


A PARCERIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM TEA

THE PARTNERSHIP BETWEEN FAMILY AND SCHOOL THE INCLUSION PROCESS OF CHILDREN WITH ASD

 <https://doi.org/10.63330/armv2n5-105>

Submetido em: 09/06/2026 e Publicado em: 12/06/2026

Liliane Nunes da Silva

Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade de Vassouras, Campus Saquarema – RJ

Sara Fernandes da Costa

Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade de Vassouras, Campus Saquarema – RJ

E-mail: fernandes21sara@gmail.com

Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes

Doutor em Educação, Docente no curso de Pedagogia, Universidade de Vassouras, Campus Saquarema – RJ

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar de que forma a colaboração entre família e escola pode contribuir para o processo de inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar. A metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva. Os resultados indicam que o diálogo constante entre educadores e familiares favorece a compreensão das necessidades individuais do estudante e possibilita a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas. A educação inclusiva constitui um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, garantindo o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência e à aprendizagem no ambiente escolar. Entre os alunos que demandam maior atenção no contexto educacional estão aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), condição caracterizada por dificuldades na comunicação, na interação social e por padrões comportamentais específicos. Nesse cenário, a parceria entre família e escola apresenta-se como um fator essencial para o desenvolvimento educacional e social dessas crianças. Concluiu-se que o fortalecimento da relação entre família e escola contribui significativamente para a construção de práticas educacionais inclusivas e para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças com TEA.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista; Família; Escola; Educação Inclusiva.



ABSTRACT

This study aims to analyze how collaboration between family and school can contribute to the inclusion process of students with ASD in the school environment. The methodology used is based on bibliographic research with a qualitative approach, grounded in the analysis of books, scientific articles, and official documents related to inclusive education. The results indicate that constant dialogue between educators and families favors the understanding of the student's individual needs and enables the development of more appropriate pedagogical strategies. Inclusive education is a fundamental principle of contemporary educational policies, guaranteeing the right of all students to access, remain in, and learn in the school environment. Among the students who require greater attention in the educational context are those with Autism Spectrum Disorder (ASD), a condition characterized by difficulties in communication, social interaction, and specific behavioral patterns. In this scenario, the partnership between family and school is an essential factor for the educational and social development of these children. It was concluded that strengthening the relationship between family and school contributes significantly to the construction of inclusive educational practices and to the social, emotional, and cognitive development of children with ASD.

Keywords: School inclusion; Autism Spectrum Disorder; Family; School; Inclusive Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos principais fundamentos orientadores das políticas educacionais contemporâneas. Esse conceito baseia-se na ideia de que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, possuem o direito de acessar uma educação de qualidade em ambientes escolares que respeitem suas diferenças e potencialidades. Nessa perspectiva, a educação inclusiva pressupõe uma mudança estrutural no sistema educacional, uma vez que, como afirma Maria Teresa Eglér Mantoan, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2003, p. 16). Sendo assim, não se limita a um conjunto de adaptações pontuais, mas representa uma mudança de paradigma na forma como a escola compreende o ensino, a aprendizagem e sobretudo, a diversidade humana. Ao tratar do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nesse contexto, torna-se imprescindível ampliar o olhar para além do diagnóstico clínico, compreendendo a criança em sua totalidade: suas potencialidades, suas formas próprias de aprender, de se comunicar e de interagir com o mundo. O conceito de inclusão, discutido por Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), sustenta que a escola precisa se reorganizar para atender a todos, e não apenas adaptar o estudante a um modelo já estabelecido. Essa reorganização dialoga diretamente com os fundamentos do que se convencionou chamar de cinco



princípios da educação inclusiva, que orientam práticas pedagógicas coerentes com a diversidade presente nas salas de aula.

Esses princípios se concretizam na prática por meio de níveis de inclusão, que refletem o grau de participação e adaptação promovida pela escola. O primeiro nível é o da integração física, quando o estudante apenas frequenta o mesmo espaço que os demais, mas sem participação efetiva. O segundo nível é o da integração social, em que há interação, porém ainda limitada pedagogicamente. O terceiro nível corresponde à inclusão pedagógica, quando o discente participa ativamente do processo de aprendizagem com as devidas adaptações. O quarto nível é a inclusão plena, na qual a escola se reorganiza estrutural e pedagogicamente para atender a todos os estudantes de forma natural e contínua.

