

## Inclusão e Transtorno do Espectro Autista: reflexões acerca da relação família e escola<sup>1</sup>

## Inclusion and Autism Spectrum Disorder: reflections on the family and school relationship

## Inclusión y Trastorno del Espectro Autista: reflexiones sobre la relación familia y escuela

Paola Cassimiro Garcia<sup>2</sup>  
Gabriella Helena Andrade Roberto<sup>3</sup>  
Solange Franci Raimundo Yaegashi<sup>4</sup>

**Resumo:** Na infância e adolescência, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode desafiar os contextos de desenvolvimento, como família e escola, especialmente em relação à socialização e aprendizagem inclusiva. Este estudo investigou a interação entre família e escola na inclusão escolar de crianças/adolescentes com TEA, por meio de uma revisão bibliográfica. Constatou-se que a família, como principal apoio da criança com TEA, deve estar alinhada com a escola para garantir uma inclusão eficaz. A escola, por sua vez, deve acolher a família e mantê-la informada sobre o progresso e as necessidades dos filhos, facilitando o suporte em casa e reforçando o aprendizado. Concluiu-se que uma colaboração estreita entre família e escola é essencial para o desenvolvimento e a inclusão bem-sucedida desses indivíduos.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Família; Escola; Inclusão; Desenvolvimento.

**Abstract:** In childhood and adolescence, Autism Spectrum Disorder (ASD) can challenge developmental contexts, such as family and school, especially in relation to socialization and inclusive learning. This study investigated the interaction between family and school in the school inclusion of children/adolescents with ASD, through a literature review. It was found that the family, as the main support for children with ASD, must be aligned with the school to ensure effective inclusion. The school, in turn, must welcome the family and keep them informed about their children's progress and needs, facilitating support at home and reinforcing learning. It is concluded that close collaboration between family and school is essential for the development and successful inclusion of these individuals.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder; Family; School; Inclusion; Development.

<sup>1</sup> Artigo extraído da pesquisa de iniciação científica (PIBIC/UEM - Processo n. 511/2023) da primeira e segunda autora, sob orientação da terceira autora.

<sup>2</sup> Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9139-4604> E-mail: [paolagarcia1701@gmail.com](mailto:paolagarcia1701@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3201-1583> E-mail: [gabiandra03@gmail.com](mailto:gabiandra03@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7666-7253> E-mail: [solangefray@gmail.com](mailto:solangefray@gmail.com)

**Resumen:** En la infancia y la adolescencia, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) puede desafiar los contextos de desarrollo, como la familia y la escuela, especialmente en relación con la socialización y el aprendizaje inclusivo. Este estudio investigó la interacción entre familia y escuela en la inclusión escolar de niños/adolescentes con TEA, a través de una revisión de la literatura. Se encontró que la familia, como principal soporte de los niños con TEA, debe estar alineada con la escuela para asegurar una inclusión efectiva. La escuela, a su vez, debe acoger a la familia y mantenerla informada sobre los avances y necesidades de sus hijos, facilitando el apoyo en casa y reforzando el aprendizaje. Se concluye que la estrecha colaboración entre familia y escuela es fundamental para el desarrollo e inclusión exitosa de estos individuos.

**Palabras-clave:** Trastorno del Espectro Autista; Familia; Escuela; Inclusión; Desarrollo.

Submetido 02/05/2024

Aceito 21/08/2024

Publicado 05/09/2024

### Considerações iniciais

O Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>5</sup>, segundo Lopez-Pison (2014), é caracterizado como uma síndrome comportamental que afeta o desenvolvimento da cognição, linguagem e interação social da criança diagnosticada. O diagnóstico, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V), é puramente clínico, feito a partir de observações. Sua etiologia ainda é desconhecida pelos cientistas, entretanto, acredita-se ser uma síndrome de origem multicausal, possuindo fatores genéticos, neurológicos e sociais da criança (APA, 2014).

De acordo com o DSM-V, o TEA:

[...] caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (APA, 2014, p. 32).

