

# A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA PARA O SUCESSO DA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INCLUSÃO: REFLEXÕES INICIAIS

Daiane Miranda dos Santos<sup>1</sup>

Eloiza Elena da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente estudo teve o propósito de investigar a relação entre a escola e a família para o sucesso da efetivação da inclusão dos alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Na legislação brasileira o acesso á educação é uma garantia para todas as crianças, incluindo, portanto, os alunos com transtornos do Espectro autista (TEA). Este artigo apresenta um estudo bibliográfico a respeito do TEA, bem como do processo de inclusão dos autistas em escolas da rede pública, buscando compreender a importância da relação entre a família e escola neste contexto de inclusão. Nossa investigação sobre a presença destes alunos nas escolas regulares representam muito para a educação, especialmente pelo desconhecido sobre a síndrome que acarreta dificuldades na utilização de estratégias próprios e apropriadas para esta população, por isso, buscamos identificar nas produções bibliográficas estudadas alguns pontos que aproximem as ações dos profissionais da educação em conjunto com os familiares a fim de efetivar a inclusão dos alunos com TEA no ensino regular. Em nosso entendimento, é fundamental a importância que a relação entre a escola e a família seja forte e presente, para que coletivamente se possa desenvolver estratégias e ações que contribuam para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA no contexto da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Equipe pedagógica. Professora de apoio.

**Autistic Spectrum Disorder. Inclusion. Pedagogical team. Support teacher.**

---

<sup>1</sup>Graduanda no Curso de Pedagogia Universidade Estadual de Maringá (UEM).

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela UEM, mestrado em Educação pela UEM e doutoranda em Educação pela UEM. Professora da área de Políticas Públicas e Gestão Educacional do Departamento de Teoria e Prática da UEM.

**Abstract:** Abstract: This article intent to explore the relationship between school and the family

for the successful completion of the inclusion of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular education. In Brazilian legislation, the access to the education is a guarantee for all children, including, therefore, people with Autism Spectrum Disorders (ASD). Thus, we carried out a bibliographic research regarding the ASD, along with the inclusion process of autistic children in public schools, seeking to understand the importance of the relationship between family and school in this situation. Our research on the presence of these students in regular schools presents one of the many challenges of Education in the contemporary world, especially due to the lack of knowledge about the syndrome, which causes difficulties in the use of appropriate strategies for this population, so we seek to identify in Bibliographic Productions some points that approximate the actions of the professionals of the education together with the relatives in order to effect the inclusion of the students with ASD in the regular education. In our understanding, it is of fundamental importance that the relationship between school and the family be strong and present, so that strategies and actions that contribute to the learning and development process of children with ASD can be collectively developed in the context of inclusive education.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder. Inclusion. Pedagogical team. Support teacher.

## **Introdução**

A partir das inquietações surgidas ao decorrer da graduação e das vivências proporcionadas pelo estágio realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental localizada no noroeste do Paraná, sentimos a necessidade de nos aprofundarmos a respeito dos aspectos teóricos

relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o intuito de conhecer quais são os elementos derivados da relação entre família e escola que contribuem para as tomadas de ação pedagógica a fim de haver a efetivação do processo de inclusão de alunos com TEA na escola pública.

Nesse processo pensamos ser fundamental o conhecimento sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais da escola, pois para além de toda uma estrutura pensada para receber os alunos com TEA, é necessário haver um trabalho conjunto caracterizado pelo pensar no sujeito para além da síndrome, sobretudo é preciso pensar nessa criança diagnosticada com TEA como ser capaz de aprender. Acreditamos que o olhar e a ação desses profissionais ficam sujeitos a mudanças a partir do momento em que vão conhecendo como se dá a relação familiar da criança e à medida em vão adquirindo clareza a respeito de como enfrentar de maneira consciente os desafios que surgem no cotidiano de uma sala de aula que tenha entre seus alunos pelo menos um indivíduo diagnosticado com TEA.