Ao considerar o TEA dentro desses níveis, percebe-se que a verdadeira inclusão ocorre quando a escola compreende que comportamentos repetitivos, dificuldades na comunicação social ou alterações sensoriais não são obstáculos intransponíveis, mas características que exigem compreensão pedagógica qualificada. As contribuições de Lorna Wing e Temple Grandin ajudam a compreender essa diversidade interna ao espectro, reforçando que cada criança apresentará necessidades específicas. Entre os educandos que demandam maior atenção no contexto educacional encontram-se aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa condição do neurodesenvolvimento pode persuadir diferentes aspectos do comportamento humano, especialmente relacionados à comunicação, à interação social e à flexibilidade comportamental.

De acordo com o DSM-5, o TEA é caracterizado por “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos” (APA, 2014, p. 50), além da presença de “padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (APA, 2014, p. 50). Esses sinais podem se manifestar de diferentes formas e intensidades, o que justifica o uso do termo “espectro”, evidenciando a heterogeneidade dos indivíduos com esse diagnóstico. Nessa conjuntura, conforme destaca Lorna Wing, “o autismo não é uma condição única, mas um espectro de condições com diferentes níveis de comprometimento e habilidades” (Wing, 1996, p. 12), o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas. Algumas crianças podem apresentar dificuldades significativas na linguagem verbal, enquanto outras desenvolvem fala, mas encontram obstáculos na comunicação social, como a compreensão de regras implícitas de interação, expressões faciais e linguagem não verbal.

Ademais, é habitual que crianças com TEA apresentem alterações no processamento sensorial. Conforme aponta Temple Grandin, “muitas pessoas com autismo têm respostas incomuns a estímulos sensoriais, como sons, luzes ou texturas”, o que pode impactar diretamente sua adaptação ao ambiente escolar. Alterações na rotina também podem gerar desconforto e ansiedade, exigindo a organização de práticas pedagógicas estruturadas e previsíveis. (Grandin, 2015, p. 89).

Outro fator crucial refere-se à importância da intervenção precoce o que reforça a importância de



intervenções pedagógicas planejadas e mediadas desde os primeiros anos. Nesse processo, a mediação pedagógica inspirada nos pressupostos do autor torna-se essencial. A aprendizagem, quando intencionalmente organizada, potencializa o desenvolvimento, especialmente quando há interação social significativa, elemento que a escola pode proporcionar de maneira privilegiada. Segundo Lev Vygotsky, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento” (Vygotsky, 1998, p. 118).

Entretanto, nenhuma dessas ações alcança êxito se a escola atuar de forma isolada. A parceria com a família, como destaca Rosita Edler Carvalho, é determinante para a construção de estratégias coerentes com a realidade da criança. A família fornece informações valiosas sobre rotinas, sensibilidades e formas de comunicação que auxiliam o professor a planejar intervenções mais assertivas. Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), a inclusão escolar representa um processo de transformação das instituições educacionais, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas e na forma como a diversidade é compreendida dentro da escola. Para a autora, a escola inclusiva não deve esperar que o aluno se adapte ao sistema educacional tradicional, mas sim desenvolver estratégias capazes de atender às necessidades de todos os estudantes. (Maria Teresa Eglér Mantoan, 2003).

