



## **NARRATIVAS DE MÃES DE CRIANÇAS AUTISTAS A RESPEITO DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### ***NARRATIVAS DE MADRES DE NIÑOS AUTISTAS SOBRE LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS ESCOLARES EN EDUCACIÓN INFANTIL***

### ***AUTISTIC CHILDREN MOTHERS' NARRATIVES ABOUT THE FIRST SCHOOL EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION***

Marli Palomares TAMBARA<sup>1</sup>  
Ecleide Cunico FURLANETTO<sup>2</sup>

**RESUMO:** A trajetória acadêmica pode ser complexa para mães atípicas devido às barreiras de acessibilidade enfrentadas por alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados em escolas regulares brasileiras, apesar dos dispositivos legais que garantem esse direito. Este artigo, originado da dissertação de mestrado em Educação concluído em 2017, apresenta narrativas de cinco mães de crianças com o Transtorno do Espectro Autista a respeito de suas experiências com os filhos na Educação Infantil em escola regular, bem como suas expectativas com relação ao futuro. O procedimento metodológico foi qualitativo ancorado nos princípios da pesquisa (Auto)biográfica, tendo nas entrevistas narrativas sua fonte de produção de dados. Os resultados evidenciaram a percepção dessas mulheres acerca da importância do ambiente escolar para o desenvolvimento social e pedagógico das crianças, mas apontaram para a necessidade de uma revisão do modelo pedagógico e de formação de professores para que o processo de inclusão escolar possa acontecer de fato.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transtorno do Espectro Autista. Inclusão escolar. Pesquisa (Auto)biográfica. Narrativas.

**RESUMEN:** *La trayectoria académica puede ser compleja para las madres atípicas debido a las barreras de accesibilidad que enfrentan los alumnos con Necesidades Educativas Especiales matriculados en escuelas regulares brasileñas, a pesar de las disposiciones legales que garantizan este derecho. Este artículo, originado a partir de la tesis de Maestría en Educación concluida en 2017, presenta narrativas de cinco madres de niños con Trastorno del Espectro Autista sobre experiencias en Educación Infantil en escuela regular y expectativas con respecto al futuro. La metodología fue cualitativa anclada en los principios de la investigación (Auto)biográfica, teniendo en las entrevistas, narrativas su fuente de producción de datos. Los resultados mostraron la percepción de estas mujeres sobre la importancia del ambiente escolar para el desarrollo social y pedagógico de sus niños, pero señalaron la necesidad de una revisión del modelo pedagógico y de la formación docente para que el proceso de inclusión escolar pueda concretarse.*

<sup>1</sup> Universidade Federal do ABC (UFABC), São Bernardo do Campo – SP – Brasil. Doutoranda em Ciências Humanas e Sociais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0560-2302>. E-mail: [marli.tambara@ufabc.edu.br](mailto:marli.tambara@ufabc.edu.br)

<sup>2</sup> Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo – SP – Brasil. Vice coordenadora Pesquisadora e Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-doutorado (Universidade de Barcelona). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1326-3075>. E-mail: [eclide@terra.com.br](mailto:eclide@terra.com.br)





**PALABRAS CLAVE:** *Transtorno del Espectro Autista. Inclusión escolar. Investigación (Auto)biográfica. Narrativas.*

**ABSTRACT:** *The academic trajectory can be complex for atypical mothers due to the accessibility barriers faced by students with Special Educational Needs enrolled in regular Brazilian schools, despite the legal provisions that guarantee this right. This article, originated from the Master's thesis in Education completed in 2017, presents narratives from five mothers of children with Autism Spectrum Disorder about their experiences with their children in Early Childhood Education in a regular school, as well as their expectations regarding the future. The methodological procedure was qualitative anchored in the principles of (Auto)biographical research, having in the narrative interviews its source of data production. The results showed the perception of these women about the importance of the school environment for the social and pedagogical development of children, but pointed to the need for a review of the pedagogical model and teacher training so that the process of school inclusion can actually take place.*