Posto isso, sabemos que a inclusão de crianças com TEA no ensino regular é encarada muitas vezes como um grande desafio, geralmente, pela dificuldade de interação social, restrições de linguagem e desconexão com a realidade. Dessa forma concordamos com Paulon, Freitas e Pinho (2005) quando constatarem a necessidade de se realizar modificações na formação inicial dos profissionais da educação e também na formação continuada e sistemática ao longo de suas carreiras para ter garantido o contato dos mesmos com teorias que lhes sirvam de base para desenvolver um trabalho pedagógico que torne a inclusão uma realidade nas escolas. Este posicionamento se torna importante a partir do momento em que tomamos como prerrogativa o fato de que quanto mais difundidas forem as informações a respeito do TEA, mais profissionais da educação terão condições e bases teóricas para desenvolverem um trabalho administrativo e pedagógico de qualidade que vise a promoção de uma aprendizagem efetiva, que é o objetivo da escola.

É preciso lembrar que, no referente às questões da escolaridade de sujeitos com TEA, atualmente temos o respaldo de políticas públicas que versam sobre a inclusão e o direito desses alunos estarem matriculados no ensino regular. Para compreendermos melhor a importância que a relação entre

a escola e a família exerce sobre o desenvolvimento escolar da criança com TEA, dividiremos o trabalho em três momentos. No primeiro discutiremos as características apresentadas por sujeitos portadores do TEA. Em seguida realizaremos uma contextualização da inclusão sobre o prisma das políticas públicas. Por fim, discutiremos a respeito dos possíveis benefícios que a relação entre família e escola podem ofertar ao processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA para que o processo de inclusão seja garantido.

## **1. Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

O termo autismo foi descrito pela primeira vez como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, por Kaneer em 1943. O teórico realizou uma pesquisa com base em onze casos onde percebeu o isolamento extremo como uma das principais características das crianças estudadas:

O desejo obsessivo de isolamento e de manutenção da uniformidade explicava uma série de comportamento autista. De acordo com os pais das crianças observadas, os filhos ficavam mais satisfeitos quando deixados sozinhos do que quando em companhia de outras pessoas, não interagiam com as pessoas, permaneciam completamente absortos em si mesmos, não tinham desenvolvido uma consciência social e agiam como se estivessem hipnotizados. Eles ignoravam contato físico direto, movimento ou barulho que ameaçava interromper o seu isolamento, ou demonstravam aflição ao sofrerem interferência externa (KANEER, 1943 apud KAJIHARA, 2013, p.22)

A quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-IV, adotava o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) para englobar cinco transtornos: Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação. Considerado como um termo relativamente novo entre os profissionais da saúde e da educação, o termo TEA pode ser encontrado na versão mais recente desse manual. O DSM-V é responsável pela substituição da nomenclatura TGD pelo termo TEA.

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria APA, (2013), o TEA é considerado um transtorno inerente ao desenvolvimento neural. Geralmente percebido a partir dos três anos de vida, o TEA decorre de

perturbações do desenvolvimento neurológico que afetam de maneira mais ou menos severa os aspectos sociais, comunicativos e comportamentais do indivíduo, atribuindo a ele diferentes níveis de comprometimento.

Com base na APA, Zanon, , Backes e Bosa (2014) caracterizam o TEA como um conjunto de elementos que compromete as manifestações comportamentais do sujeito refletidas em dificuldades no desenvolvimento sociocomunicativo por meio da presença de estereotípias e da limitação de interesses e atividades do indivíduo no que se refere às relações interpessoais. Assim, no cotidiano escolar, pode ser notado como padrão comportamental da criança com TEA a ausência ou atraso da linguagem oral, o déficit na interação social com seus pares por conta da falta de interação comunicativa com o outro e, por conta disso, o comprometimento do contato humano.

Para além do que já foi apresentado, é preciso considerar que as crianças autistas também possuem como característica a necessidade de estabelecer rotinas, o fascínio por movimentos repetitivos e a presença deles em seu comportamento, alterações na fala e estereotípias. Cabe complementar que, quanto à linguagem oral, as crianças com TEA apresentam geralmente a falta de entonação, pronunciam apenas as palavras de maior representatividade formando holófrases (palavras isoladas que tendem a expressar uma frase ou ideia), possuem dificuldade no emprego de pronomes pessoais e do tempo verbal e geralmente apresentam seu discurso na terceira pessoa do singular (SILVA; MILICK, 2009).