No Brasil, diversos documentos legais reforçam o direito à educação inclusiva, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos estabelecem que a educação deve promover igualdade de oportunidades e garantir condições adequadas para o desenvolvimento de todos os estudantes. Dessa forma, falar de autismo e educação inclusiva é, sobretudo, falar de uma escola que aprende a olhar para o estudante antes de olhar para o diagnóstico. É compreender que a inclusão não é um favor, mas um direito assegurado por documentos como a Constituição Federal, a LDB e a BNCC, e que sua efetivação depende de práticas pedagógicas sensíveis, formação docente contínua e diálogo permanente entre escola e família. Assim, a questão de pesquisa apresentada ganha ainda mais relevância, pois evidencia que a inclusão da criança com TEA não se constrói apenas na sala de aula, mas na articulação constante entre todos os atores envolvidos no processo educativo. Contudo, apesar dos avanços legais, ainda existem desafios significativos para a efetivação da inclusão escolar. Entre esses desafios destacam-se a necessidade de formação continuada dos professores, a disponibilidade de recursos pedagógicos adequados e o fortalecimento da relação entre escola e família. Perante o exposto, surge a seguinte questão de pesquisa: de que forma a parceria entre família e escola pode impactar o processo de inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar? Como afirma Rosita Edler Carvalho, “a parceria entre escola e família é essencial para a construção de práticas inclusivas efetivas” (Carvalho, 2012, p. 45).

Nesse panorama, a participação da família assume papel fundamental no processo educacional. Os familiares convivem diariamente com a criança e possuem conhecimentos importantes sobre suas



características, comportamentos e necessidades específicas.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A trajetória da educação brasileira é definida por um processo de transição paradigmática, a superação do modelo de segregação em favor de uma escola que acolha a diversidade em sua totalidade. Por séculos, a pessoa com deficiência foi marcada pela invisibilidade, sendo submetida a um "modelo médico" que reduzia sua existência ao diagnóstico. A deficiência era vista como uma patologia a ser isolada em asilos ou instituições filantrópicas, anulando a história pessoal e a autonomia do indivíduo em prol de uma segregação assistencialista.

Nesse contexto, torna-se necessário estabelecer os pilares conceituais que orientam o debate atual. A Educação Especial configura-se como uma modalidade de ensino transversal que oferece recursos, metodologias, tecnologias assistivas e serviços específicos, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para apoiar o desenvolvimento de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades. Já a Educação Inclusiva constitui-se como o princípio filosófico e paradigma organizador que orienta a escola a ser um espaço de pertencimento para todos, sem distinções, propondo que a estrutura, a cultura, o currículo e as práticas pedagógicas sejam pensadas desde o início para contemplar a diversidade em sua totalidade.

Essa evolução não foi linear, mas fruto de intensos debates e mudanças na legislação brasileira. Na LDB nº 4.024/1961, o atendimento aos chamados "excepcionais" já era previsto, porém sob uma ótica de integração limitada e segregada, onde o acesso às classes comuns era condicionado à capacidade de adaptação do aluno ao sistema, e não o contrário. Durante o período da ditadura militar, essa modalidade foi marcada pelo fortalecimento do Modelo Médico-Psicológico e pela desoneração do Estado. Em vez de investir na estruturação da rede pública, o governo militar incentivou a expansão de um sistema paralelo de ensino, delegando a responsabilidade educacional a instituições privadas e filantrópicas, como as APAEs e Sociedades Pestalozzi. Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, consolidou-se uma política de integração instrucional que priorizava a reabilitação em ambientes apartados, tratando a deficiência como uma inaptidão técnica e desobrigando a escola regular da oferta direta e do acolhimento desses estudantes.

A mudança de rumo ocorre com a Constituição Federal de 1988, no processo de redemocratização do país, que restabeleceu a educação como um direito social e definiu o dever do Estado em garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. No cenário global, esse movimento ganhou força com a Declaração de Salamanca (1994), elaborada sob a égide da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). O documento estabeleceu que as escolas regulares devem acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sociais



ou intelectuais, promovendo a paridade na educação inclusiva. No Brasil, esse preceito foi detalhado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que ratificou o direito à educação como um bem universal e inegociável.

Com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), houve um reposicionamento estratégico da modalidade: a Educação Especial deixou de ser um sistema paralelo para se tornar um serviço de apoio especializado dentro da escola regular. Esse avanço foi consolidado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015) e, fundamentalmente, pelas atualizações legislativas de 2025. Estes novos dispositivos legais estabeleceram o Pacto Nacional pela Permanência Escolar, que obriga as redes de ensino a implementarem sistemas de busca ativa e monitoramento individualizado do sucesso acadêmico de alunos da Educação Especial, visando reduzir as taxas de evasão que historicamente afetam esse público.