O TEA pertence aos transtornos do neurodesenvolvimento heterogêneo, e engloba tanto sujeitos não verbais que se limitam a movimentos estereotipados quanto aqueles com comunicação verbal e interesses restritos, podendo “apresentar hiperfoco, forma intensa de concentração em um mesmo assunto, objeto, tópico ou tarefa, com destaque em determinadas áreas: desenho, pintura, música, entre outras” (Pereira, 2021, p. 50).

Os sintomas, justamente por se tratar de uma síndrome multifatorial, varia de criança para criança, a depender da idade e seu grau de autismo dentro do amplo espectro. Alguns sintomas são de grande visibilidade, podendo ser observado movimentos repetitivos (estereotipia); prejuízo na comunicação verbal e não verbal; baixa interação social; maneirismos; irritabilidade, dentre outros (Pinto *et al.*, 2016).

---

<sup>5</sup>O termo espectro está associado a níveis e dimensões de variabilidade na manifestação dos sintomas do autismo e estão associados ao comprometimento no comportamento adaptativo do indivíduo. Muitos indivíduos com TEA também apresentam comprometimento intelectual e da linguagem (APA, 2014).

Devido a essa sintomatologia, o diagnóstico, quando apresentado à família, pode desencadear diversas alterações no seu ciclo familiar; além disso, a depender do grau dentro do espectro, a criança necessitará de mais atenção, recursos financeiros, mudança na rotina e na readaptação de papéis (Pinto *et al.*, 2016). Com isso, o diagnóstico acaba gerando uma sobrecarga física e emocional nos cuidadores da criança com TEA ocasionando diversas fases para seja possível a assimilação desse laudo: luto, negação e sentimento de culpa por parte dos pais (Passos; Kishimoto; 2022).

Souza (2023) ressalta que as implicações desse transtorno não se restringem apenas à esfera pessoal do sujeito diagnosticado e à sua família, mas também se estendem para o âmbito social – e, conseqüentemente, para o ambiente escolar. Nesse sentido, a boa relação família e escola contribuem para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA. Nas palavras da autora,

[...] o trabalho educacional é de fundamental importância para o atendimento das crianças com TEA, pois é de competência dos docentes e da equipe multiprofissional o estabelecimento de intervenções que possam atender às necessidades das crianças a nível cognitivo, social e emocional (Souza, 2023, p.19).

Portanto, o TEA caracteriza-se como um desafio tanto para a família quanto para a escola. Com o nascimento de um filho com TEA, a família necessitará de organização frente à intensa dedicação e cuidado à criança com o transtorno. A escola, por sua vez, fará um trabalho complementar ao da família, contribuindo para o processo de inclusão escolar.

Dessas reflexões decorre a problemática investigada, a qual pode ser evidenciada por meio da seguinte questão: De que forma a parceria família e escola (professores, gestores e psicólogo escolar) pode contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças/adolescentes com TEA?

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo investigar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a relação entre a família e a escola no contexto da inclusão escolar de crianças/adolescentes com TEA. Como objetivos específicos, pretende-se: 1) Realizar uma revisão teórica sobre o ciclo familiar e o nascimento de um filho com TEA; e 2) Discutir a importância da relação família e escola para a promoção da inclusão escolar do estudante com TEA.

Para a responder ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de levantar, analisar e agrupar informações relevantes que tratem da temática do presente estudo. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é elaborada tendo como base materiais já existentes, neste caso livros, teses, dissertações e artigos científicos. Para o autor, a “[...] principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2007, p. 45).

O artigo foi subdividido em duas seções. Na primeira abordamos as alterações no ciclo familiar após o nascimento de um filho com TEA. Na segunda, por sua vez, discutimos a importância da relação família e escola para a promoção da inclusão escolar do estudante com TEA. Nas considerações finais tecemos reflexões acerca das implicações educacionais do presente estudo.

### **A família e o nascimento de um filho com TEA**

O diagnóstico de TEA em uma criança apresenta uma série de desafios emocionais significativos para a família. O primeiro é o choque da notícia do diagnóstico, em que muitos pais podem passar por um período de negação, minimizando ou ignorando as características e dificuldades associadas ao TEA. A tristeza, como resposta comum, é expressa pela desesperança e sonhos em relação à criança para o futuro (Maturana; Cia, 2015). Esta fase de rejeição e tristeza pode ser substituída por uma fase de aceitação, na qual os pais começam a encontrar formas de compreender e apoiar melhor os seus filhos (Magalhães *et al.*, 2021).

