

O LETRAMENTO ACADÊMICO DE ALUNOS AUTISTAS A PARTIR DE OBRAS LITERÁRIAS

ACADEMIC LITERACY OF AUTISTIC STUDENTS THROUGH LITERARY
WORKS

Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Linguística & Letras e Artes ·

30/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777445833](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777445833)

Maria Angélica Rocha Fernandes¹

Cláudia Madalena Feistauer²

RESUMO

O ensino deve criar condições para que os alunos utilizem as diferentes linguagens que a sociedade oferece e exige. Nesse contexto, a aquisição de níveis elevados de letramento é essencial, pois por meio de tais habilidades, o aluno diferencia registros e aprendendo gêneros textuais e estruturas mais complexas do discurso, passando a utilizá-los adequadamente no dia-a-dia. Os alunos com Transtorno Espectro Autista possuem necessidades educativas específicas e por esta razão necessitam de um ensino que atenda suas características de aprendizagem. Assim, este estudo objetiva analisar eventos e práticas de letramento que elevem o nível de produção letrada de alunos autistas no que se refere à construção de significados sociais, históricos e políticos na leitura de textos. Para atingir o objetivo, foi adotada a pesquisa bibliográfica. Os autistas apresentam desenvolvimento da linguagem e seu aprimoramento nos âmbitos educacional e familiar. O letramento é importante para auxiliar a formação do cidadão ativo e engajado nas práticas comunitárias, contribuindo para a inclusão dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. O letramento acadêmico, requer trabalhar a leitura e análise de textos diversos, aqui, sugerimos os literários e fílmicos, permitindo aos alunos entenderem como diferentes gêneros discursivos se constroem e quais são as características específicas de cada um, além de fomentar o exercício de vivenciar arte e potencializar diversas habilidades. Essa reflexão propõe detectar se a prática escolar possibilita, ou a formação de leitores proficientes, críticos e criativos e capazes de produzir textos coerentes e coesos.

Palavras-chave: Letramento; Linguagem; Literatura; Gêneros discursivos; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

Teaching must create conditions for students to use the different forms of language that society offers and demands. In this context, the acquisition of high levels of literacy is essential, since through these skills students differentiate registers, learn textual genres and more complex discourse structures, and begin to use them appropriately in everyday life. Students with Autism Spectrum Disorder have specific educational needs and, for this reason, require teaching approaches that address their learning characteristics. Thus, this study aims to analyze literacy events and practices that enhance the level of written production of autistic students, particularly regarding the construction of social, historical, and political meanings in text reading. To achieve this objective, bibliographic research was adopted. Autistic individuals show language development and its improvement within educational and family contexts. Literacy is important in supporting the formation of active citizens engaged in community practices, contributing to the inclusion of individuals with Autism Spectrum Disorder. Academic literacy requires working with the reading and analysis of diverse texts; here, literary and filmic texts are suggested, allowing students to understand how different discursive genres are constructed and what their specific characteristics are, as well as fostering engagement with art and the development of various skills. This reflection proposes to identify whether school practice enables the development of proficient, critical, and creative readers capable of producing coherent and cohesive texts.

Keywords: Literacy; Language; Literature; Discursive genres; Autism Spectrum Disorder.

1. INTRODUÇÃO

O uso do termo letramento não se restringe à apropriação do código escrito e da leitura, envolve as habilidades para fazer uso deles no meio social. Tfouni (1995, p. 31) afirma que o letramento “é um processo de natureza sócio-histórica”. Portanto, é construído ao longo da vida do indivíduo e inserido no contexto social abrangendo o meio familiar, a comunidade em que a pessoa está inserida além da agência de letramento tradicional que é a escola. Para que se atinjam níveis elevados de letramento, dois elementos básicos são necessários: eventos de letramento e práticas de letramento. Tem-se um evento de letramento sempre que as pessoas se organizam em torno de textos escritos em situações que envolvam a compreensão desses textos. Tais eventos são “situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação” (Heath, 1982, p. 93). As práticas de letramento por sua vez, demarcam o comportamento exercido pelos participantes de um evento e as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e da escrita naquela situação particular.

