RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

FAMILY INVOLVEMENT IN THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL PROCESO DE DESARROLLO INTELECTUAL DE LOS ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Vita dos Santos Gallo
Mestranda em Ciências da Educação
Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Asunción, Paraguai
Orcid: https://orcid.org/0009-0005-2842-5515

Marta Suely Alves Cavalcante
Doutora em Educación Especial
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Asunción, Paraguai
Orcid: https://orcid.org/0009-0007-1723-4937

Resumo

Este artigo aborda a participação da família no processo de desenvolvimento intelectual e alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O problema de pesquisa concentrou-se em compreender como professores e familiares percebem a participação da família no processo educacional de estudantes com TEA no contexto da Escola Municipal Professora Guiomar Aparecida da Conceição Sousa, localizada em São Sebastião (SP). O objetivo geral foi analisar como professores e familiares percebem a contribuição da participação familiar para o desenvolvimento intelectual dos alunos com TEA. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, tendo a fenomenologia como perspectiva interpretativa. Participaram do estudo cinco professores e nove familiares ou responsáveis. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas abertas, individuais e presenciais, registradas em áudio e posteriormente transcritas. Os dados foram tratados mediante a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), organizada em categorias temáticas. Os principais resultados mostraram que, na percepção dos participantes, o acompanhamento familiar, o apoio afetivo, a organização de rotinas, o incentivo às atividades e a comunicação entre família e escola estão associados à aprendizagem, à alfabetização, à autonomia, à segurança emocional e à participação escolar dos estudantes com TEA. Também foram identificados desafios relacionados à disponibilidade de tempo das famílias, às dificuldades financeiras, ao conhecimento sobre o transtorno e às necessidades específicas das crianças. Conclui-se que a parceria entre família e escola é percebida pelos participantes como um elemento relevante para o acompanhamento

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

educacional e o desenvolvimento intelectual dos alunos com TEA, sem que o estudo estabeleça relação causal entre participação familiar e desempenho intelectual.

Palavras-Chave: Autista. Família. Aprendizagem. Alfabetização. Inclusão.

Abstract

This article addresses family involvement in the intellectual development and literacy process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early years of elementary school. The research problem focused on understanding how teachers and family members perceive family involvement in the educational process of students with ASD at the Professora Guiomar Aparecida da Conceição Sousa Municipal School, located in São Sebastião (SP). The general objective was to analyze how teachers and family members perceive the contribution of family involvement to the intellectual development of students with ASD. A qualitative, descriptive study was conducted, using phenomenology as the interpretive framework. Five teachers and nine family members or guardians participated in the study. Data were collected through open-ended, individual, in-person interviews, which were audio-recorded and subsequently transcribed. The data were analyzed using Bardin's (2016) Content Analysis method and organized into thematic categories. The main results showed that, in the participants' perception, family involvement, emotional support, the organization of routines, encouragement of activities, and communication between family and school are associated with learning, literacy, autonomy, emotional security, and school participation among students with ASD. Challenges related to families' availability, financial difficulties, knowledge about the disorder, and the children's specific needs were also identified. It is concluded that the partnership between family and school is perceived by participants as a relevant factor for the educational support and intellectual development of students with ASD, although the study does not establish a causal relationship between family involvement and intellectual performance.

Keywords: Autism. Family. Learning. Literacy. Inclusion.

Resumen

Este artículo aborda la participación de la familia en el proceso de desarrollo intelectual y alfabetización de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los primeros cursos de la Educación Primaria. El problema de investigación se centró en comprender cómo perciben los profesores y los familiares la participación de la familia en el proceso educativo de los alumnos con TEA en el contexto de la Escuela Municipal «Profesora Guiomar Aparecida da Conceição Sousa», situada en São Sebastião (SP). El objetivo general fue analizar cómo perciben los profesores y los familiares la contribución de la participación familiar al desarrollo intelectual de los alumnos con TEA. Se llevó a cabo una investigación cualitativa, de carácter descriptivo, tomando la fenomenología como perspectiva interpretativa. Participaron en el estudio cinco profesores y nueve familiares o tutores. La recopilación de datos se llevó a cabo mediante entrevistas abiertas, individuales y presenciales, grabadas en audio y posteriormente transcritas. Los datos se trataron mediante el análisis de contenido de Bardin (2016), organizado en categorías temáticas. Los principales resultados mostraron que, según la percepción de los participantes, el acompañamiento familiar, el apoyo afectivo, la organización de rutinas, el fomento de las actividades y la comunicación entre la familia y el colegio están relacionados con el aprendizaje, la alfabetización, la autonomía, la seguridad emocional y la participación escolar de los alumnos con TEA. También se identificaron retos relacionados con la disponibilidad de tiempo de las familias, las dificultades

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

económicas, el conocimiento sobre el trastorno y las necesidades específicas de los niños. Se concluye que los participantes perciben la colaboración entre la familia y el colegio como un elemento relevante para el seguimiento educativo y el desarrollo intelectual de los alumnos con TEA, sin que el estudio establezca una relación causal entre la participación familiar y el rendimiento intelectual.