Portes e Vieira (2020) explicam que o recebimento do diagnóstico pode provocar nos pais a ruptura da expectativa do filho ideal, pois os pais terão que entrar em contato com o filho real e as incertezas sobre o seu desenvolvimento. Para os autores, a sintomatologia típica do TEA tem sido apontada como um dos principais estressores no contexto familiar. Nesse sentido, pode afetar o modo como os pais irão criar os filhos, bem como a relação coparental.

Cabral, Falcke e Marin (2021), por sua vez, asseveram que a presença de um filho com TEA gera inúmeras mudanças no contexto familiar, uma vez que os problemas comportamentais dessa criança podem afetar o seu desempenho social e educacional. Essas alterações manifestam-se nos primeiros anos de vida e podem aparecer associadas a quadros neurológicos ou sindrômicos.

Corroborando, Magalhães *et al.* (2021) explicam que a chegada de uma criança com TEA, pode mudar drasticamente a dinâmica familiar. Em especial, para as mães que muitas vezes ficam sobrecarregadas com as demandas de cuidar de um filho com esse transtorno, além de cuidarem das tarefas domésticas e familiares, o que pode causar estresse mental e físico.

Nas palavras dos autores,

[...] a mãe absorve o universo desse filho de tal forma que passa a relatar o seu cotidiano como se fosse o dele. Essa problemática se dá, particularmente, associada à construção social do papel da mulher como cuidadora, enquanto do homem de mantenedor do sustento da família. Nessa conjuntura, as mães, aos poucos, vão perdendo a própria história e identidade, porque passam a viver para os filhos (Magalhães *et al.*, 2021, p. 7).

O impacto do nascimento de um filho com TEA nas famílias é complexo e depende da interação entre a gravidade dos sintomas da criança e das características psicológicas dos pais, além da qualidade do material disponível aos pais (Roberto *et al.*, 2022). Por isso, conhecer o transtorno e realizar o tratamento é importante para que os pais possam avançar e encontrar a melhor intervenção para o desenvolvimento do seu filho (Andrade; Teodoro, 2012; Pinto *et al.*, 2016; Mapelli *et al.*, 2018; Roberto *et al.*, 2022).

As crianças com TEA têm uma variedade de necessidades de cuidados de saúde que exigem um investimento significativo de tempo e recursos. Segundo Magalhães *et al.* (2021), a adaptação a novas situações exige que as famílias perseverem, uma vez que cada núcleo familiar apresenta necessidades únicas, cujas vulnerabilidades estão ligadas à sua própria dinâmica interna. Para isso, os pais muitas vezes precisam modificar rotinas diárias, afetando horários, viagens, distribuição de responsabilidades dentro da família, expectativas e interações sociais para atender às necessidades especiais de seus filhos com autismo. Nesse momento, é muito importante que o estabelecimento de novos processos que envolvam cuidados, comunicações e intervenções em saúde seja flexível e adaptável (Vargas; Schmidt, 2017). As famílias que conseguem aceitar essas mudanças e buscam apoio social apresentam maior resiliência e capacidade de superar os desafios do cotidiano.

Ademais, quando a família busca a ajuda de outros profissionais da saúde, observa-se que a criança apresenta grandes avanços, uma vez que é atendida em suas necessidades. Nesse sentido, intervenções como terapia ocupacional, fonoaudiologia e análise comportamental

aplicada (ABA) são frequentemente recomendadas para ajudar a desenvolver as habilidades sociais e de comunicação das crianças (Vargas; Schmidt, 2017). Além disso, é essencial que esses profissionais entendam a condição de cada família, a fim de traçar estratégias de intervenção que sejam adequadas para cada uma:

É necessário compreender a família, a sua estrutura e o seu funcionamento, cabendo ao profissional descobrir, pelas consultas e narrativas – bem como pela compreensão do ambiente domiciliar –, como ocorre a sua organização, além das relações e resiliências (Magalhães *et al.*, 2021, p. 7).