O letramento tem sido alvo de discussão no âmbito educativo em função do elevado índice de pessoas que não conseguem compreender o que leem, mesmo sendo alfabetizadas; isto é, decodificam, mas não são capazes de interpretar, extrair o sentido do texto. Não obstante, é relevante reconhecer que não somente o domínio do código da leitura e da escrita, mas também a competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua própria história, de sua passagem pelo mundo são relevantes. Se o letramento é importante para as pessoas de desenvolvimento típico para sua atuação na sociedade e inserção no mundo do trabalho, é muito mais relevante para indivíduos com necessidades especiais como é o caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Não se pode

esquecer que o direito à educação de pessoas com deficiência está expresso na Constituição Federal, na LDB e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A Convenção foi aprovada no Brasil em 2008 como norma constitucional. Ela diz que cabe ao Estado e à sociedade buscarem formas de garantir os direitos de todas as pessoas com deficiência em igualdade de condições com os demais. As instituições de ensino nem sempre promovem propostas ou projetos que pretendem desenvolver a habilidade da leitura.

A universidade é o espaço tradicionalmente privilegiado de produção e difusão de conceitos, pesquisas e criação de saberes. As habilidades de utilização do código escrito e compreensão leitora são fundamentais para a construção de conhecimentos. O espaço acadêmico exige do estudante altos níveis de proficiência na leitura e na escrita pela complexidade que os textos teóricos apresentam e para a produção textual que faz parte da trajetória acadêmica. Quando ingressa na universidade, o aluno entra em contato com o vocabulário específico das disciplinas que constitui uma novidade para ele, também se depara com gêneros textuais diferentes dos que ele estava acostumado: artigos científicos, resenhas, resumos, *papers*, monografias entre outros, que possuem estrutura e normas que regulam sua composição.

A relação do estudante universitário com a escrita difere, portanto, da relação que ele tinha no ensino médio e ele sente sérias dificuldades na leitura e produção dos gêneros textuais típicos do contexto acadêmico. A eficácia na produção acadêmica requer a aquisição de competências para lidar com esses gêneros, em outras palavras requer níveis elevados de letramento, que segundo Kleiman envolve "competências individuais" no uso e na prática da escrita.

Todo esse processo tem como fim a fim de auxiliar no empoderamento e autonomia das pessoas com TEA para sua inclusão como sujeitos ativos no meio social que valoriza sobremaneira as práticas sociais de leitura e escrita. Há leis para protegerem os direitos desses cidadãos, sistemas de cuidados com a saúde, melhores oportunidades educacionais.

Sendo assim, a universidade deve oportunizar eventos e práticas de letramento que instrumentalizem o estudante com TEA para que atendam as demandas acadêmicas.

2. O TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

Durante muitos anos, no Brasil, assim como em outros países, reinaram absolutas a filosofia e as práticas segregacionistas em relação às escolas e à sociedade em geral. Indivíduos que apresentassem algum tipo de deficiência eram totalmente excluídos do convívio social e até mesmo do convívio familiar. Rejeitados por fugirem ao padrão de desenvolvimento físico e mental tido como “normal”, ficavam segregados totalmente, ao serem enviados à instituições como manicômios e orfanatos.

A questão torna-se complexa quando nos deparamos com a realidade de uma mesma sociedade, que demanda soluções de sustentação e viabilidade para sua própria pluralidade. Portanto não é uma sociedade inclusiva. Longe disto, sabe-se o quanto instituições criadas para comedir o convívio entre os homens tendem a reforçar a discriminação e a criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças. As pessoas com deficiência, com síndrome, são historicamente identificadas como páreas sociais em função de um

conjunto de igualdades mais ou menos constantes que acabam por definir seu lugar na sociedade: lugar de exclusão. Embora haja evidências inúmeras de esforços teóricos, técnicos, operacionais, políticos, para a construção de uma sociedade inclusiva que dê conta da amplitude das transformações que um processo como esse implica, estes esforços são considerados insuficientes.

Neste contexto, a escola não se constitui de maneira diferente, esta sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender. Um público que tem suas diferenças e necessidades e que necessita mais do que o mero direito à expressão, quer a construção de espaços sociais menos excludentes que lhes dêem a condição do convívio com a diversidade, obtendo direitos que lhes garantam atendimento e acolhimento em suas diferenças. A escola é um desses possíveis espaços nos quais o exercício de uma política inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa.

O autismo pode ser classificado em níveis leves e severos, sendo uns indivíduos autistas verdadeiros gênios ou popularmente superdotados, possuidores de habilidades aguçadas em certas áreas do conhecimento, mas também, possuidores de restrições para com outras áreas. Já nos níveis severos, podem possuir dificuldade de fala, expressões não verbais, sensibilidades a ruídos e total dependência de outra pessoa para sua tutela.