Em 2025, o marco legal brasileiro avançou ainda mais com a regulamentação do uso ético da Inteligência Artificial (IA) e tecnologias assistivas de última geração no suporte educacional. O novo decreto estabelece que a IA deve atuar como um acelerador de acessibilidade, sendo utilizada para a criação automática de materiais didáticos multimodais, tradução imediata para Libras e softwares de comunicação alternativa preditiva. Mais do que ferramentas tecnológicas, a legislação de 2025 posiciona essas inovações como direitos de acesso ao currículo, garantindo que o suporte digital seja personalizado para as singularidades de cada estudante, especialmente para aqueles com TEA que necessitam de previsibilidade e suportes visuais altamente customizados.

Nesse paradigma, a Educação Especial não é um destino, mas um apoio articulado ao ensino comum. O Atendimento Educacional Especializado (AEE – sala de recursos) não substitui a sala de aula comum. Apenas identifica barreiras, elabora estratégias, produz materiais adaptados, orienta professores e apoia a autonomia do estudante. As Salas de Recursos Multifuncionais tornam-se espaços de planejamento pedagógico especializado, e não de escolarização paralela, e o atendimento sempre é realizado no contraturno do estudante.

Essa lógica é fundamental quando pensamos nos estudantes com TEA, pois muitas de suas necessidades não dizem respeito ao conteúdo em si, mas à forma como o conteúdo é apresentado, organizado e mediado. No cotidiano escolar, a inclusão se materializa em decisões pedagógicas muito concretas: Suportes visuais (rotinas ilustradas, instruções passo a passo, pictogramas) funcionam como mediadores da comunicação; ensino estruturado organiza o tempo, o espaço e as tarefas, reduzindo a ansiedade gerada pela imprevisibilidade; mediação social planejada promove interações significativas, com orientação explícita sobre regras sociais que, para muitos, são implícitas; adaptações sensoriais no ambiente (controle de ruído, iluminação, cantos de regulação) garantem condições reais de aprendizagem; colegas tutores favorecem vínculos e aprendizagem colaborativa.



A educação inclusiva exige mais do que recursos; é uma mudança que impacta o planejamento curricular (flexível e aberto a múltiplas formas de aprender), a avaliação (diversificada, processual e menos padronizada), a organização da sala (ambiente previsível, sinalizado e acolhedor) e a relação com a família (parceria constante e troca de informações). Inclusão é um processo contínuo e permanente de ajuste entre a escola e seus estudantes. Cada novo aluno desafia a escola a aprender algo novo sobre ensinar. Quando a escola compreende que a Educação Especial é suporte e que a Educação Inclusiva é o caminho, ela deixa de separar para começar a pertencer. E, nesse pertencimento, alunos com TEA não são visitantes em um sistema rígido, mas participantes legítimos de um espaço que foi pensado também para eles.

Sendo assim, a fundamentação da educação inclusiva no Brasil repousa em um robusto arcabouço jurídico. A LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu Capítulo V, define a Educação Especial como modalidade transversal oferecida preferencialmente na rede regular. Complementando essa estrutura, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atua como o balizador das aprendizagens essenciais, reforçando o compromisso com a educação integral nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. A Base orienta que a escola deve olhar para o estudante antes de olhar para o diagnóstico, garantindo um currículo flexível. A união entre a LDB, a LBI, a BNCC e os novos decretos de 2025 criam o suporte necessário para que o AEE e a sala de aula regular trabalhem em harmonia, tornando a educação inclusiva um projeto de nação pautado no respeito à diversidade e no cumprimento da Constituição Federal de 1988.

3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta a forma como uma pessoa interage, comunica e se comporta. As características do TEA variam amplamente, e a condição é classificada em diferentes níveis de suporte para refletir as necessidades individuais de cada pessoa. De acordo com o DSM-5-TR da American Psychiatric Association, o TEA é definido por dois grandes grupos de características: déficits persistentes na comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses aspectos podem se manifestar de formas muito distintas entre os indivíduos, o que justifica o uso do termo *espectro*. Não existe um único “tipo” de autismo, mas múltiplas formas de apresentação, que variam em intensidade, autonomia e necessidades de apoio.