Yaegashi, Miranda e Komagome (2001) citam o significativo impacto econômico de cuidar de uma criança com TEA, como os custos de cuidados especializados, informações médicas e materiais educacionais podem prejudicar as finanças de uma família.

Além disso, Vargas e Schmidt (2017) assinalam que esses desafios financeiros podem aumentar o estresse e afetar a vida e as força das relações familiares. Pressões e exigências adicionais podem causar estresse entre os pais e afetar o relacionamento entre irmãos. Os pais sentem-se isolados e os irmãos, por sua vez, ficam com ciúmes ou não compreendem a situação. Por outro lado, os autores explicam que o diagnóstico pode fortalecer as relações familiares e os membros da família podem trabalhar juntos para apoiar os filhos e uns aos outros.

Por isso, uma forte rede de apoio é essencial para ajudar as famílias a superarem os desafios vinculados ao TEA. Desenvolver estratégias de enfrentamento como a participação em grupos de apoio e relacionamentos especiais, pode proporcionar suporte emocional para lidar com o TEA. Da mesma forma, a participação em associações profissionais como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) e a Associação de Amigos do Autista (AMA) proporciona uma oportunidade de troca de experiências e de obtenção de liderança eficaz (Magalhães *et al.*, 2021).

Para pais e familiares de crianças autistas, o apoio emocional é essencial para superar o estresse e as dificuldades emocionais. A terapia individual ou de grupo pode ajudar a desenvolver estratégias de enfrentamento e melhorar o bem-estar emocional dos pais. O apoio psicológico é importante para manter a resiliência e ajudar as famílias a lidarem com as consequências emocionais a longo prazo (Magalhães *et al.*, 2021).

Vargas e Schmidt (2017) ressaltam ser de suma importância que os pais entendam melhor o TEA para que possam apoiar seus filhos de forma mais adequada. Para isso, é preciso que busquem informações detalhadas sobre o transtorno, bem como opções de tratamento e estratégias educacionais os capacitem a tomar decisões e a trabalhar melhor com profissionais de saúde e educadores. Compreender as necessidades das crianças melhora a comunicação e a cooperação entre casa e escola.

### **A relação família-escola e a inclusão escolar: desafios e possibilidades**

Pensar a escolarização na sociedade contemporânea, e mais especificamente para as pessoas com algum tipo de deficiência, requer que se compreenda a evolução histórica da universalização do direito à educação. Nesse sentido, de acordo com Bassotto (2022), partir da proposta de universalização da educação, cria-se também a necessidade de políticas específicas para inclusão escolar.

No Brasil, mais especificamente, o direito de igualdade na educação é assegurado pela Constituição Federal de 1988, a qual estabelece que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009) I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2016, p.124).

A Constituição Federal garantiu, portanto, que a educação é um direito fundamental para todos, incluindo um compromisso com o fornecimento de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência (Carvalho *et al.*, 2021).

Além das diretrizes da Constituição Federal de 1988, destaca-se ainda a promulgação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu artigo 4º, inciso III, prevê:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, online).

É importante destacar que a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) contribuiu com o processo de inclusão no Brasil, uma vez que estabeleceu que as organizações educacionais oferecessem aos estudantes, currículo, metodologias, materiais e estruturação específica que atendessem as necessidades deles. Além disso, oportunizou a garantia da terminalidade específica para os alunos que não conseguissem alcançar o nível ordenado para a finalização do Ensino Fundamental, em razão de suas especificidades (Souza; Yaegashi; Gonçalves, 2023).

Em conformidade com os documentos que visam a inclusão escolar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 7 de janeiro de 2008, estabeleceu como público, os indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Em 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, reconhecendo a importância das pessoas com autismo na sociedade. A lei define o autismo como uma deficiência e estabelece, no Artigo 3º, os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (Carvalho *et al.*, 2021).

Em 06 de julho de 2015, por sua vez, foi promulgada a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual representa um marco legal para a inclusão das pessoas com deficiência, garantindo direito à educação, acessibilidade e educação inclusiva (Brasil, 2015). De acordo com a referida lei:

Art. 27. 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.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, online).