**KEYWORDS:** *Autism Spectrum Disorder. School inclusion. (Auto)Biographical research. Narratives.*

## **Introdução**

A inclusão é um tema complexo, a partir do qual se estabelecem inúmeras discussões interdisciplinares. Falar de inclusão implica tratar das diferenças e da alteridade, reafirmando a garantia de todos de usufruírem de seus direitos como cidadãos e ocuparem legitimamente seu lugar na sociedade (SASSAKI, 1999). Do ponto de vista da legislação, o Brasil procurou, nas últimas décadas, alinhar-se com o movimento global iniciado em 1990 na direção da Educação Inclusiva. Atualmente, com base na Constituição Federal (BRASIL, 1988), todas as crianças e adolescentes brasileiros têm assegurado o direito de frequentar a escola regular, inclusive aqueles que apresentarem quaisquer Necessidades Educacionais Especiais<sup>3</sup> (NEEs), entre os quais se inserem os alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Cumprе lembrar, no entanto, que a entrada na escola introduz a criança em um contexto social no qual ela é requisitada a desenvolver diferentes habilidades, e novas expectativas acerca de seu comportamento e desempenho são estabelecidas. Se isso provoca medo e angústia em mães em geral, naquelas, cujos filhos sejam autistas, tais emoções se potencializam, uma vez que essas crianças podem enfrentar algumas barreiras de acessibilidade que dificultam seu neurodesenvolvimento considerado atípico, com destaque para as áreas de aprendizagem e de

<sup>3</sup> Nota da autora: O termo NEE é hoje utilizado no contexto educacional para designar os alunos que apresentam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem e que suscita interpretação.





relações sociais. Mais do que as crianças neurotípicas, as crianças autistas podem necessitar de apoio em vários níveis para serem incluídas em um ambiente social, como a escola, e com aproveitamento pedagógico. A atribuição das mães torna-se, então, fundamental, pois cabe a elas atuar muitas vezes como mediadoras dos filhos, considerando os seus diferentes níveis de habilidades de comunicação e de interação social. Somos levados a acreditar que essas mães atípicas<sup>4</sup> vivem experiências desafiadoras que merecem ser narradas e compartilhadas a fim de refletirmos como tem sido os processos de inclusão de crianças com TEA nas escolas regulares desde a Educação Infantil. Logo, pretendemos, neste texto<sup>5</sup>, apresentar algumas das narrativas das mães que colaboraram com a pesquisa de modo que, com tais experiências, possamos contribuir para a contínua construção de uma escola de fato como um espaço inclusivo de aprendizagem e de convivência para todos.

Partimos do pressuposto de que narrar uma história é uma maneira de organizar e atribuir sentido às experiências vividas (BRUNER, 2002), porquanto favorece, ao narrador, uma oportunidade de ordenar temporalmente os acontecimentos que permeiam sua existência e de construir sentidos para eles. Ao contar uma história, o sujeito trama planos subjetivos, intersubjetivos e culturais, oferecendo um material precioso a respeito do que se passa em suas vidas e na daqueles que lhes são próximos.

Em busca de atingir o objetivo proposto, iniciamos por abordar a legislação que define a inclusão de crianças com TEA nas escolas brasileiras, destacamos alguns estudos que apresentam possíveis etiologias do TEA e, na sequência, incluímos as narrativas de mães, ancoradas em experiências vividas que se entrecruzam e se enriquecem mediante a análise e o diálogo com estudos sobre a temática. As considerações finais permanecem em aberto e se organizam no sentido de refletir acerca dos achados da pesquisa.

---

<sup>4</sup> Nota da autora: Maternidade atípica é um conceito que tem sido utilizado para diferenciar, em geral, a maternidade de mulheres, cujo filho ou filha apresentam neurodesenvolvimento diferente do considerado típico e dentro de uma norma padrão e, por isso, se deparam com uma experiência diferenciada de maternidade.

<sup>5</sup> Texto baseado em dados de pesquisa desenvolvida por Tambara (2017) em seu mestrado em educação com bolsa CAPES sob orientação da Profa. Ecleide Cunico Furlanetto. O texto se insere no projeto: “Narrativas, educação, saúde: epistemologia e métodos da pesquisa (auto)biográfica com crianças”. Projeto de pesquisa financiado pelo MICT-CNPq (Chamada n.º 06/2019, processo n.º 307063/2019-4), coordenado pela Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi – UFRN. Trata-se de projeto internacional que congrega grupos de pesquisa no Brasil e em diferentes países, com o objetivo de colocar em diálogo as significações construídas, narrativamente, pelas crianças, seus familiares e professores sobre saúde e educação.





## Aspectos legais da inclusão no Brasil

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução 217-A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, foram definidas diretrizes acerca das Políticas Públicas dos países-membros, entre eles o Brasil, como membro da ONU. Por seu turno, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o ensino fundamental tornou-se a escolaridade obrigatória a todas as crianças e adolescentes brasileiros, obrigatoriedade estendida, a partir de 2009 (Emenda 59), à faixa etária de 4 a 17 anos de idade, incluindo, portanto, desde os anos finais da Educação Infantil até o Ensino Médio (CF, art. 208, inciso I). Além disso, a criança com quaisquer NEEs alcançou o direito de receber atendimento especializado complementar, preferencialmente dentro da escola regular (CF, art. 208, inciso III). Outro passo importante foi dado em 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que, por sua vez, reiterou o que foi preconizado na Constituição.