Na prática educacional, isso significa que duas crianças com o mesmo diagnóstico podem demandar estratégias pedagógicas completamente diferentes. Algumas podem apresentar ausência ou atraso significativo da fala, enquanto outras desenvolvem linguagem verbal, mas encontram dificuldades na compreensão de regras sociais implícitas, ironias, expressões faciais e linguagem não verbal. Há ainda aquelas que demonstram interesses extremamente específicos e intensos, que podem, inclusive, ser utilizados como ponto de partida para a aprendizagem escolar.



Outro aspecto relevante diz respeito ao processamento sensorial. Muitas crianças com TEA apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos como sons, luzes, cheiros e texturas. Em um ambiente escolar comum — frequentemente barulhento, visualmente carregado e dinâmico — esses estímulos podem gerar desconforto, ansiedade e dificuldade de concentração. Compreender essa característica é fundamental para que o professor não intérprete determinadas reações como indisciplina, mas como respostas neurológicas a um excesso de estímulos.

O DSM-5-TR também classifica o TEA em três níveis de suporte: Nível 1 – Requer apoio: a pessoa apresenta dificuldades na comunicação social e na organização do comportamento, mas consegue desenvolver relativa autonomia com orientações e mediações. Nível 2 – Requer apoio substancial: há limitações mais evidentes na comunicação verbal e não verbal, além de maior rigidez comportamental. Nível 3 – Requer apoio muito substancial: a pessoa apresenta severas dificuldades de interação social, comunicação limitada e grande necessidade de suporte contínuo. Essa classificação é extremamente relevante para o contexto escolar, pois reforça que a inclusão não pode ser padronizada. Cada estudante demandará um planejamento pedagógico compatível com seu nível de suporte, suas potencialidades e suas necessidades específicas. Portanto, apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva, ainda existem desafios que dificultam a efetivação desse processo nas escolas. Entre os principais desafios apontados na literatura destacam-se a necessidade de formação continuada para professores e a escassez de recursos pedagógicos especializados.

Muitos docentes relatam sentir-se inseguros diante do desafio de ensinar alunos com TEA, não por falta de vontade, mas por ausência de preparo técnico durante sua formação inicial. A compreensão sobre autismo, estratégias de ensino estruturado, uso de comunicação alternativa, adaptações sensoriais e flexibilização curricular ainda não fazem parte, de maneira consistente, da realidade formativa de grande parte dos profissionais da educação. Além disso, a falta de materiais adequados, de apoio do Atendimento Educacional Especializado e de equipes multidisciplinares limita as possibilidades de intervenção pedagógica qualificada. A inclusão, nesse sentido, deixa de ser uma proposta pedagógica viável e passa a ser percebida como um desafio solitário para o professor da sala regular. Nesta conjuntura, torna-se evidente que compreender o TEA é apenas o primeiro passo. É necessário que esse conhecimento seja traduzido em práticas pedagógicas concretas, sustentadas por formação, recursos e apoio institucional, para que a inclusão deixe de ser apenas um princípio legal e se torne uma realidade vivida no cotidiano escolar.

3.1 CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

A compreensão contemporânea sobre o TEA define-o como uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta de forma heterogênea, afetando principalmente os eixos da comunicação e do comportamento. Para além do diagnóstico, a análise dessas características permite a



construção de uma pedagogia que respeite a singularidade de cada estudante. O núcleo das dificuldades sociais no espectro envolve desafios em iniciar ou responder a interações, o que pode gerar barreiras no convívio escolar. Por exemplo: linguagem não verbal manifesta-se por meio de dificuldades no contato visual, expressões faciais restritas e desafios na compreensão da linguagem não verbal de terceiros. Já na parte da reciprocidade e relacionamentos há frequentemente, um desafio acentuado em compreender as nuances sociais e as regras implícitas que regem os relacionamentos interpessoais.