Ainda no que diz respeito ao comportamento autístico, podemos perceber nas crianças com TEA o grande incômodo gerado pela quebra da rotina, dificuldades em realizar trajetos diferentes do que estão habituados e mudanças de móveis e objetos de lugar, além do apego por objetos em particular e o estabelecimento de relações com esses objetos, principalmente aqueles que apresentam movimentos rítmicos. Quanto à convivência com as pessoas, as crianças com TEA tendem a percebê-las como parte do ambiente, como se fossem apenas mais um móvel ou objeto. Evitam contato direto e não conseguem manter o olhar fixo no rosto das outras pessoas, evitando, na maioria das vezes, o contato de olhos (KAJIHARA, 2013).

É preciso pontuar que tais características se manifestam em diferentes graus de comprometimento, levando o sujeito a apresentar maiores ou

menores déficits em sua comunicação, interação social e interação comportamental, podendo ser classificado como leve, moderado ou severo (CUNHA, 2012). Devido a essa condição é impensável homogeneizar os sujeitos diagnosticados com TEA, pois apesar de apresentarem características em comum, são pessoas diferentes umas das outras, com desenvolvimentos distintos e que possuem a capacidade de aprender conteúdos dos mais diversos tipos e natureza. Cabe mencionar ainda que a avaliação e diagnóstico de uma criança com TEA, embora haja no meio médico uma imprecisão etiológica sobre o assunto, é realizada por psiquiatras e neurologistas e são baseadas na entrevista com os pais, em avaliações com outros profissionais da área da saúde e da educação (psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo), na observação de como o indivíduo se comporta diariamente e em exames médicos (SCHMIDT, 2013).

Posto isso é importante ressaltar, a partir de características específicas e das dificuldades que as pessoas com TEA possuem, que no início da vida escolar a equipe pedagógica e os demais profissionais da educação envolvidos no processo de inclusão possuem papel crucial não apenas para identificar tais características e desenvolver um trabalho de conscientização com a família a respeito dos aspectos educacionais, mas também na elaboração de estratégias que garantam a aprendizagem dessas pessoas (SCHMIDT, 2013). Para que isso seja concretizado é necessário pensarmos nas políticas de inclusão como instrumentos que garantam não apenas a formação de profissionais capacitados para lidar com as questões inclusivas mas também que sejam facilitadores do ingresso da criança com TEA no sistema regular de ensino.

## **2. Inclusão**

Tendo o Brasil como um de seus países signatários, a Declaração Universal dos Direitos Humanos realizada em 1948 trouxe à tona as discussões sobre a educação a nível internacional. Porém, no nosso panorama nacional, o assunto só começou ser discutido com maior seriedade legal em 1988, com a Constituição Cidadã. Nunes, Azevedo e Schimidt (2013, p. 558) sintetizam o processo legal pelo qual a inclusão se tornou assunto legal em no nosso país:

A inclusão educacional escolar, no Brasil, é uma ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando (BRASIL, 2007). A Educação Especial vem sendo discutida no Brasil a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Mas, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propor que as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas, preferencialmente, no ensino regular, foi apenas a partir da Constituição de 1988 e sob a influência da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que, em nosso país, começou a ser discutida a universalização da Educação, e a ser implementada nas escolas regulares uma política de Educação Inclusiva, culminando com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Em 1994 a Declaração de Salamanca preconizou às crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) o direito de estarem matriculadas no ensino regular. Assim entendemos que a educação especial deve ser ofertada em toda a rede regular de ensino, e percorrer em todos os níveis, e em todas as modalidades. Dando relevância ao documento em questão, pensamos ser pertinente nos atentarmos um pouco mais aos preceitos defendidos e professados:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p.1).

Portanto, é de direito do aluno receber um ensino de qualidade que ampare suas particularidades, e lhe impulse para o desenvolvimento. Para a escola receber um aluno portador de necessidades especiais, pode ser vista

como um desafio ou um problema. O olhar para a criança a partir daí deve ser um olhar diferenciado, e para que isso aconteça, tanto os alunos quanto os funcionários devem estar preparados.