Palabras clave: Autismo. Familia. Aprendizaje. Alfabetización. Inclusión.

1. INTRODUÇÃO

A presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares amplia a necessidade de compreender como os diferentes contextos de convivência participam de seu desenvolvimento. Nos anos iniciais, essa discussão assume especial relevância porque a alfabetização, a construção da autonomia e o desenvolvimento das habilidades sociais ocorrem simultaneamente.

A criança permanece parte do dia na escola, mas vive a maior parcela de suas experiências no ambiente familiar. Por isso, as oportunidades de aprendizagem não se limitam à sala de aula: elas se prolongam nas rotinas, nas brincadeiras, na leitura compartilhada, no acompanhamento das tarefas e nas interações afetivas estabelecidas em casa.

O estudo que deu origem a este artigo foi desenvolvido nos anos de 2025 e 2026, na Escola Municipal Professora Guiomar Aparecida da Conceição Sousa, localizada no bairro de Boiçucanga, em São Sebastião, litoral norte do estado de São Paulo. A investigação partiu da observação de que a aprendizagem da criança com TEA pode ser fortalecida quando família e escola constroem objetivos comuns, compartilham informações e dão continuidade aos estímulos nos diferentes espaços. Em sentido oposto, a comunicação irregular e a ausência de estratégias articuladas podem produzir descontinuidade no acompanhamento e tornar mais complexa a atuação pedagógica.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento marcada por manifestações variadas na comunicação e na interação social, além de padrões

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

restritos ou repetitivos de comportamentos e interesses. A própria noção de espectro evidencia que não existe uma única forma de aprender, comunicar-se ou participar. As necessidades de apoio diferem entre as crianças e podem se modificar conforme o contexto e a etapa do desenvolvimento. Essa diversidade exige práticas pedagógicas flexíveis e a observação cuidadosa das potencialidades de cada estudante, evitando respostas padronizadas que desconsiderem seu ritmo e seus interesses (Castro, 2023; Brasil, 2012; Cunha, 2022).

No campo educacional, a família reúne conhecimentos construídos na convivência diária, enquanto a escola dispõe de saberes pedagógicos e de oportunidades sistematizadas de aprendizagem. A aproximação entre esses saberes amplia a compreensão sobre a criança e favorece intervenções mais coerentes. Cabral, Falcke e Marin (2021) destacam a importância de momentos formais de conversa entre pais e professores para compartilhar dificuldades e progressos observados em casa e na escola. Essa troca contribui para que as decisões pedagógicas não sejam tomadas de forma isolada e para que a família participe como parceira, não apenas como destinatária de orientações.

A relevância da temática também está relacionada aos desafios vividos pelas famílias. O diagnóstico pode exigir reorganização de rotinas, busca por apoio especializado e revisão das expectativas construídas em torno do desenvolvimento da criança. Parrella e Fonseca (2021) assinalam que o conhecimento sobre o autismo e o acesso a apoio adequado podem favorecer o reequilíbrio familiar. Entretanto, as condições concretas de vida - tempo, trabalho, recursos financeiros, acesso a serviços e rede de apoio - influenciam as formas possíveis de participação e precisam ser consideradas pela escola.

Diante desse cenário, formulou-se a seguinte questão: como a participação da família influencia no desempenho intelectual de alunos com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Professora Guiomar Aparecida da Conceição Sousa? O objetivo geral foi analisar como professores e familiares percebem a contribuição da participação da família

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

para o desenvolvimento intelectual de alunos com TEA nos anos iniciais na referida escola.

Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos quatro objetivos específicos: compreender os efeitos da participação ativa da família no processo de alfabetização e desenvolvimento intelectual dos alunos com TEA nos anos iniciais; identificar as práticas familiares que podem ser adaptadas para melhor atender às necessidades específicas desses alunos, visando promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz; analisar como os participantes percebem a parceria entre professor e família, visando compreender como essa relação se relaciona ao desenvolvimento intelectual do aluno com TEA; e descrever as ações desenvolvidas pela escola para proporcionar uma relação positiva entre a instituição escolar e a família.

A investigação foi desenvolvida a partir das percepções de professores e familiares ou responsáveis, sem pretensão de estabelecer relações causais ou generalizações estatísticas. O foco esteve na compreensão das experiências relatadas e das práticas identificadas no contexto escolar investigado. O artigo apresenta, inicialmente, os fundamentos sobre TEA e desenvolvimento intelectual; em seguida, discute a participação familiar, as práticas adaptativas e a parceria entre escola e família; depois, descreve o percurso metodológico e apresenta a análise dos dados organizada em quatro categorias temáticas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Transtorno do Espectro Autista e desenvolvimento intelectual

A compreensão do autismo passou por mudanças profundas. As descrições pioneiras de Leo Kanner e Hans Asperger contribuíram para distinguir características relacionadas à comunicação, à interação social, à necessidade de previsibilidade e aos interesses restritos. Com o avanço das pesquisas, explicações

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

que culpabilizavam as famílias foram superadas por uma compreensão neurobiológica e multifatorial. Atualmente, o TEA é reconhecido como uma condição do neurodesenvolvimento cuja manifestação resulta de interações complexas entre fatores biológicos e ambientais, sem que se possa atribuir sua origem ao comportamento dos pais (Artigas-Pallarès & Paula, 2012; Brites & Brites, 2019).