O comportamento no TEA é marcado por uma busca por previsibilidade e pela presença de padrões restritos e repetitivos como suas estereotípias e rotina pela qual observamos movimentos motores repetitivos e involuntários como o balançar do corpo, lançar ou girar objetos e uma insistência rígida na manutenção de rotinas, cuja alteração pode gerar elevados níveis de ansiedade. Pode ocorrer interesses fixos, pois o foco intenso em temas específicos pode ser notado precocemente e, se bem mediado, pode se tornar uma potente ferramenta de engajamento pedagógico.

O núcleo das dificuldades no espectro envolve desafios em iniciar ou responder a interações, o que pode gerar barreiras no convívio social. A linguagem não verbal, por exemplo, manifesta-se por meio de dificuldades no contato visual, expressões faciais restritas e desafios na compreensão de gestos ou sarcasmo. Na reciprocidade, há frequentemente um desafio em compreender as regras implícitas que regem os relacionamentos interpessoais.

Essa barreira reflete uma questão social crítica: a criança com TEA muitas vezes enfrenta o estigma da "deficiência invisível". Na sociedade hoje, comportamentos típicos do espectro são erroneamente interpretados como falta de limites ou "crises de birra", expondo a criança e sua família a julgamentos severos. O preconceito que as famílias enfrentam é um isolamento silencioso, os pais relatam olhares de reprovação em espaços públicos e a exclusão de círculos sociais, o que gera uma sobrecarga emocional e limita o desenvolvimento da criança pela falta de convivência comunitária.

Na atualidade, a obra de Temple Grandin é fundamental para humanizar a visão sobre o autismo. Grandin (2015) destaca que muitas das reações interpretadas como "comportamento disruptivo" são, na verdade, respostas neurológicas a uma sensibilidade sensorial incomum. Temos a hipersensibilidade que é aversão a sons, luzes ou texturas específicas ocorre porque o cérebro autista processa esses estímulos de forma intensificada. E o desenvolvimento Irregular como aponta a autora, o TEA pode causar um desenvolvimento irregular, onde habilidades motoras, de linguagem e comportamentais não seguem a cronologia linear padrão, sendo possível notar sinais desses descompassos logo nos primeiros meses de vida.

Os níveis de suporte são usados para determinar a quantidade de assistência que uma pessoa com TEA precisa em sua vida diária. Esses níveis são definidos pelo DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). No nível 1 (Requer suporte): Pessoas neste nível têm alguma dificuldade na



comunicação social e podem ter comportamentos repetitivos que causam interferência em seu dia a dia. Elas precisam de suporte para melhorar a interação social e a comunicação, além de estratégias para lidar com a rigidez e os comportamentos repetitivos.

No primeiro nível, o estudante requer suporte para lidar com dificuldades sutis, mas persistentes, na comunicação social. Sem o apoio adequado, podem ocorrer falhas na interação e na organização do comportamento. Indivíduos neste perfil apresentam certa rigidez cognitiva e comportamentos repetitivos que podem interferir no desempenho acadêmico e na socialização. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão neste estágio exige que a escola se reorganize para oferecer previsibilidade e estratégias que minimizem a ansiedade gerada pela quebra de rotinas. O foco do apoio pedagógico deve ser o aprimoramento da interação social e a oferta de ferramentas para que o aluno lide com a própria rigidez comportamental de maneira funcional.

Estudantes classificados no nível 2 apresentam déficits mais marcantes nas habilidades de comunicação verbal e não verbal. A insistência em padrões repetitivos e a dificuldade em mudar o foco das atividades são mais frequentes e intensas, exigindo intervenções planejadas. Neste cenário, a parceria com a família, defendida por Carvalho (2012), torna-se determinante para o sucesso das estratégias. A troca de informações sobre rotinas e sensibilidades permite que a escola desenvolva suportes visuais e métodos de comunicação alternativa que façam sentido para a realidade do aluno, promovendo uma ponte entre o lar e a sala de aula. (Carvalho, 2012).