Antes da inclusão ser um assunto amplamente estudado e discutido, os alunos portadores de necessidades especiais, estudavam em escolas intituladas como especiais ou separadas. Sobre isso destacamos que apesar de existir a possibilidade dos sujeitos receberem Atendimento Educacional especializado (AEE) em unidades escolares, não existe a obrigatoriedade da matrícula dos mesmo no ensino regular:

Ofertado em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino em escolas regulares, prioritariamente, o AEE pretende possibilitar a articulação entre atendimento escolar e especializado em unidades escolares, facilitar acesso e atendimento ao aluno deficiente e sua família, bem como possibilitar o exercício da convivência sem discriminação e de aprendizagem. O atendimento especializado é obrigatório aos sistemas de ensino, mas a matrícula do aluno deficiente é opcional (CAVALCANTE, 2011, p.6)

Destacamos que apesar de não podermos constatar a concretude da transformação do sistema educacional no que se refere ao assunto, é possível nos depararmos com políticas públicas que visam implementar a inclusão. Nesse contexto, a Declaração de Salamanca passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva ao defender a premissa de que as escolas regulares deveriam ter a orientação inclusiva como forma de reduzir não apenas atitudes discriminatórias, mas de proporcionar às pessoas com NEE e altas habilidades condições de igualdade para a aprendizagem. Isso quer dizer que a oferta ao acesso desses estudantes ao ensino regular, independentemente de suas características e condições psiconeuromotoras, emocionais e linguísticas, representou um grande avanço de direitos (BRASIL, 1994).

No cenário brasileiro temos o ano de 2008 como um marco histórico para os direitos das crianças com de TGD e altas habilidades, nomenclatura utilizada na época. O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva preconizou que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/



superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (BRASIL, 2008, p. 11).

Neste panorama apresentamos o estado do Paraná como precursor de mudanças ao amparo da educação inclusiva. Os documentos elaborados no estado visavam respaldar o direito das crianças com TGD e altas habilidades de terem uma educação de qualidade que atendesse e considerasse as condições e especificidades de cada indivíduo dentro do ambiente escolar. Assim destacamos que:

A igualdade de oportunidades passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida (PARANÁ, 2016, p. 9).

Sendo assim, a escola assume um papel em que precisa se adaptar para atender às especificidades destes alunos. Para que isso ocorra é necessário que haja mudanças na estrutura e no funcionamento da escola, na formação dos professores e na relação entre a família e a escola (PRAÇA, 2011). Uma forma de auxiliar na inclusão dos alunos com TEA é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que de acordo com o Artigo 1º da Resolução nº 4/2009, é aquele “ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”, tendo como função complementar ou suplementar a formação dos alunos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2009).

Indo ao encontro dessa premissa, Garcia (2008, p. 18) defende que “os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes”. Tal postura revela respeito à diversidade e o garante um trabalho educacional que identifique as barreiras com o objetivo de transpô-las para que o trabalho pedagógico seja realizado.

Neste íterim cabe apontar a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o AEE como dois grandes recursos para efetivar a inclusão. Segundo critérios estabelecidos pelo MEC na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, para que as escolas da rede que as escolas da rede pública possam receber as SRM,

elas devem atender a certos critérios, tais como: ter matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação registradas no Censo Escolar/MEC/INEP; disponibilizarem professores com formação inicial ou continuada para o AEE e possuir espaço para a instalação dos equipamentos e recursos (BRASIL, 2009). Porém, antes disso, as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação devem estar inscritas no Plano de Ações Articuladas. Para tanto, é necessário que o gestor do município, do estado ou do Distrito Federal garanta professor para o AEE, bem como o espaço para a sua implantação.

Porém, não podemos desconsiderar que, para a escola, o fato de receber um aluno com NEE, pode ser encarado como um desafio ou até mesmo um problema. Aqui nasce a necessidade de um olhar diferenciado para que isso requer preparo de todos os profissionais envolvidos no processo. Para que isso seja concretizado é imperativo que, para além de recursos materiais como materiais adaptados, SRM, dentre outros, haja um atendimento personalizado com profissionais especializados em um ambiente que lhes proporcionem condições favoráveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Corroborando com essa ideia, Silva, Jacobsen e Lima (2012, p.131) defendem que:

Professores e equipe pedagógica da escola devem refletir constantemente sobre sua prática, atentos ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades propostas aos alunos com deficiência física no contexto de ensino regular, de modo que oportunizar experiências que possibilitem aos alunos se desenvolverem por meio da apropriação dos conhecimentos científicos.