Todavia, a efetiva inclusão, embora respaldada por um aparato legal, só se concretizará se tanto a família quanto a escola estiverem comprometidas com o processo. Isso implica em uma relação de simbiose, caracterizada por uma troca constante de informações e um diálogo aberto e afetivo (Carvalho *et al.*, 2021).

Além disso, Carvalho *et al.* (2021) evidenciam que essas diretrizes enfatizam a importância de criar ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA. No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos, como barreiras físicas e pedagógicas e a falta de formação específica para professores.

Nessa perspectiva, Roberto *et al.* (2022) esclarecem que as barreiras físicas se traduzem pela falta de acessibilidade nas instalações escolares. As barreiras pedagógicas, por seu turno, manifestam-se na inadequação das práticas de ensino, que podem limitar a eficácia da inclusão escolar. Estas barreiras podem dificultar a participação plena dos alunos com necessidades especiais no ambiente escolar. No entanto, a adaptação do ambiente e das práticas pedagógicas é essencial para promover uma inclusão real e efetiva.

Conforme Garcia, Cia e Capellini (2022) a falta de formação específica para professores é um desafio significativo na inclusão escolar. Muitos educadores não têm o treinamento necessário para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos, incluindo aqueles com TEA. Por esta razão, investir na formação contínua dos professores é fundamental para garantir que eles possam oferecer suporte adequado e adaptar suas práticas pedagógicas para promover a inclusão.

Um outro aspecto imprescindível é a comunicação eficaz entre família e escola, uma vez que ela é crucial para o desenvolvimento e a inclusão bem-sucedida de crianças com TEA (Vargas; Schmidt, 2017).

A família, sendo a principal rede de apoio da criança com TEA, precisa estar articulada com o espaço escolar para que ocorra o desenvolvimento e a inclusão de forma adequada (Cabral, 2014). Da mesma forma, a escola precisa acolher a família e manter os pais informados sobre o progresso e as necessidades dos filhos, uma vez que essa postura facilita a continuidade do apoio em casa e reforça o aprendizado.

Assim, a interação constante e a troca de informações claras entre família e escola ajuda a identificar e resolver problemas precocemente, beneficiando o desempenho acadêmico e o

bem-estar emocional do aluno (Roberto *et al.*, 2022). Desse modo, é evidente que quando ambos os lados alinham suas estratégias de ensino e apoio, cria-se um ambiente mais coeso e encorajador para o aluno, resultando em um aumento da motivação, melhores resultados acadêmicos e uma sensação mais forte de apoio emocional (Maturana; Cia; 2015).

Portanto, a família deve ser envolvida no processo educacional para fornecer informações valiosas sobre o TEA, sobre a particularidades daquela criança e apoiar as estratégias da escola (Carvalho *et al.*, 2021, p. 02). Nesse contexto, Cabral, Falcke e Marin (2021) salientam que quando ocorrem intervenções precoces e adequadas, principalmente com a participação da família e da escola, a maioria das crianças com TEA se beneficia, podendo manifestar um ou mais comportamentos disfuncionais apenas por breves períodos de tempo ou em situações específicas além de serem aptas de empregar suas habilidades intelectuais para avançar em níveis acadêmicos.

Apesar dos benefícios, a colaboração entre família e escola enfrenta vários desafios, dentre os quais destacam-se as limitações de tempo e recursos. Muitas famílias têm horários de trabalho restritos e dificuldades financeiras, enquanto as escolas podem enfrentar restrições orçamentárias, falta de pessoal e falta de formação dos profissionais. Além disso, a interação entre família e escola muitas vezes é marcada por uma falta de compreensão mútua e uma tendência a responsabilizar a família por problemas educacionais sem a devida parceria e suporte (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

A família é o primeiro grupo social com o qual o indivíduo se relaciona, possuindo normas, regras, crenças e valores próprios, que são definidos antecipadamente. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 253), “a função social atribuída à família é transmitir os valores que constituem a cultura, as ideias dominantes em determinado momento histórico, isto é, educar as novas gerações segundo padrões dominantes e hegemônicos de valores e de condutas”. Além disso, a família desempenha um papel crucial na sobrevivência física e emocional da criança, sendo o primeiro ponto de contato para a mediação do indivíduo com o mundo social.