Apenas um diagnóstico médico poderá determinar o grau de autismo. Todavia, estes são detentores de direitos e garantias constitucionais, que são salvaguardados por dispositivos legais do ordenamento jurídico, ou seja, não deve ser negado a esses, por

exemplo, o direito de acesso e permanência nas escolas, sendo garantida a inclusão desses alunos no sistema regular de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.143/2015, em seu artigo 27 determina que, a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Em suma, é função da escola, acolher a todos os alunos independentemente das diferenças e dever do estado prover recursos para a proteção e concretização dos direitos. Tal como uma escola que o acolha, garanta e promova atividades para o desenvolvimento e integração do aluno autista, sendo uma garantia o atendimento multiprofissional, sem negligência ou discriminação, como o expresso no parágrafo único do artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência. A escola possui papel fundamental para a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e para a eliminação e diminuição da discriminação **para com** essas pessoas, no entanto, via de regra, a discriminação começa a ser praticada pela instituição o que deveria acolher e inserir, pois ela tem o dever de auxílio do aluno autista, assim como de qualquer outro aluno com deficiência. O autista foi considerado uma pessoa com deficiência em 2012, quando a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.764, que instituiu a proteção à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, passando a outorgar a essas, direitos e garantias instituídas para as pessoas deficientes, que somado a outros dispositivos legais, veio agregar para a causa da inserção do

autista na sociedade brasileira. O direito à educação de alunos com **TEA inclui** atendimento especializado multidisciplinar. Os professores precisam de formação adequada para proporcionar um ensino de qualidade e aprendizagem significativa para os alunos autistas.

Apropriar-se do letramento acadêmico é de fundamental importância para os indivíduos com TEA para auxiliar na construção de conhecimentos, à sua formação como cidadão atuante e engajado na dinâmica atual.

3. LETRAMENTO ACADÊMICO

O ideal é que o aluno compreenda o que lê, reflita sobre o texto, escreva com coerência e coesão, isso implica em usos sociais da leitura e da escrita – o letramento. Letramento e alfabetização são complementares. As habilidades mais aprofundadas de leitura e escrita representam portanto, o letramento, conceito forjado nos países de língua inglesa para suprir as dificuldades de pessoas alfabetizadas que não conseguiam compreender e escrever textos. É necessário ultrapassar a mera decodificação/decifração e a interpretação literal dos textos e isso implica apoderar-se do letramento que Tfouni (2010, p. 11) “considera a dimensão político-ideológica da leitura e da escrita, reivindicando ações educativas para além da decifração literal”. Portanto, o letramento é construído ao longo da vida do indivíduo e inserido no contexto social abrangendo o meio familiar, a comunidade em que a pessoa está inserida, além da agência de letramento tradicional que é a escola.

À medida que o letramento foi sendo familiarizado houve uma expansão do seu significado para além do processo de alfabetização

ganhando outras dimensões e o reconhecimento de letramentos em diversos níveis: letramento social, letramento no ensino médio, letramento digital, letramento acadêmico, entre outros.

Há um clamor dos professores universitários sobre o desempenho insatisfatório no que tange ao letramento acadêmico. A alegação é de que os alunos adentram na academia sem as habilidades necessárias para compreenderem e elaborarem os gêneros acadêmicos.

A expansão das vagas e do acesso às universidades aumentou quantitativamente a entrada de alunos de diferentes contextos sócio-culturais incluindo os que não tinham acesso ao meio universitário. Portanto, houve inserção de sujeitos de classes menos favorecidas e que tradicionalmente não convivem ou convivem pouco com materiais escritos fora do ambiente escolar.

As deficiências apresentadas pelos estudantes quando ingressam na universidade, são fruto de um longo caminho escolar marcado por um ensino que não supre as carências dos estudantes, com metodologias retrógradas, aulas lineares, desestimulantes, sequências didáticas que não motivam a leitura, nem promovem a compreensão dos textos. Para Assis, Boch e Rinck:

[...] Há a preocupação com as dificuldades encontradas pelos estudantes que ingressam na universidade. [...] A entrada na universidade é seguida de um período em que os estudantes se veem confrontados com os desafios impostos pelo contato com o trabalho de ler e escrever textos acadêmico-científicos. A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário, redundam em entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade, [...] (Assis; Boch; Rinck, 2015, p. 427).

Considerando letramento como um lugar de interação social, cujos eventos são mediados por textos (Barton; Hamilton, 2000), compreende-se que a universidade deve promover atividades que proporcionem o uso da leitura e do código escrito que atendam às exigências do contexto acadêmico. Lea e Street (1998) apontam que a escrita do estudante universitário é compreendida a partir de três principais perspectivas ou modelos: estudo das habilidades, socialização acadêmica e letramento acadêmico.