O nível 3 é caracterizado por graves desafios na comunicação e interação social, além de uma grande necessidade de suporte contínuo para a realização de tarefas. O estudante pode apresentar fala mínima e reações intensas a estímulos sensoriais ou mudanças de ambiente. De acordo com os pressupostos de Vygotsky (1998), mesmo diante de grandes comprometimentos, o aprendizado adequadamente organizado é capaz de impulsionar o desenvolvimento mental. Portanto, a presença de uma rede de apoio robusta, composta pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e por mediações sociais intencionais, é o que garante que este aluno não seja apenas um "espectador", mas um participante legítimo do processo educativo. (Vygotsky, 1998). Conclui-se que esses níveis são indicadores dinâmicos que orientam a escola a cumprir seu papel constitucional de garantir igualdade de oportunidades para todos.

A recepção escolar é um dos momentos de maior angústia para os pais. Existe um profundo medo de matricular o filho, alimentado por receios reais: o medo da rejeição institucional (negativa de matrícula), o medo do bullying por parte dos colegas e, principalmente, o medo da negligência pedagógica. As famílias se preocupam se o filho será apenas "integrado" (colocado dentro da sala, mas isolado em uma mesa no fundo) ou se será realmente "incluído".

Nesse contexto, o laudo médico assume um papel vital. Ele não é um rótulo para limitar o aluno, mas um instrumento de garantia de direitos e proteção jurídica. É o laudo que ampara a exigência de:



Mediador Escolar: Profissional que auxilia na ponte entre o aluno, o professor e o conteúdo. PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado): Planejamento que adapta o currículo da BNCC às necessidades específicas do aluno. AEE (Atendimento Educacional Especializado): Suporte realizado no contraturno escolar para trabalhar habilidades específicas.

O que ampara a criança na pedagogia é a transição para uma escola que não espera que o aluno mude para se adequar ao sistema, mas que transforma suas próprias práticas para acolher a neurodiversidade. Conclui-se que o diagnóstico e os níveis de suporte são indicadores dinâmicos que orientam a escola a cumprir seu papel de garantir igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todo ser humano.

4 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCACIONAL

A Pluralidade das Configurações Familiares e o Protagonismo na Inclusão Escola nos leva a compreensão contemporânea sobre o conceito de família que se distanciou do modelo tradicional e nuclear para abraçar uma pluralidade de arranjos que refletem as profundas transformações sociais, jurídicas e culturais das últimas décadas. De acordo com Singly (2007), a família na atualidade é definida primordialmente pelos laços de afetividade e pelo projeto de vida em comum, transcendendo os vínculos meramente consanguíneos ou a estrutura rígida composta por pai, mãe e filhos. Nesse caso, consolidam-se as famílias monoparentais, reconstituídas, homoafetivas e extensas como núcleos legítimos de cuidado. Como apontam Dessen e Braz (2005), independentemente de sua configuração, a família permanece como o primeiro núcleo de socialização e o principal suporte emocional do indivíduo. É nesse microsistema que a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constrói suas referências de mundo, tornando este núcleo um aliado indispensável para o êxito de qualquer projeto terapêutico ou pedagógico.

Quando o foco recai sobre a inclusão escolar, a participação da família deixa de ser um acompanhamento passivo para se converter em ativo em uma colaboração estratégica e vital. Segundo Mantoan (2003), a inclusão não se concretiza de forma isolada dentro das quatro paredes da sala de aula; ela exige a articulação de uma rede de apoio em que a família atua como a principal detentora do "saber afetivo" sobre o aluno. Essa cooperação é o que permite que o ambiente escolar deixe de ser um espaço de meras adaptações técnicas para se tornar um lugar de pertencimento real, onde a subjetividade da criança é respeitada e valorizada.

A contribuição familiar no processo inclusivo manifesta-se, fundamentalmente, por meio do compartilhamento de informações essenciais. A família é quem detém o conhecimento íntimo sobre as sensibilidades sensoriais, os interesses específicos e os gatilhos de ansiedade da criança. Conforme discute Carvalho (2012), quando os pais compartilham esse repertório com a escola, eles oferecem aos educadores um "atalho" pedagógico valioso. Essa troca permite que as adaptações curriculares e ambientais sejam



personalizadas e muito mais assertivas desde o primeiro contato, evitando desgastes desnecessários para o aluno e otimizando o tempo de aprendizagem.