A Lei nº 12.764/2012 caracteriza o TEA por deficiências persistentes e clinicamente significativas na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (Brasil, 2012). Esses critérios, porém, não esgotam a singularidade de cada pessoa. A perspectiva da neurodiversidade convida a reconhecer não apenas as dificuldades que exigem suporte, mas também as habilidades e os modos particulares de perceber o mundo. Grandin e Panik (2024) defendem que o desenvolvimento depende de ambientes capazes de valorizar potencialidades e oferecer apoio adequado.

O desenvolvimento intelectual envolve pensamento, memória, linguagem, resolução de problemas e construção de conhecimentos. Em crianças com TEA, essas dimensões podem apresentar ritmos desiguais: uma criança pode demonstrar habilidades avançadas em determinada área e necessitar de mediação intensa em outra. Por essa razão, o ensino deve partir da avaliação das necessidades, dos interesses e das formas de comunicação do estudante. A individualização não significa reduzir expectativas, mas diversificar os caminhos de acesso ao currículo e criar oportunidades reais de participação.

Nos anos iniciais, a previsibilidade das rotinas e a apresentação organizada das informações podem reduzir ansiedade e favorecer a concentração. Recursos visuais - figuras, cartões, fotografias, palavras e objetos concretos que auxiliam a compreensão e a comunicação, ampliando a autonomia (Oliveira & Aragão, 2023). Tecnologias da informação e comunicação também podem aproximar educadores, responsáveis e crianças, além de apoiar o processo de alfabetização, desde que

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

selecionadas conforme as necessidades do aluno e utilizadas com intencionalidade pedagógica (Britto & Pizzolato, 2014).

A adaptação pedagógica exige revisão contínua. Jogos, leitura compartilhada, materiais sensoriais, comunicação alternativa, instruções em pequenas etapas e atividades relacionadas aos interesses da criança podem ampliar o engajamento. Não existe, entretanto, um método universal. O mesmo recurso pode produzir efeitos distintos em crianças que compartilham o diagnóstico. Por isso, a observação, o registro dos avanços e a comunicação com a família são fundamentais para decidir o que manter, adaptar ou substituir.

O direito à Educação Inclusiva pressupõe acesso, permanência, participação e aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão reafirmam a responsabilidade dos sistemas de ensino na oferta de condições que eliminem barreiras e garantam igualdade de oportunidades (Brasil, 1996, 2015). Assim, a presença física na classe regular não é suficiente: é necessário organizar práticas, recursos e relações que permitam ao aluno compreender as propostas, comunicar-se, conviver e demonstrar o que aprende.

2.2 Participação familiar e práticas adaptativas

A família constitui o primeiro espaço de socialização e de participação da criança. É nesse contexto que se formam vínculos, rotinas emocionais, hábitos e oportunidades iniciais de exploração. A perspectiva sociocultural de Vygotsky (1994) compreende o desenvolvimento como resultado das interações estabelecidas no meio social. Para a criança com TEA, a mediação familiar pode contribuir para dar continuidade às experiências escolares, apoiar a comunicação e transformar situações cotidianas em oportunidades de aprendizagem.

Participar não se resume a comparecer às reuniões ou verificar tarefas. O envolvimento pode incluir leitura de histórias, conversas sobre o dia, brincadeiras, incentivo à escrita, organização de horários, acompanhamento das orientações

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

terapêuticas e observação das reações da criança. Battistello (2020) destaca que experiências de leitura no ambiente familiar favorecem a oralidade e o contato com a linguagem escrita antes mesmo da alfabetização formal. Pitombo e Madi (2021) também ressaltam que a família introduz a criança no universo dos livros e a escola dá continuidade a esse processo.

As práticas adaptativas precisam respeitar as condições de cada família. Algumas organizam espaços específicos para estudo; outras inserem atividades de aprendizagem nas tarefas cotidianas ou utilizam interesses da criança para estimular a leitura, a contagem e a comunicação. Parrella e Fonseca (2021) recomendam a busca de conhecimento sobre o TEA, o cuidado com a vida social da família, o acesso a apoio terapêutico e a avaliação compartilhada das responsabilidades. A finalidade não é impor uma rotina rígida, mas produzir previsibilidade e segurança.

O brincar possui função relevante nesse processo. Jogos educativos, desenho, música, brincadeiras simbólicas e atividades motoras podem estimular cognição, linguagem, coordenação, interação e autorregulação. Quando o adulto participa de forma sensível, observa o interesse da criança e ajusta o nível de desafio, a brincadeira torna-se uma experiência de aprendizagem e de fortalecimento do vínculo. Jurdi e Silva (2021) assinalam que crianças com comprometimentos no desenvolvimento dependem, muitas vezes, da iniciativa familiar para ampliar as experiências de seu cotidiano.