A escola, por sua vez, representa o segundo ambiente de mediação entre o indivíduo e o meio social. A escola é o local onde os alunos desenvolvem novas formas de interação e comportamentos, e são apresentados a novos valores, desempenhando um papel essencial na socialização infantil, no desenvolvimento e na aprendizagem. Conforme Maturana e Cia (2015,

p. 350), “a escola deve ter como objetivo não apenas a absorção de conteúdos, mas também a formação de cidadãos críticos e engajados, atuando como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ideias, ideais, crenças e valores”. Portanto, de acordo com as autoras, é responsabilidade da escola proporcionar recursos psicológicos que promovam a evolução intelectual, social e cultural dos indivíduos.

Historicamente, crianças com atipicidade no desenvolvimento eram segregadas, o que limitava seu desenvolvimento social e educacional. Entretanto, as legislações que versam sobre a inclusão visam reverter essa tendência, promovendo a participação de todos os alunos que se constituem como público da Educação Especial, como aqueles com TEA, no ambiente educacional regular, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possam participar plenamente (Roberto *et al.*, 2022).

No que tange à educação inclusiva, a sua proposta é baseada em princípios como a valorização da diversidade, a promoção da equidade e o respeito às características individuais dos alunos. Ela defende que todos os alunos têm direito a um ambiente educacional adaptado às suas necessidades específicas, promovendo um desenvolvimento integral (Lemos *et al.*, 2016). Além disso, Yaegashi *et al.* (2022), asseveram que a inclusão não é apenas uma questão de adaptação física, mas envolve uma mudança nas práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos.

Para Lemos *et al.* (2016), a inclusão escolar oferece benefícios para todos os alunos, não apenas para aqueles com necessidades especiais; ela promove empatia, compreensão e aceitação da diversidade, resultando em um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso.

Nesse sentido, entende-se que a família e a escola são sistemas fundamentais de suporte à criança para enfrentar os desafios da aprendizagem e para a promoção da inclusão escolar. Como aliado no enfrentamento destes desafios, o(a) psicólogo(a) escolar pode colaborar com a elaboração de ações educativas que se concentrem nas relações interpessoais e no clima relacional em sala de aula (Pereira; Silva, 2022).

### **Considerações finais**

O presente estudo teve como objetivo investigar a relação entre a família e a escola no contexto da inclusão escolar de crianças/adolescentes com TEA.

Por meio da revisão realizada, verificou-se que o recebimento do diagnóstico de TEA é quase sempre um acontecimento que causa muita dor e sofrimento à família. Ademais, a presença de um filho com TEA altera de forma significativa o ambiente familiar, uma vez que as dificuldades cognitivas e os problemas comportamentais dessa criança podem afetar o seu desempenho educacional e social.

A literatura consultada mostrou que a chegada de uma criança com TEA, pode mudar drasticamente a dinâmica familiar. Em especial, as mães ficam sobrecarregadas com as demandas de cuidar de um filho com esse transtorno.

Verificou-se que quando as famílias buscam apoio social, conseguem superar de forma mais adequada os desafios do cotidiano. Ademais, os estudos revelaram que quando as famílias recorrem aos profissionais da saúde (fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais etc.), os filhos apresentam grandes avanços, uma vez que são atendidas em suas necessidades.

Com o a entrada da criança com TEA na escola os desafios podem ser ampliados. Isso ocorre quando família e escola não se comunicam de forma efetiva. Nesse sentido, é fundamental que escola e família compreendam que os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto no ambiente escolar quanto no contexto familiar permitem que os indivíduos lidem com conflitos, desenvolvam vínculos e aprendam a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada.

Constatou-se, ainda, que a família, sendo a principal rede de apoio da criança com TEA, precisa estar articulada com o espaço escolar para que ocorra o desenvolvimento e a inclusão de forma efetiva. Da mesma forma, a escola precisa acolher a família e manter os pais informados sobre o progresso e as necessidades dos filhos, uma vez que essa postura facilita a continuidade do apoio em casa e reforça o aprendizado.

Concluiu-se que a relação amistosa e colaborativa entre família e escola é imprescindível, uma vez que ela é crucial para o desenvolvimento e a inclusão bem-sucedida de crianças/adolescentes com TEA.