[...] letramento acadêmico não é só uma técnica da qual as pessoas podem se apropriar por meio de recursos mecânicos. A aquisição do letramento constitui a apropriação de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a sua experiência no processo de sua socialização (Zavala, 2010, p. 81).

Para tanto, os professores devem realizar eventos de letramento, que para Street (1995), são os episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais. Quando bem orientados, os alunos passam a desenvolver suas práticas letradas de forma crítica, autônoma, consciente e reflexiva (Fischer, 2008).

Conforme aponta Fiad (2016), o letramento acadêmico envolve a participação ativa do estudante em práticas discursivas acadêmicas, exigindo não apenas domínio linguístico, mas também compreensão dos gêneros e das finalidades comunicativas da escrita científica.

O ambiente acadêmico propício para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes auxilia-os a ter: “[...] Uma interação com objetivos sociocomunicativos próprios aos usos sociais da escrita nas esferas de produção e circulação do conhecimento científico, [...] compreender as condições de produção do discurso acadêmico” (Marinho, 2010, p. 377).

Percebe-se que o letramento acadêmico é um fenômeno complexo que requer competências dos professores em oportunizar aos

alunos momentos de aprendizagem e aprofundamento da leitura e da tecnologia da escrita de forma consciente e crítica para que se forme um profissional preparado para encarar os desafios que a sociedade letrada e o mercado de trabalho competitivo.

4. LETRAMENTO ACADÊMICO DE ALUNOS AUTISTAS A PARTIR DE OBRAS LITERÁRIAS E FÍLMICAS

As habilidades de leitura e escrita são cada vez mais exigidas na cultura letrada na atualidade e por esta razão os alunos autistas necessitam de uma atenção maior devido às suas peculiaridades frequentemente relacionadas à leitura de textos, processamento fonológico, planejamento motor (disgrafia) e questões sensoriais.

Desse modo, pensando em um autor ou um cineasta “como um criador de pontos de vista”, iniciamos estas tessituras refletindo sobre como inserir as adaptações literárias nas salas de aula como dispositivos de letramento acadêmico para alunos autistas. A proposta de Bergala (2008) – quebrar o paradigma de “uso” do cinema na escola, defendendo os filmes como arte e encontro de alteridade – alinha-se fundamentalmente às necessidades de estudantes do espectro autista, para quem a construção de pontes entre linguagens, emoções e códigos sociais frequentemente exige mediações sensíveis e não normativas.

Bergala (2008) sugere que a análise criativa prepara para a prática de criação, realizando um movimento imaginativo. Quando se leva um filme adaptado da literatura para criar um espaço de cumplicidade com a imaginação, aceita-se "a alteridade do encontro artístico". Para alunos autistas, essa aceitação da estranheza da obra de arte – sem a pressão de uma decodificação única ou de uma

resposta socialmente esperada – pode funcionar como um ambiente protegido de letramento, onde o texto literário e o filme dialogam sem exigir fluência imediata em códigos neurotípicos.

O autor não espera uma formação cinematográfica do professor, mas o encontro do docente com o artista e com as obras. Essa abordagem é particularmente relevante para escolas públicas – como as do Sudoeste baiano – que não possuem estruturas físicas para exibição, mas onde os alunos, incluindo os autistas, demonstram forte disposição para assistir a filmes. O dispositivo da vontade, descrito por Bergala (2008), torna-se aqui um gatilho para o letramento acadêmico: o gosto pessoal produz afetos e experiências estéticas a partir das quais é possível ancorar práticas de leitura, escrita e análise textual.

A arte não se ensina, mas se encontra. Para o aluno autista, que muitas vezes vivencia o ensino formal como um conjunto de regras explícitas a serem seguidas, o encontro com o cinema como arte abre uma via alternativa ao discurso pedagógico direto. A escola não pode obrigar ninguém a ser tocado por um filme, mas pode possibilitar o encontro – e é nesse encontro que o letramento acadêmico pode florescer, a partir de um material que respeita os tempos e os modos de processamento da informação.

A relação entre abordagem crítica e leitura fílmica é central na "Hipótese-cinema" de Bergala (2008). O autor distingue uma pedagogia do espectador (limitada à leitura e ao espírito crítico) de uma pedagogia da passagem à ação (criação). Para alunos autistas, essa passagem à ação – pensar o filme como gesto de criação, cada plano como uma pincelada – pode ser um caminho concreto para o letramento acadêmico: ao invés de apenas decodificar, eles são

convidados a eleger, dispor e atacar (as três operações mentais de Bergala) elementos narrativos e imagéticos. Isso reduz a ansiedade frente ao texto canônico e potencializa o protagonismo na leitura.