O suporte afetivo é igualmente decisivo. A segurança construída nas relações próximas favorece a curiosidade e a disposição para tentar, errar e persistir. Pereira (2011) afirma que o afeto oferece subsídios para transformar o comportamento e impulsionar a aprendizagem. No caso do TEA, esse apoio deve vir acompanhado do respeito às formas singulares de expressão emocional e às sensibilidades sensoriais, evitando interpretar sobrecarga, recusa ou necessidade de pausa como falta de interesse.

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

A reorganização familiar pode gerar cansaço e sobrecarga. Minatel e Matsukura (2014) observaram que o cotidiano de muitas famílias se organiza em torno das necessidades da pessoa com autismo, tanto no ambiente doméstico quanto nas atividades externas. Desse modo, a escola precisa reconhecer os esforços já realizados, oferecer orientações possíveis de serem incorporadas à rotina e evitar julgamentos. O apoio se fortalece quando as estratégias são construídas com a família, e não apenas prescritas a ela.

2.3 Parceria entre escola e família no processo educativo

A parceria entre escola e família baseia-se na reciprocidade. A família conhece a história, os interesses, as formas de comunicação e as reações da criança em diferentes situações; a escola acompanha sua participação em atividades coletivas e dispõe de conhecimentos pedagógicos para organizar o ensino. Sousa (2003) defende que a presença dos pais deve ultrapassar reuniões centradas em problemas e transformar-se em diálogo contínuo voltado à integração social e ao sucesso escolar.

A comunicação é o eixo que sustenta as demais formas de envolvimento. Reuniões, agenda escolar, mensagens, relatórios e conversas presenciais podem ser utilizados de forma complementar. Marcondes e Sigolo (2012) destacam que a clareza das negociações entre família e escola permite atender às necessidades de ambos os lados. Mais importante que a quantidade de contatos é a qualidade da escuta e a capacidade de transformar as informações compartilhadas em ações coerentes.

A escuta familiar precisa resultar em decisões pedagógicas. Cardoso e Pinto (2025) argumentam que ouvir os responsáveis não deve terminar no acolhimento passivo de relatos; as demandas precisam ser analisadas e convertidas, quando pertinentes, em estratégias colaborativas. Esse movimento fortalece a confiança e evita que família e escola atuem como polos isolados. Também amplia as

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

possibilidades de personalizar o currículo e de responder de maneira mais humana às necessidades do estudante.

O planejamento conjunto pode se materializar no Plano Educacional Individualizado (PEI), na definição de metas, na elaboração de materiais e na combinação de procedimentos para situações específicas. Pereira (2014) considera a construção do PEI uma oportunidade para o trabalho colaborativo entre professores, familiares, estudantes e especialistas. Quando os objetivos e as responsabilidades são claros, a continuidade entre os contextos escolar e familiar se torna mais viável.

A parceria também encontra obstáculos. Falta de tempo, jornadas de trabalho extensas, cansaço, dificuldades financeiras e pouco conhecimento sobre o TEA podem limitar a presença dos responsáveis. Mota (2022) observa que a rotina de trabalho das famílias pode afetar sua relação com a escola. Além disso, características sensoriais e comportamentais da criança podem dificultar a participação em eventos muito ruidosos ou prolongados. A escola precisa diversificar horários, canais e formas de participação para não transformar essas condições em rótulos de desinteresse.

A construção de uma relação colaborativa depende, portanto, de formação docente, acolhimento, responsividade institucional e definição compartilhada de prioridades. Aragão (2023) ressalta que a colaboração entre professor, família e escola é fundamental para atender às necessidades individuais e promover o desenvolvimento. Quando os saberes são articulados, os desafios deixam de ser responsabilidade exclusiva de uma das partes e passam a ser enfrentados por uma rede de apoio.

3. METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e realizada em campo, com utilização de entrevistas abertas e

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

Análise de Conteúdo, tendo a fenomenologia como perspectiva interpretativa das experiências vivenciadas pelos participantes (Campoy, 2019; Prodanov & Freitas, 2013). A pesquisa descritiva permite registrar e analisar características de um fenômeno sem manipulação de variáveis (Gil, 2008).

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes às próprias experiências, valorizando o contexto e as dimensões subjetivas das relações humanas (Silveira & Córdova, 2009). Neste estudo, a fenomenologia não foi utilizada como método de análise completo, mas como perspectiva interpretativa das vivências relatadas por professores e familiares.

O campo de pesquisa foi a Escola Municipal Professora Guiomar Aparecida da Conceição Sousa, situada em São Sebastião, São Paulo. A seleção dos participantes foi não probabilística e intencional, considerando a experiência direta com crianças com TEA matriculadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Foram convidados oito professores e dezenove familiares ou responsáveis. Ao final, participaram voluntariamente cinco docentes e nove familiares ou responsáveis. Os demais convidados não participaram por indisponibilidade ou decisão pessoal. A indisponibilidade foi considerada como fator de não adesão, e não como critério de exclusão.

