento de ação e participação no mundo. A exemplo disso tem-se as atividades desenvolvidas no Clube de Leitura Fácil, as quais procuraram despertar a motivação e interesse dos participantes (estudantes com dificuldade de compreensão leitora) na leitura literária, uma vez que a utilização de contos adaptados em LF proporcionaram uma experiência de leitura possível e prazerosa, além da realização de atividades divertidas, lúdicas e criativas.

Além desses aspectos, as obras literárias adaptadas ao contexto da Educação Inclusiva elucidam a importância de as pessoas com deficiência poderem se perce-



ber enquanto sujeitos integrados em uma sociedade que avança com o olhar para a inclusão. Perceber que há um cuidado com a linguagem, em especial que ela recebeu um tratamento com Simplificação Textual e com a Leitura Fácil faz com que o aluno se sinta pertencente e representado nesse universo da linguagem.

Do ponto de vista das docentes, o Clube permitiu um tempo maior de leitura em voz alta, quando o momento de leitura mediado podia ser realizado com calma, respeitando o tempo de cada estudante. Sem a pressão por seguir o planejamento curricular das aulas, foi possível também o aprofundamento de questões de compreensão leitora, bem como ouvir sobre as dúvidas e os saberes já existentes sobre alguns contextos culturais e o significado de palavras menos comuns, que podem ser difíceis. Tais práticas demonstram um deslocamento das ações docentes para um agir mais inclusivo e reflexivo, o aumento de confiança e autoestima por parte dos estudantes, e, com isso, sendo a leitura literária vista como algo prazeroso e não apenas uma obrigação escolar.

Referências

AENOR. Norma española experimental UNE 153101 EX. **Lectura fácil: pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos**. 2018.

ARLT, Roberto et al. **Cinco contos de mistério: em leitura fácil**. Adaptação: Analía Gutierrez. Ilustração: Dalmiro Ojeda. Tradução: Vanessa de Oliveira Dagostim Pires. Revisão: Suzana Trevisan. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2026. 92 p.

ASSIS, Machado de. **Missa do Galo**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000223.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2026.

AZEVEDO, Cleia Maria Lima. **A língua é ao mesmo tempo objeto de conhecimento e ainda é o meio de você aprender o conhecimento**: Língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de pedagogia. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

BARROS, Francisca Jamília Oliveira de. **O desenvolvimento da escrita de sujeitos com deficiência intelectual por meio do software Scala Web**. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/24232>. Acesso em: 23 ago. 2026.

BECKER, Elizamari Rodrigues. A escritura de *graded readers*: adaptação, princípios tradutórios e processo criativo. In: REBELLO, Lúcia Sá; FLORES, Valdir do Nascimento (Orgs.). **Caminhos das letras: uma experiência de integração**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/148870>. Acesso em: 26 jan. 2026.



BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

BUCHWEITZ, Augusto. Hábito de leitura estimula o cérebro e promove benefícios para a saúde mental. Disponível em: [https://portal.pucrs.br/noticias/saude/habito-de-leitura/#:~:text=%E2%80%9CA%20leitura%20favorece%20a%20melhora,sobre%20algo\)%E2%80%9D%2C%20afirma](https://portal.pucrs.br/noticias/saude/habito-de-leitura/#:~:text=%E2%80%9CA%20leitura%20favorece%20a%20melhora,sobre%20algo)%E2%80%9D%2C%20afirma). Acesso em: 26 jan. 2026.

COUNCIL OF EUROPE. Global scale – Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels. **Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)**. Council of Europe, 2026. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>. Acesso em: 27 jan. 2026.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência intelectual. In: GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52430/1/2007_capliv_rvfigueiredoallgomes.pdf. Acesso em: 23 ago. 2026.

FINATTO, Maria José Bocorny. Acessibilidade textual e terminológica: promovendo a tradução intralinguística. In: Revista Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 49, n.1, p.72-96, abr. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35193>. Acesso em 28 ago. 2025.

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

GABRIEL, R. Como a leitura afeta nosso cérebro, pensamento e instituições sociais? In: CAVALCANTE, S.; GABRIEL, R.; MOURA, H. (Org.). **Linguagem, cognição e cultura: estudos em interface**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; RANGEL, Egon de Oliveira; BAGNO, Marcos. (Org.). **Dicionários escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola, 2011. p. 141-154.

GUTIÉRREZ, A. **Cinco cuentos de intriga**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lengua Franca, 2018.



GUTIÉRREZ, A. **La lectura fácil como estrategia para la adaptación de textos**. Disponível em: <http://168.181.187.26/course/index.php?categoryid=5>. Acesso em: 1 set. 2020.