É essa pedagogia da criação que nos faz imaginar uma experiência de sala de aula onde o estudante possa vivenciar as emoções da própria criação, em um "cantinho onírico" (Fresquet, 2011). O cinema tem uma linguagem que incorpora o onírico, que multiplica as possibilidades de narrar e alterar histórias. Para o aluno autista, que muitas vezes se beneficia de múltiplas entradas sensoriais e cognitivas para o mesmo conteúdo, o cinema oferece uma janela para o letramento que a palavra escrita isolada pode não alcançar.

Assim, investigamos como se dá o encontro das adaptações literárias com o universo onírico de alunos autistas, inscrito nos encontros entre docentes, discentes e o cinema na escola. Bergala (2008) pensa o cinema da criação como arte e revela seu interesse em proporcioná-lo a crianças e jovens que convivem com as forças do mercado cinematográfico. Essa é uma forma de democratizar o acesso ao cinema e ao letramento acadêmico – tema da redação do Enem 2019. Fazer cinema na escola constitui uma possibilidade de exercício dos direitos humanos, em especial de crianças e jovens autistas, cujo direito à participação cultural e acadêmica é frequentemente negligenciado.

A proposta de Fresquet (2013) – organizar saídas a cinemas, festivais e construir sessões escolares de cinema – cria pontes entre realidade e imaginação. Para alunos autistas, essas pontes são andaimes de letramento: permitem viajar por tempos, países e estilos, sem a necessidade de deslocamento abstrato apenas pela leitura. O cinema como imaginário instituinte propicia processos criativos e

significações sociais que podem ser traduzidos em práticas de escrita acadêmica (resenhas, comparações entre obra literária e filme, análise de cenas, produção de finais alternativos).

Fresquet e Migliorin (2015) falam da crença no cinema como possibilidade de tornar comum o que não nos pertence. Para o aluno autista, essa "tornar comum" é um desafio central do letramento acadêmico: como acessar significados que não são intuitivos, como se apropriar de discursos que não foram feitos sob medida para seu funcionamento cognitivo. O cinema, com sua capacidade de mostrar em vez de apenas dizer, reduz a carga inferencial e oferece suporte multimodal para a compreensão.

Nesse sentido, Bergala (2008) defende um clima de autonomia, modificando a "explicação" pela "exposição" a muitos e bons filmes. Para o letramento acadêmico de autistas, a pedagogia do fragmento é especialmente promissora: o plano como "a menor célula viva" do filme permite ao aluno autista focar em uma unidade pequena (evitando sobrecarga sensorial e cognitiva), analisar detalhes, elaborar ideias e criar finais. A curiosidade fértil, inerente a toda criança e jovem, pode ser despertada sem a pressão de acompanhar uma longa narrativa linear.

Fazemos uma analogia entre a pedagogia do fragmento e o spoiler: assim como o spoiler revela uma parte instigante para aguçar o desejo pelo todo, o fragmento cinematográfico pode despertar no aluno autista o interesse pela obra literária completa ou pelo filme inteiro. Essa estratégia respeita a necessidade de previsibilidade (o fragmento como amostra controlada) ao mesmo tempo que estimula a exploração (o desejo pelo todo).

Bergala (2008) sugere dois modos de pensar um trecho: como extrato autônomo (pequena totalidade) ou como corte arbitrário (frustração proposital). Ambos podem ser utilizados com alunos autistas, dependendo de suas necessidades de regulação: o extrato autônomo oferece completude e segurança; o corte arbitrário, se bem dosado, ensina a tolerar a incompletude – uma habilidade importante para o letramento acadêmico, que raramente oferece respostas fechadas.

As três operações mentais da criação – eger, dispor, atacar – podem ser ensinadas explicitamente a alunos autistas como estratégias metacognitivas de leitura e escrita. Ao assistir a um fragmento de adaptação literária, o aluno pode:

- Eger um elemento que lhe chama a atenção (cor, gesto, fala).
- Dispor esse elemento em relação a outros (comparar com o livro, com outra cena).
- Atacar um ponto de vista (decidir como escrever sobre isso).