Foram elaborados dois roteiros de entrevista aberta, um para as famílias ou responsáveis e outro para os professores, ambos com dezesseis questões organizadas a partir dos quatro objetivos específicos. As perguntas abordaram os efeitos percebidos do apoio familiar na alfabetização e no desenvolvimento intelectual, as práticas utilizadas em casa e na escola, as formas de comunicação, a parceria entre família e escola e as ações institucionais de aproximação. Os instrumentos foram avaliados por três profissionais com titulação de doutorado, que examinaram clareza, pertinência e adequação das questões aos objetivos da pesquisa e recomendaram ajustes pontuais.

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

As entrevistas foram realizadas individualmente, em ambiente acordado com cada participante e de maneira presencial. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante apresentação dos objetivos da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As falas foram gravadas em áudio, mediante autorização, e posteriormente transcritas. Foram assegurados anonimato, confidencialidade, liberdade de recusa e direito de desistência. A pesquisa não foi submetida formalmente ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e, portanto, não possui número de parecer ou CAAE de aprovação.

Para a realização da pesquisa de campo, foi apresentada à instituição escolar uma carta emitida pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA), solicitando autorização para o desenvolvimento da investigação. A coleta ocorreu de março de 2025 a fevereiro de 2026, nas dependências da instituição pesquisada. Na apresentação dos resultados, os familiares foram identificados pela letra F e os professores pela letra P, seguida de numeração.

O material empírico foi submetido à Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016). Na pré-análise, realizou-se a organização do corpus e a leitura flutuante das transcrições. Na exploração do material, as falas foram recortadas em unidades de registro e agrupadas segundo aproximações semânticas, convergências e contrastes.

No tratamento dos resultados, as unidades foram interpretadas em diálogo com os objetivos e o referencial teórico. Esse procedimento originou quatro categorias temáticas: apoio familiar no desenvolvimento da aprendizagem; estratégias de apoio utilizadas por família e escola; comunicação e parceria entre família e escola; e ações desenvolvidas pela escola para fortalecer a relação com as famílias.

A análise não buscou generalização estatística. Seu propósito foi compreender, em profundidade, as experiências narradas no contexto investigado. Como assinala Guerra (2014), a pesquisa qualitativa interpreta ações e significados a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Assim, os resultados expressam as

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

percepções do grupo participante e oferecem elementos para reflexão e aprimoramento das práticas inclusivas na realidade escolar estudada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Apoio familiar no desenvolvimento da aprendizagem

A primeira categoria reuniu falas sobre o papel da família na alfabetização, no acompanhamento das atividades e no desenvolvimento global da criança. Professores e familiares convergiram ao compreender o ambiente doméstico como espaço ativo de aprendizagem. O apoio em casa foi associado à continuidade do que se realiza na escola, ao aumento do interesse pela leitura e pela escrita e à construção de segurança emocional para participar das propostas pedagógicas.

Os responsáveis relataram práticas como ler junto, ajudar nas tarefas, incentivar a escrita a partir dos interesses da criança e acompanhar seu comportamento após a escola. Uma participante sintetizou essa percepção ao afirmar:

> Olha, eu acho que o desenvolvimento começa primeiro em casa. É uma questão mais de educação. Então eu acho que a casa, primeiramente, é fundamental. Porque através de mim, meu filho começou a gostar de pintura. Ele sabe mexer na televisão, no celular, ele tem as habilidades. A escola complementa muito, mas quando tem apoio familiar, carinho e atenção, isso complementa ainda mais (F1).

A fala evidencia que a aprendizagem é percebida como processo distribuído entre os contextos familiar e escolar. O reconhecimento de habilidades presentes no cotidiano - pintura, uso de dispositivos e exploração de interesses - amplia as possibilidades de mediação e aproxima as atividades de situações significativas.

Outro depoimento relacionou diretamente a disponibilidade de livros em casa ao avanço na leitura e na escrita, ressaltando a importância do incentivo contínuo. A participante relatou: “A gente tem livros em casa e ela aprendeu bastante a ler e

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

escrever ali mesmo. Nós sempre incentivamos. Foi até mais rápido, porque ela aprendeu a ler e escrever já no primeiro, quase no segundo ano" (F4).

Esses achados se aproximam de Battistello (2020), para quem a contação de histórias e o contato com livros e gibis estimulam oralidade, leitura e escrita. Também dialogam com Pitombo e Madi (2021), que situam a família no início do contato da criança com a leitura e atribuem à escola a continuidade desse processo. No caso dos participantes, a leitura compartilhada apareceu não apenas como atividade escolar, mas como forma de convivência e apoio afetivo.

Os professores confirmaram que a participação da família repercute no comportamento, na motivação e no desempenho. Segundo um docente, as orientações realizadas em sala produzem maior efeito quando encontram continuidade em casa:

> Quando existe o apoio da família, qualquer orientação que a gente dá em sala acaba tendo mais efeito. A criança se apropria melhor do que é proposto, entende o seu papel e avança com mais segurança no processo de aprendizagem (P1).