De acordo com Silva, Jacobsen e Lima (2012) o ponto de partida do ensino deve ser o currículo regular, porém a ele devem ser feitas todas as adaptações necessárias visando propiciar melhores condições de trabalho ao professor, atendendo às necessidades globais de todos os alunos que necessitam de um currículo adaptado. Essa preocupação é pertinente pelo fato dos alunos inclusos enfrentarem diversos obstáculos no processo educacional: dificuldades de compreender os métodos que os professores utilizam em sala de aula; materiais não adaptados às necessidades educacionais apresentadas e até mesmo a disposição física do ambiente que por vezes limita sua aprendizagem. O professor deve estar atento a esses aspectos, escolhendo

com cuidado a metodologia que melhor se adapta à ensinagem do aluno, procurando confeccionar na medida do possível os materiais adaptados, e dispendo os móveis e objetos da sala de maneira que não limite o aluno (SANCHES; TEODORO, 2006).

Segundo Bezerra e Araujo (2011), a precariedade na formação de professores representa uma importante barreira na efetivação da proposta de inclusão escolar. Assim, para que uma escola atenda adequadamente as necessidades educacionais de seus alunos, é necessário que as formações inicial e continuada dos professores contemplem a reflexão, a ação e a crítica, dando base aos profissionais para desenvolver ações pedagógicas que privilegiem práticas educativas inclusivas transformadoras.

Por isso, além de garantir legalmente a inclusão, é importante lembrar que para atender às necessidades educacionais de uma sociedade que está em constante transformação é preciso haver a formação reflexiva de professores. Compartilhamos a ideia de que o ensino ofertado na escola deve ser dinâmico, questionador e baseado numa formação docente consciente, rechaçando todo o tipo de exercício rotineiro da pedagogia (ALARCÃO, 2005).

Nesse sentido nos pautamos no que defende Bosa (2006) ao afirmar que o planejamento de atendimento educacional à criança com autismo deve ser estruturado de modo responsável, considerando os diversos aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e as peculiaridades dessas pessoas. Assim, a equipe pedagógica e os professores comprometidos com a educação de uma criança com TEA devem, antes de tudo, buscar formação para a atuação educacional com crianças TEA e para contruir, de maneira ética, uma relação com a família desses sujeitos, tendo sempre em mente que cada criança apresentará sua complexidade de forma individual.

Perante o exposto até aqui, acreditamos na inclusão com um processo complexo que envolve uma série de agente e fatores pertencentes a dois grandes grupos sociais: a escola e a família. Com o intuito de entendermos melhor o papel da relação entre a família e a escola no processo de ensino e aprendizagem das crianças com TEA, realizaremos uma breve discussão sobre o assunto.

### **3. A relação entre família e escola no processo de inclusão**

Para além da relação da criança com TEA com as pessoas integrantes na escola, necessitamos considerar a criança em seu ambiente familiar. Devemos considerar além da escola, a família como base forte para a formação do indivíduo. No processo de inclusão é preciso que tanto a escola quanto a família tenham claro que, para o bem dos alunos com TEA, não é saudável que haja transferência de responsabilidades de uma instituição para a outra. Sabemos que muitas vezes a escola e a família não sabem como lidar com o fato de terem em seu convívio uma criança com TEA, por isso é importante que haja uma busca incessante a respeito de informações que auxiliem no trato diário com a criança. Também é preciso que se estabeleça uma parceria entre a família e a escola a fim de trocar informações que ajudem o aluno a se adaptar e a se sentir acolhido pela instituição de ensino, colaborando para a criação de laços que colaborem de forma direta ou indireta para o processo de aprendizagem do aluno. Essa relação entre escola e família pode gerar bons frutos, pois ao terem ciência do processo de evolução da criança com TEA tanto na escola quanto no ambiente familiar, pais e profissionais da educação podem potencializar as condições de sucesso do processo de aprendizagem. Essas duas entidades socialmente construídas precisam e devem estar conscientes de seu papel, devendo ser participantes do processo de desenvolvimento dos alunos/filhos, de modo que eles sejam autônomos e críticos preparados para viver em sociedade (BARBOSA, 2011, p. 38).