Por fim, existe um "lote de filmes formadores" que deve ser selecionado com seriedade, apresentando-o o quanto antes aos estudantes. Para alunos autistas, esse lote deve considerar interesses especiais (frequentemente intensos e focados), utilizando-os como porta de entrada para o letramento acadêmico. O papel do professor é "encontrar os bons filmes no bom momento" – e esse momento, para o aluno autista, é aquele em que a obra cinematográfica encontra seu modo singular de habitar o mundo.

Diante do exposto, propomos que as adaptações literárias veiculadas pelo cinema, quando abordadas pela pedagogia do fragmento e

pela análise criativa de Bergala, constituem um dispositivo privilegiado para o letramento acadêmico de alunos autistas. Não se trata de usar o filme como mera ilustração do texto literário, mas de instaurar um terceiro espaço entre literatura, cinema e subjetividade autista – um espaço onde a alteridade é acolhida, a estranheza é produtiva e a criação é possível. Nas escolas públicas do Sudoeste baiano, onde as condições materiais são precárias, mas a vontade dos alunos é presente, essa abordagem pode redesenhar o próprio sentido de letramento: não mais como adequação a uma norma, mas como invenção de mundos comuns.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente que visa potencializar as habilidades de escrita do letramento acadêmico de alunos autistas requer o desenvolvimento de aulas que proporcionem melhoria das habilidades de leitura e escrita de textos coerentes e coesos essenciais para o sucesso acadêmico e profissional desses alunos. A abordagem prática e contextualizada é fundamental para garantir a eficácia do aprendizado e o engajamento dos estudantes.

Os docentes com formação adequada adquirem conhecimentos que podem propiciar aos alunos com TEA o desenvolvimento de uma maior competência linguística, uma capacidade aprimorada de produção textual e uma maior confiança em suas habilidades de escrita. Além disso, professores ajudem os alunos autistas a elevarem o desempenho linguístico-discursivo, sua preparação para processos seletivos, para o mundo do trabalho e sua formação integral como cidadãos críticos e participativo.

Reconhecer a importância da participação dos professores na educação das pessoas com TEA no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que se pretende democrática. Para isso a formação do professor deve ser um processo contínuo que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. Este trabalho de articulação é um processo cotidiano e sistemático. Não acontece de uma vez por todas, podendo se dar somente através da análise da vivência de cada profissional em seu fazer diário. Caso não se leve em conta o caráter processual de formação desses profissionais, corre-se o risco de desprezar o conhecimento e a experiência prévia que cada um traz consigo. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de educação estes profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola.

Eventos de letramento são fundamentais para desenvolver as habilidades de leitura e escrita no meio acadêmico. Considerando as especificidades dos alunos autistas, estratégias como suporte visual, rotinas estruturadas, comunicação alternativa e valorização das habilidades individuais, em vez de apenas focar nas limitações, são fundamentais para o aprendizado. Nesse sentido, a interpretação de obras literárias em formato filmício que integra imagem e linguagem pode potencializar o desenvolvimento do letramento acadêmico pois fortalece a reflexão e compreensão.

Embora existam vários motivos que contribuam para essas dificuldades, há uma evidência muito grande de que a educação seja a principal responsável pelo desenvolvimento da vida cotidiana desses alunos com TEA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Juliana Alves; BOCH, Françoise; RINCK, Fanny. **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: BookLink, 2008.

BRASIL. **Lei 13.143**, de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

FIAD, Raquel Salek. **Estudos sobre letramento acadêmico**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2008.

FRESQUET, Adriana Mabel. Dossiê cinema e educação: uma relação sob a hipótese da alteridade. *In*: FRESQUET, Adriana (org.). **Dossiê cinema e educação 2**. Rio de Janeiro, Booklink, 2011.

FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema para aprender e desaprender. Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica. *In*: LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO, CINEMA E AUDIOVISUAL FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. 2013.

FRESQUET, Adriana Mabel; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *In*: FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: a lei 13.006** – Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

LEA, Mary; STREET, Brian. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157-166, June, 1998.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

STREET, B. V. **Social literacies**. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Harrow: Pearson, 1995.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no Ensino Superior. *In*: GRANDE, Paula de; SITO, Luanda; VÓVIO, Claudia (org.). **Letramentos, rupturas,**

deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística.

Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 71-93.

¹ Doutora em Educação pela UFRJ. Professora da UNEB desde 2004.

E-mail: mafernandes@uneb.br

² Doutora em Linguística pela PucRs. Professora da Uneb desde 2001. Docente Ppgen Uesb desde 2025. E-mail:

cmfeistauer@uneb.br