Outro professor afirmou que, quando os responsáveis participam de modo efetivo, a criança demonstra mais interesse, apresenta redução de comportamentos difíceis e avança mais rapidamente na leitura e na escrita (P5). As falas não permitem afirmar uma relação causal uniforme, mas revelam uma percepção consistente de que o apoio familiar amplia a continuidade, a confiança e o engajamento. Os resultados indicam, portanto, que a participação influencia o desenvolvimento intelectual ao criar mais oportunidades de mediação e prática em contextos significativos.

4.2 Estratégias de apoio no contexto familiar e escolar

A segunda categoria mostrou que as estratégias de apoio assumem formas variadas. As famílias relataram organização de horários, alternância entre estudo,

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

lazer, descanso e terapias, redução do uso de telas, criação de espaços de aprendizagem, uso de materiais visuais e adaptação das explicações ao modo como a criança compreende. Mesmo quando não havia um espaço formal de estudo, os responsáveis buscavam inserir estímulos nas atividades diárias e utilizar interesses específicos para favorecer a concentração e a comunicação.

A rotina apareceu como recurso de previsibilidade e segurança, e não simplesmente como um conjunto rígido de horários. Os relatos demonstraram que cada família ajusta o cotidiano conforme suas condições e as necessidades da criança. Essa constatação dialoga com Minatel e Matsukura (2014), que identificaram a reorganização da vida familiar em torno das demandas da pessoa com autismo. No presente estudo, tal reorganização incluiu tanto cuidados e terapias quanto oportunidades de lazer, convivência e aprendizagem.

As adaptações domésticas também envolveram mudanças na forma de ensinar. Alguns responsáveis relataram que, inicialmente, tentavam utilizar procedimentos semelhantes aos destinados a outras crianças, o que gerava frustração. Com o tempo, passaram a respeitar o ritmo, observar os hiperfocos e procurar explicações alternativas. Esse movimento revela aprendizagem familiar contínua: os responsáveis combinam orientações de professores e profissionais de saúde com o conhecimento produzido na convivência.

Os docentes destacaram rotinas visuais, horários definidos, alternância entre tarefas e brincadeiras, recursos lúdicos e valorização dos pequenos avanços. As orientações às famílias buscaram estender ao lar estratégias que já produziam respostas positivas na escola. Oliveira e Aragão (2023) reforçam que suportes visuais podem organizar as informações, favorecer a compreensão e ampliar a autonomia. Sua efetividade, porém, depende do conhecimento da criança e da avaliação constante das respostas apresentadas.

O afeto atravessou as estratégias descritas. Incentivar conquistas, acolher sentimentos e criar um ambiente em que a criança possa tentar sem medo de errar foram práticas associadas à maior participação. Pereira (2011) destaca que a

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

segurança transmitida pelo afeto impulsiona a curiosidade e a busca por novos conhecimentos. Os resultados mostram que recursos pedagógicos e vínculos afetivos não constituem dimensões separadas: a mediação se torna mais significativa quando a criança se sente segura, compreendida e respeitada.

Também se observou que as condições materiais produzem diferenças nas estratégias possíveis. Nem todas as famílias dispõem de tempo, espaço, recursos tecnológicos ou acompanhamento multiprofissional. Por isso, as orientações escolares precisam ser realistas, acessíveis e negociadas. A parceria se fortalece quando a escola reconhece as práticas que a família já desenvolve e propõe pequenos ajustes possíveis, em vez de atribuir exclusivamente aos responsáveis a tarefa de garantir o desenvolvimento.

4.3 Comunicação e parceria entre família e escola

A terceira categoria evidenciou que a comunicação constitui o principal meio de articulação entre família e escola. Os participantes mencionaram reuniões, conversas presenciais, agenda e grupos de *WhatsApp* como recursos utilizados para acompanhar a aprendizagem e o comportamento. Em algumas famílias, o contato era diário; em outras, ocorria principalmente nas reuniões ou por intermédio de profissionais específicos. A intensidade variava, mas a troca de informações foi reconhecida como essencial para compreender necessidades, avanços e dificuldades.

Os depoimentos mostraram que a comunicação eficaz envolve escuta, respeito e busca de soluções compartilhadas. Quando surgiam dificuldades de comportamento ou aprendizagem, a maioria dos participantes relatou recorrer ao diálogo para combinar encaminhamentos. Essa cooperação favorece a continuidade das ações, pois permite que escola e família observem a criança em situações distintas e construam respostas mais amplas do que aquelas produzidas por apenas um dos contextos.

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

Ao mesmo tempo, algumas falas apontaram fragilidades: em determinadas situações, as famílias não perceberam retorno ou apoio suficiente diante de demandas específicas. Isso demonstra que disponibilizar canais de contato não garante, por si só, uma parceria efetiva. Cardoso e Pinto (2025) defendem que a escuta das famílias precisa transformar-se em ação concreta e colaborativa. No material analisado, a confiança aumentava quando as informações compartilhadas resultavam em ajustes, devolutivas e acompanhamento visível.