Espera-se que este estudo promova reflexões sobre a importância da inclusão escolar dos alunos com TEA, abrindo caminho para novas investigações que envolvam família e escola.

## Agradecimentos

Agradecemos ao CNPq pela concessão da bolsa de iniciação científica à primeira e segunda autora e à Universidade Estadual de Maringá pelo incentivo à pesquisa.

## Referências

APA – ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, A. A.; TEODORO, M. L. M. (2012). Família e autismo: uma revisão da literatura. *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 133-142. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v5n2/v5n2a08.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BASSOTTO, B. C. M. **Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Família... O que está acontecendo com ela? In: BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 326-344.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2008.

BRASIL, **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 93/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CABRAL, C. S. **Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 27, e0156, p.493-508, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CARVALHO, A. S. M. *et al.* TEA, família e escola - O trabalho em conjunto, relação de empatia. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 15, e136101522820, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22820>. Acesso em: 22 ago. 2024.

GARCIA, L. M.; CIA, F.; CAPELLINI, V. L. M. F. A relação família e escola na visão de professores após curso de formação continuada. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65571>. Acesso em: 20 ago. 2024.

KLIN, A. Revisão histórica do diagnóstico de autismo. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, San Diego, v. 36, n. 1, p. 27-41, 2006.

LEMOS, E. L. M. D. *et al.* Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qc5nWBRr7JCCmHTNb3XQShv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

LOPEZ-PISON, J. *et al.* Nossa experiência com o diagnóstico etiológico do atraso global do desenvolvimento e deficiência intelectual: 2006-2010. **Neurología** (edição em inglês), Barcelona, v. 29, n. 7, p. 402-407, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S217358081400100X>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MAGALHÃES, J. M., *et al.* Vivências de familiares de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 42, e20200437, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/6QgvxF6kBVPrx7cdkwdXhsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MAPELLI, L. D. *et al.* Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar. **Esc Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, e20180116, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/zxYG5PMyxPvZf4YJSfjgyYg/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação especial e a relação família - escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, maio/ago. 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/Kv8qmQtcMYPQ7DpLq9Dcxnc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PASSOS, B. C.; KISHIMOTO, M. S. C. O impacto do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista na família e relações familiares. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, São José dos Pinhais, v. 8, n. 1, p. 5827-5832, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/43094>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PEREIRA, E. A. S. **Transtorno do Espectro Autista: a produção dos sentidos na organização do trabalho do docente de educação física no contexto de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

PEREIRA, M. D.; SILVA, J. P. Psicóloga(o) Escolar na Educação Inclusiva: Contribuições e Perspectivas da Profissão no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 42 (n.spe), e263525, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/cjfshVknBtBbHNtbWjcK36t/?lang=pt>. 12 jan. 2024.

PINTO, R. N. M. *et al.* Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 37, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rngenf/a/Qp39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PORTES, J. R. M.; VIEIRA, M. L. Coparentalidade no contexto familiar de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 25, e44897, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/svXcZCDLm7Y5rprgq5fm6qs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

ROBERTO, G. H. A. *et al.* **A família e o filho com transtorno do espectro autista: reflexões sobre o processo de inclusão escolar**. *Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC)*, Itapetininga, v. 9, e022023, p. 1-13, 2022.

SOUZA, S. T. **Representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

SOUZA, S. T.; YAEGASHI, S. F. R.; GONCALVES, K. K. I. Políticas de Inclusão Escolar e o Transtorno do Espectro Autista: considerações sobre leis e marcos históricos. **Revista Saber Incluir**, Santarém, v. 1, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistasaberincluir/article/view/2543>. Acesso em: 01 ago. 2024.

VARGAS, R. M.; SCHMIDT, C. Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n. 2, p. 207-214, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26423/18892>. Acesso em: 20 ago. 2024.

YAEGASHI, S. F.; MIRANDA, N. C.; KOMAGOME, K. L. Alunos de classes especiais e sua família: algumas reflexões. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 409-413.

YAEGASHI, S. F. R. *et al.* O Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista. A **Revista Interinstitucional Artes de Educar – RIAE**, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p.774 – 796, 2022. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riac/article/view/69643/44072>. Acesso em: 20 ago. 2024.