Além do suporte informativo, a família desempenha um papel crucial na continuidade das estratégias pedagógicas. A inclusão é um processo contínuo que não se encerra ao final do período letivo. Autores como Dourado e Amorim (2020) ressaltam que as estratégias de comunicação e os suportes visuais utilizados no contexto escolar devem encontrar eco e reforço no ambiente doméstico. Essa coerência entre a casa e a escola proporciona ao estudante com TEA a previsibilidade e a segurança necessárias para reduzir níveis de estresse, facilitando a consolidação de novas habilidades sociais e cognitivas em diferentes contextos.

Outro pilar decisivo é o fortalecimento dos vínculos de confiança entre os responsáveis e a equipe escolar. A participação ativa dos familiares nas reuniões de planejamento e na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) assegura que as expectativas de desenvolvimento estejam devidamente alinhadas. Sob a perspectiva de Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano é potencializado pela mediação social de qualidade; portanto, uma criança que percebe a sintonia e o respeito mútuo entre seus cuidadores e professores sente-se emocionalmente mais segura para explorar o ambiente acadêmico e enfrentar seus desafios singulares. (Vygotsky, 1998).

Em suma, a família contemporânea, em toda a sua diversidade, atua como o alicerce emocional e informativo da inclusão escolar. O sucesso do estudante com TEA é diretamente proporcional à qualidade do diálogo estabelecido entre os profissionais da educação e os familiares. Como conclui Mantoan (2003), a escola verdadeiramente inclusiva é aquela que abre suas portas para a comunidade e reconhece que a educação é um compromisso compartilhado, transformando a colaboração em uma ferramenta de transformação social e humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista transcende a garantia de acesso físico e configura-se como um compromisso ético e pedagógico com a participação ativa e a aprendizagem significativa. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a efetivação do direito à educação, embora respaldada por marcos legais nacionais, depende sobretudo da transformação das práticas cotidianas que reconhecem e respeitam as singularidades comunicativas, interativas e sensoriais de cada estudante. Verificou-se que a parceria entre família e escola constitui o principal elemento catalisador da inclusão. A família, por deter conhecimentos sobre rotinas, sensibilidades e formas de comunicação da criança, contribui de maneira decisiva para que o planejamento pedagógico se torne mais assertivo e coerente com as necessidades individuais do aluno. Quando esse conhecimento é compartilhado com a escola, as intervenções deixam de ser generalizadas e passam a considerar os níveis de suporte exigidos pelo



estudante.

O fortalecimento dessa relação colaborativa estabelece uma rede de apoio que favorece a segurança emocional e a estabilidade no processo de aprendizagem. A convergência de objetivos entre o ambiente familiar e o escolar reduz barreiras de adaptação e garante a continuidade das estratégias pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia do educando. Nesse contexto, torna-se indispensável que as instituições escolares promovam espaços permanentes de diálogo e cooperação com as famílias, por meio de reuniões, escuta ativa e planejamento participativo na elaboração do Plano Educacional Individualizado e na articulação com o Atendimento Educacional Especializado. Essa organização contribui para que o suporte educacional seja complementar e efetivo no contexto da educação comum.

Logo, a inclusão do estudante com TEA exige a reestruturação das práticas pedagógicas, envolvendo flexibilização curricular, uso de recursos visuais e organização de rotinas previsíveis. Tais ações não beneficiam apenas o aluno com autismo, mas qualificam o processo educativo como um todo, tornando-o mais acessível, humano e sensível à diversidade. Por fim, reafirma-se que a educação inclusiva é um projeto coletivo e contínuo. Quando a parceria entre escola, família e serviços de apoio se consolida, a escola torna-se um espaço de pertencimento, respeito e aprendizagem significativa para todos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DESSEN, Maria Auxiliadora; BRAZ, Maria Paula de Almeida. **A família e suas interconexões com outras instituições**. In: DESSEN, M. A.; COSTA, A. L. (org.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Curitiba: Juruá, 2005.

DOURADO, Ivan; AMORIM, Katia de Souza. **Escolarização de alunos com autismo: a parceria família-escola**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 4, 2020.



GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação – todos, sem exceção**. Paris: UNESCO, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.