Os professores também associaram a parceria ao planejamento. A definição de metas, a discussão do PEI e a elaboração conjunta de estratégias foram apontadas como formas de alinhar expectativas. Pereira (2014) compreende o PEI como oportunidade de colaboração entre professores, familiares e especialistas. A participação dos pais oferece informações sobre interesses, rotinas e comportamentos; a equipe pedagógica contribui com a mediação didática e a organização das experiências de aprendizagem.

A presença da família em eventos, reuniões e atividades escolares foi relacionada a maior segurança, autoestima e motivação da criança. Dessen e Polonia (2007) consideram família e escola instituições propulsoras ou inibidoras do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social. Os dados deste estudo reforçam a dimensão complementar dessas instituições: quando atuam de maneira coordenada, ampliam a rede de apoio; quando a comunicação é descontínua, as intervenções tendem a se fragmentar.

4.4 Ações da escola, limites e possibilidades

A quarta categoria examinou como a escola organiza a relação com as famílias. Os participantes citaram reuniões, devolutivas individuais, palestras, discussão do PEI, projetos, eventos comemorativos, passeios e atividades culturais. Também foram mencionados *WhatsApp*, agenda e conversas

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

presenciais. Essas ações ampliam as possibilidades de participação e permitem compartilhar informações sobre a rotina e o desenvolvimento da criança.

Algumas famílias relataram abertura para apresentar opiniões e dúvidas, reconhecendo mudanças positivas na comunicação. Outras apontaram dificuldades de retorno e continuidade. Os resultados revelam, assim, uma relação marcada por avanços e tensões.

A construção de confiança depende da responsividade institucional: ouvir, registrar, dar devolutivas e acompanhar os encaminhamentos. Marcondes e Sigolo (2012) observam que a aproximação requer colaboração e corresponsabilidade, não apenas convocação da família em situações problemáticas.

Os professores identificaram fatores que limitam o envolvimento: baixa frequência de algumas crianças, falta de tempo, cansaço, dificuldades financeiras e desconhecimento sobre o TEA. Essas condições mostram que a ausência em uma atividade não deve ser automaticamente interpretada como desinteresse. Mota (2022) destaca que a rotina de trabalho reduz o tempo disponível de muitas famílias. O uso complementar de *WhatsApp*, agenda escolar, reuniões e conversas presenciais amplia as oportunidades de participação e pode tornar a aproximação mais acessível.

As necessidades sensoriais da criança também interferem. Eventos ruidosos, ambientes cheios e mudanças inesperadas de rotina podem produzir desconforto ou crises, levando algumas famílias a evitar determinadas atividades. Uma escola inclusiva precisa planejar alternativas: antecipação visual, espaço de regulação, tempo reduzido de permanência e possibilidade de participação em outro formato. Considerar essas necessidades evita que a proposta de aproximação se transforme em nova barreira.

De modo geral, os resultados indicam que, na percepção dos participantes, a participação familiar está relacionada ao desenvolvimento intelectual, acadêmico, social e emocional dos alunos com TEA. Essa percepção aparece associada à continuidade das aprendizagens, à organização de rotinas, ao apoio afetivo, à troca

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

de informações e ao planejamento conjunto. Contudo, o envolvimento não é responsabilidade unilateral da família: depende também das condições que a escola cria para acolher, orientar e transformar a participação em ações pedagógicas. A corresponsabilidade constitui, portanto, um elemento articulador dos quatro eixos identificados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu compreender, a partir das percepções dos participantes, que a participação da família constitui elemento relevante no processo de desenvolvimento intelectual de alunos com TEA nos anos iniciais. O apoio doméstico, o incentivo à leitura e à escrita, o acompanhamento das atividades e a presença no cotidiano escolar foram associados a maior interesse, segurança emocional, autonomia e avanço na alfabetização. Esses achados devem ser compreendidos no contexto investigado e não permitem estabelecer uma relação causal uniforme.

Em relação às práticas familiares, identificaram-se organização de rotinas, uso de recursos lúdicos e visuais, adaptação das explicações, valorização dos interesses e apoio afetivo. As estratégias relatadas foram consideradas mais adequadas quando ajustadas às particularidades da criança e às condições reais da família. Não se trata, portanto, de reproduzir um modelo único, mas de construir alternativas acessíveis, observar as respostas e revisar continuamente os procedimentos.

A parceria entre professores e responsáveis foi percebida de forma mais favorável quando sustentada por comunicação frequente, escuta qualificada, devolutivas e planejamento compartilhado. A troca de informações amplia a compreensão sobre a criança e pode contribuir para decisões pedagógicas mais sensíveis. Entretanto, os relatos também mostraram que o diálogo perde força

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

quando as demandas não se transformam em encaminhamentos ou quando o contato ocorre apenas para comunicar dificuldades.

A escola investigada desenvolve reuniões, devolutivas, discussão do PEI, projetos, eventos e diferentes canais de comunicação. Essas iniciativas podem fortalecer a aproximação, mas precisam considerar as condições das famílias e as necessidades sensoriais das crianças. Falta de tempo, cansaço, dificuldades financeiras e pouco conhecimento sobre o TEA podem limitar a participação. A diversificação de horários, canais e formatos, aliada ao acolhimento, pode reduzir essas barreiras.