HAAS, Clarissa. Docência, escola e acessibilidade curricular em notas: as premissas ante os aprendizados da pandemia covid-19. In: HAAS, Clarissa (Org.). **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, Roman (Org.). **Linguística e comunicação**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

JIMÉNEZ, Silvia Suárez. (adapt.). **Artículos**. Textos de Mariano José de Larra. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL), 2011. Disponível em: https://ele.sgel.es/documents/20126/2780419/9788497786508_1642679584589.pdf. Acesso em: 23 jan. 2026.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.
KLEINAM, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, 2007.

LUIZ, S. W.; GLUCK, E. P.; MULLER, A. F. O dicionário escolar como instrumento didático-pedagógico para alfabetização e letramento. **Revista Entrepalavras**. v.11, p.348 - 365, 2021.

MUÑOZ, Óscar García. **Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación**. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2012. Disponível em: <https://plenainclusionmadrid.org/wp-content/uploads/2017/12/lectura-facil-version-digital1.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2026.

PARAGUASSU, Liana Braga; FINATTO, Maria José Bocorny. Simplificação, acessibilidade textual e tradução em ambientes multilíngues. *Revista GTLEx*. Uberlândia, vol. 3, n. 2, jan./jun. 2018. ISSN: 2447-9551. p. 251-293

PINDADO IBÁÑEZ, Beatriz et al. **Guía de clubes de lectura fácil**. Madrid: Plena Inclusión Madrid, 2022. Disponível em: <https://plenainclusionmadrid.org/wp-content/uploads/2022/01/Clubeselectura.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2026.

PLENA INCLUSIÓN MADRID (Coord.). **Validación de textos en lectura fácil: aspectos prácticos y sociolaborales**. Madrid: Plena Inclusión Madrid, 2018. Ebook. Disponível em: https://plenainclusionmadrid.org/wp-content/uploads/2018/10/AAFinal_Manual_validaci%C3%B3n_textos_lectura_facil.pdf. Acesso em: 28 jan. 2026.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim; MACHADO, Veronica Pasqualin; **Adaptação textual para pessoas com deficiência intelectual: uma proposta de mediação pedagógica**. REIN Revista Educação Inclusiva, v. 6, p. 111-128, 2021.



PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim; SCHERER, Renata Porcher. **Missa do Galo** [recursos eletrônicos]: adaptação em leitura fácil e roteiro pedagógico. Ilustrações de Catarine Kemper. Pelotas: Editora IFSUL, 2021. Disponível em: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraifsul/catalog/view/191/44/292-1> Acesso em 22 ago 2026.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim; BRUNETTO, Anderson Brunetto Duarte. Análise comparativa da adaptação literária para Leitura Fácil do conto “Missa do Galo”. In: SEMINÁRIO DE EDUCATION INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO (SEDINETEC), 3., 2021, Sapucaia do Sul. **Anais...** Sapucaia do Sul: IFSul, 2021. p. 88-97. Disponível em: <http://ww3.sapucaia.ifsul.edu.br/literaturaacessivel/publicacoes/>. Acesso em: 22 ago. 2026.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim; SCHERER, Renata Porcher; MACHADO, Veronica Pasqualin; KEMPER, Catarine. **Manual de Leitura Fácil para Educadores**. E-book. 1. ed. [s.l.]: Editora IFSUL, jun. 2023. ISBN 978-65-89178-21-7. Disponível em: <https://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraifsul/catalog/book/243> Acesso em 22 ago 2026.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim; TREVISAN, Suzana. Quem pode ler Machado? Adaptação textual como recurso de acessibilidade literária na escola. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 5, p. 345-365, 2025. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n5p345-365. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/53749>. Acesso em: 23 ago. 2026.

PONTES, Fernanda Rodrigues; CARVALHO, Frank Viana. O processo de inclusão social através do acesso à leitura. **Scientia Vitae**, v.7, n.23, p. 1-17, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.revistaifspsr.com/v7n23p1-17.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SITE do **Projeto Literatura Acessível**. <http://ww3.sapucaia.ifsul.edu.br/literaturaacessivel/programa-literatura-acessivel/>.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2026.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 18-29.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TRONBACKE, Bror Ingemar. Easy-to-read: an important part of reading promotion and in the fight against illiteracy. **IFLA Journal**, v. 23, n. 3, p. 185-191, 1997. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/034003529702300305>. Acesso em: 19 mar. 2026.



VIANA, Flávia Roldan; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **A autorregulação por estudantes com deficiência intelectual**. 1. ed. Natal: SEDIS-UFRN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32737>. Acesso em: 23 ago. 2026.

Declaração de uso de I.A.: este artigo utilizou I.A. na revisão da normalização das referências bibliográficas e na revisão dos resumos em espanhol e em inglês.

Recebido em: 31/03/2026

Aceito em: 16/08/2026