Fundamentado na política inclusiva, o educador passa a ter papel central na vida e nas relações que o estudante com TEA terá no decorrer de sua vida acadêmica. Acreditamos que trabalhar com alunos que apresentam TEA represente um grande desafio aos profissionais da educação. Papim e Sanches (2013) defendem a ideia de que ao se depararem com crianças autistas no ambiente escolar, tanto a equipe pedagógica quanto os professores em geral se veem imersos em um novo cenário educacional que, por vezes, pode gerar ansiedade a respeito de suas próprias capacidades para o ato de ensinar. Quando se descobrem com falta de informação sobre o espectro, o trabalho realizado por esses profissionais pode ficar ameaçado, portanto,

nesse caso cabe a eles buscar em formas para superar suas próprias dificuldades, preparando-se para os desafios que virão.

Devemos refletir não apenas sobre as ansiedades incrustadas pelos profissionais da educação, a família nesse cenário é tão ou mais refém de sentimentos temerosos a respeito do aluno na escola. Sabemos que o ambiente familiar também interfere grandemente na formação dessa pessoa, o que nos faz pensar na relação entre o aluno com TEA, os profissionais da escola e as pessoas do núcleo familiar do sujeito. Acreditamos que a vivência entre familiares, professores e alunos possibilitará trocas de experiências essenciais para o desenvolvimento mútuo. Nessa perspectiva, é preciso que ocorram mudanças no contexto educacional e familiar, para que assim haja um trabalho em conjunto visando o desenvolvimento global do aluno. Corroborando com essa ideia Cunha (2012, p. 29) afirma que

Ensinar para a inclusão social, utilizando os instrumentos pedagógicos da escola e inserindo também a família, é fortalecê-la como núcleo básico das ações inclusivas e de cidadania. Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica.

Concebemos a família como o primeiro núcleo social em que a criança tem contato com as pessoas. Desse modo, ela se torna uma das unidades mais significativa na vida da criança, influenciando em seu desenvolvimento e a forma com que ela se relacionará com as outras pessoas. Para que a escola consiga realizar um trabalho de qualidade com a família que possui um filho autista, deve procurar conhecer até onde ela possui entendimento sobre o assunto, sua aceitação a respeito do TEA e o grau de comprometimento que ela possui com os aspectos educacionais do sujeito. Nesse sentido Rodriguero e Yaegashi (2013) destacam que as famílias de crianças que apresenta necessidades especiais possuem despreparo para a vivência com uma pessoa com deficiência por toda a vida, mesmo que tenham se preparado para a chegada da criança especial em casos de diagnóstico precoce. É importante frisar que o tempo de adaptação de cada família é diferente da outra, assim como seu modo de enfrentar a situação.

A integração do indivíduo nos meios sociais em que está inserido é de extrema importância para o seu desenvolvimento, pois é por meio das relações

interpessoais que a criança aprende a agir de acordo com o contexto social e se constitui como sujeito (Vigotski, 2004). Aqui vemos grande oportunidade para que a relação entre a família e a escola se efetive como possibilidade de formar um indivíduo que seja visto não apenas como um integrante do quadro de crianças com NEE, mas que seja percebido como único, passível de aprendizagem e com capacidades para construção de interações sociais, ainda que de maneira limitada. A construção da relação entre o autista e as pessoas com quem possui contato na escola e no núcleo familiar é essencial à medida em que tem a potencialidade de permitir o seu desenvolvimento de sua autonomia quanto ao estabelecimento de relações sociais, mesmo que esse fator vá de encontro as próprias características do TEA (SINASON, 1993). Por isso acreditamos na relação entre escola e família como aliada do processo educacional.