Conclui-se que o problema de pesquisa foi respondido a partir das percepções dos participantes: a participação familiar é compreendida como elemento relevante para o desenvolvimento intelectual ao ampliar oportunidades de estímulo, fortalecer vínculos e favorecer a continuidade entre casa e escola. Sua contribuição, contudo, depende de corresponsabilidade. A família não substitui a escola, e a escola não pode transferir aos responsáveis a totalidade do acompanhamento. O desenvolvimento é favorecido quando ambas reconhecem suas funções, compartilham saberes e constroem objetivos comuns.

Como desdobramento, recomenda-se manter canais permanentes de diálogo; ampliar espaços de escuta e acolhimento; fortalecer a participação no planejamento e no PEI; oferecer orientações sobre TEA e estratégias possíveis de serem realizadas em casa; e investir na formação continuada dos profissionais. Também são necessárias novas pesquisas em outros contextos escolares, com grupos distintos de participantes, para aprofundar a compreensão sobre as condições que tornam a parceria mais inclusiva, viável e duradoura.

REFERÊNCIAS

Aragão, A. C. L. (2023). Além da sala de aula: Parcerias entre professor, família e escola na educação inclusiva. *Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 7, 218–232.

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567–587.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.; 3ª ed.). Edições 70.

Battistello, V. C. D. M. (2020). Perspectivas sobre o processo de leitura para crianças autistas: Do letramento emergente à literacia familiar. *Anais do Encontro de Formação de Professoras/es de Línguas* (ENFOPLE), 6(1).

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República.

Brasil. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Brasil. (2015). *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). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brites, L., & Brites, C. (2019). *Mentes únicas*: aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades impulsionando seu potencial (6ª ed.). Editora Gente.

Britto, T. C. P., & Pizzolato, E. B. (2014). Proposta de guidelines de interfaces com foco em aspectos do autismo. In *Companion Proceedings of the 13th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems* (pp. 37–40).

Cabral, C. S., Falcke, D., & Marin, A. H. (2021). Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: Percepção de pais e professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0156.

Campoy, T. J. (2019). *Metodología de la investigación científica:* manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación. Marben.

Cardoso, M. de O., & Pinto, F. C. (2025). Interfaces da escuta familiar na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: Estratégias colaborativas para a inovação pedagógica. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 7(7), 671–694.

Castro, T. (2023). *Simplificando o autismo:* para pais, familiares e profissionais. Literary Books.

Cunha, E. (2022). *Autismo e inclusão:* psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família (9ª ed.). Editora W. A. C.

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

Dessen, M. A., & Polonia, A. da C. (2007). Family and school as context for human development. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 17(36), 21–32.

Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social (6ª ed.). Atlas.

Grandin, T., & Panik, D. (2024). *O cérebro autista:* como famílias e educadores podem promover o desenvolvimento. Nova Educação Editora.

Guerra, E. L. de A. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Copyright.

Jurdi, A. P. S., & Baptista da Silva, C. C. (2021). O brincar no cotidiano familiar de crianças com transtorno do espectro autista. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional – REVISBRATO*, 5(4), 549–562.

Marcondes, K. H. B., & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e envolvimento: Possibilidades de interconexões entre família-escola? *Paidéia* (Ribeirão Preto), 22(51), 91–99.

Minatel, M. M., & Matsukura, T. S. (2014). Famílias de crianças e adolescentes com autismo: Cotidiano e realidade de cuidados em diferentes etapas do desenvolvimento. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 25(2), 126–134.

Mota, C. A. C. (2022). *Relação escola e família: uma abordagem social na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental "Vilmo Ornelas Sarlo" – Presidente Kennedy/ES* (2021–2022) [Dissertação de mestrado]. Faculdade Vale do Cricaré.

Oliveira, C. R., & Aragão, G. F. (2023). A experiência da professora do Atendimento Educacional Especializado na inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação*, 4(2), 203–215.

Parrella, B. I. L., & Fonseca, M. E. G. (2021). Estudos das dinâmicas familiares aplicada em família com membro autista. *Revista Humanitaris-B3*, 2(2), 119.

Pereira, C. C. V. (2011). Autismo e família: Participação dos pais no tratamento e desenvolvimento dos filhos autistas. *Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança*, 9(2), 52–59.

Pereira, D. M. (2014). *Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14582

Pitombo, E. M., & Madi, S. (2021). *Família no processo de alfabetização*. Construção Psicopedagógica, 30(31), 19–26.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico:* métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico (2ª ed.). Feevale.

RJNM
ISSN 2675-4312

Received: 17/10/2026 - **Accepted:** 18/11/2026
Vol: 07.11
DOI: 10.66104/t317ay10
Pages: 1-23

Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. In T. E. Gerhardt & D. T. Silveira (Orgs.), *Métodos de pesquisa*. UFRGS Editora.

Sousa, F. H. (2003). A participação dos pais na escola. Povos e Culturas, (8), 185–198.

Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente* (7ª ed.). Martins Fontes.