### **Considerações finais**

Diante do que foi apresentado, fica notável que o TEA não se apresenta de maneira linear. Identificar uma pessoa com autismo é lembrar que as características próprias do espectro são indissociáveis, podendo ser evidentes ou não, de acordo com seu nível de gravidade. Contudo, os sintomas não surgem de forma homogênea para os sujeitos, é preciso reconhecer que por mais parecidos que sejam, cada situação é singular, nenhum autista é igual ao outro. Destacamos que apesar de se apresentarem como obstáculos, as características da pessoa com autismo não podem ser motivos de desistência para o estímulo do desenvolvimento global da criança. Devemos enxergar o TEA como possibilidade para o desenvolvimento de novas estratégias promotoras do processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, é preciso entender que a inclusão dos autista não ocorre de forma rápida. Ela exige um trabalho árduo , o comprometimento dos profissionais da educação envolvidos no processo, a construção da relação entre a escola e família, a relação entre aluno e professor e a preparação da escola, dos alunos e da sociedade para receber a criança com TEA.

No decorrer de nosso estudo ficou evidente a grande importância de haver a construção de uma relação entre família e escola a fim de potencializar

o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA no ambiente escolar. O envolvimento mútuo de pais e professores como parceiros frente às adversidades cotidianas enfrentadas pelo sujeito com TEA é fundamental para garantir a adaptação social da criança.

O presente estudo não encerra a temática, por isso é importante que novas pesquisas sejam realizadas, a fim que os profissionais da educação possam aprender mais com o conhecimento a respeito do TEA e com a parceria possível entre família e escola para a efetivação de uma inclusão de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

American Psychiatric Association. **DSM-IV**. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: ARTMED, 2002, 4a. ed.

American Psychiatric Association. **DSM-V**. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: ARTMED, 2013, 5a. ed. Disponível em: <<https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>>. Acesso em: 10 de ago. 2018.

BARBOSA, J. S. B. **A importância da participação familiar para a inclusão escolar**. UNB. Ipatinga, MG, 2008. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2152/1/2011\\_JulianaSilveiraBrancoBarbosa.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2152/1/2011_JulianaSilveiraBrancoBarbosa.pdf)>. Acesso em: 18 de jun. 2018.

Bosa, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 47-53, mai. 2006.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em 22 de ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1. p. 17.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

CAVALCANTE, M. Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva. **Polyphonía**. Goiás, v. 22, n. 1, p. 1-18, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21208>>. Acesso em: 30 de ago. 2018.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2018.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, A. C. Inclusão escolar e educação especial: interfaces necessárias para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, n. 3, p. 535-536, set./ dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a12.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2018.

KAJIHARA, O. T. 1943-2013: Setenta anos de pesquisa sobre o autismo. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão**: aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá: Eduem, 2014, p. 20-33.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./ dez. 2013.

PAPIM, A. A. P.; SANCHES, K. G. **Autismo e inclusão**: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Psicologia). Centro Universitário Católica Salesiano Auxilium, Lins, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**: Produção Didático-pedagógica, 2014. Curitiba: SEED/PR. 2016. v. 2. (Cadernos PDE). Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_edespecial\\_uepg\\_marliaparecidacasprovcorcini.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf)> . Acesso em: 09 out. 2018.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L. E PINHO, G. S. **Documentário subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p.11-19, 2005.



PRAÇA, E. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2011. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-E-lida.pdf>>. Acesso em: 26 de set. 2018.

RODRIGUERO, C. R. B.; YAEGASHI, S. F. R. **A família e o filho surdo**: uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2013.

SANCHES, E.; TEODORO, A. Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v.8, n. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000078&pid=S0103-166X201300020001200012&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000078&pid=S0103-166X201300020001200012&lng=pt)>. Acesso em: 27 de set. 2018.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013.

SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. **Deficiência e Inclusão Escolar**. Maringá: Eduem. 2012.

SILVA, M. A. M.; JACOBSEN, C. C.; LIMA, S. M. T. Recursos metodológicos e tecnologia assistiva: o atendimento ao aluno com deficiência física. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (Org.). **Deficiência e Inclusão Escolar**. Maringá: Eduem. 2012, v. 1, p. 129-146.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia ciência e profissão**. Brasília, v. 29, n. 1, p. 116–131. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932009000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

Sinason V. **Compreendendo seu filho deficiente**. Rio de Janeiro: Imago. 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, 2014 v. 30, n. 1, p. 25-33. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722014000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722014000100004)>. Acesso em: 14 de set. 2017.