Em termos globais, a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) constituíram-se como dois importantes marcos para a consolidação da Educação Inclusiva. O Brasil, signatário de ambos os documentos, assumiu o compromisso de instituir políticas visando a promoção da educação para todos os alunos, com e/ou sem deficiência. Especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Convenção da Guatemala de 2001 reforçaram a inclusão proibindo qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição baseada em qualquer deficiência apresentada por um cidadão. No Brasil, portanto, o ingresso de uma criança com deficiência em escola regular é um direito assegurado por lei, como aponta o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que trata sobre a Educação Especial.

No que se refere à criança com TEA, a Lei 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (BRASIL, 2012), atendendo aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e ao propósito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008b). De acordo com o § 2.º do artigo 1.º, a pessoa com TEA foi considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e, a partir de então, o Estado brasileiro passou a promover seu acesso à escola regular. Por fim, seguindo as tendências mundiais relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015) entrou em vigor em 2016, afirmando a





autonomia e a capacidade desses cidadãos de exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com os demais.

Entretanto, a partir do momento que os debates sobre a inclusão ganharam força em vários âmbitos da sociedade, foi possível, com mais clareza, identificar as fragilidades tanto em relação ao cumprimento das leis que buscam regimentar procedimentos de atuação quanto dos pontos em que o sistema educacional necessita de maior atenção direcionada à promoção de melhorias que visem à diminuição, ou se possível, a eliminação de barreiras de acessibilidade nas diversas áreas para que, de fato, a Educação Inclusiva se efetive. A partir da previsão legal sobre barreiras (art. 3 da Lei 13146/2015) propõe-se uma classificação da acessibilidade. Nesse sentido, Sasaki (2020, p.25) sugere a existência de sete dimensões distintas, a saber: arquitetônica, comunicacional, aos transportes/mobilidade, atitudinal, programática, instrumental e natural. A considerar, contudo, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, três dimensões merecem maior realce, sem as quais não se pode falar em acesso de crianças com deficiência à escola: a dimensão arquitetônica, comunicacional e atitudinal. Importante salientar que tais barreiras podem ser encontradas em vários níveis, das mais sutis às mais explícitas. Todas são, no entanto, vividas pela Pessoa com Deficiência e sua família como uma forma de violência e opressão geradora de desvantagem. Porém, as violências mais sutis são as mais difíceis de serem combatidas.

## O transtorno do espectro autista

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua 5ª edição – DSM 5 - (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento e caracteriza-se por uma tríade composta por déficits sociais e de comunicação e por comportamentos repetitivos e restritivos. Um recente estudo publicado na JAMA Pediatrics em 2022, revelou um número de prevalência de autismo nos Estados Unidos de 1 autista a cada 30 crianças e adolescentes entre 3 e 17 anos. A prevalência mais atual divulgada em dezembro de 2021 pela Rede CDC (sigla em inglês do Centro de Controle e Prevenção de Doenças) órgão do governo dos EUA, considerada uma das mais relevantes do mundo, era de 1 em 44<sup>6</sup>.

Algumas teorias têm buscado explicar a etiologia dos prejuízos primários no autismo. Lampreia (2004) discriminou três fases. Na primeira, formulada inicialmente por Leo Kanner,

<sup>6</sup> Disponível em: <https://tismoo.us/ciencia/estudo-aponta-aumento-da-prevalencia-de-autismo-nos-eua-para-1-em-30/>. Acesso em 24 set 2022.







na década de 1940, o autismo foi definido como um distúrbio de contato afetivo. Psicanalistas como Bruno Bettelheim, Margareth Mahler e Jacques Lacan reforçaram essa suposição. Na segunda fase, prevaleceu a percepção de que se constituía como um transtorno do desenvolvimento que abrange déficits cognitivos severos, com origem em uma disfunção cerebral em que estão implicados processos de atenção, memória, sensibilidade a estímulos e linguagem. A Teoria da Mente foi a mais utilizada para investigar os aspectos cognitivos em indivíduos autistas, referindo-se à capacidade de levar em consideração os estados mentais dos indivíduos com a finalidade de compreender e prever o comportamento em situações sociais (BARON-COHEN, 1995; FRITH, 1996), habilidade necessária em quase todas as situações sociais. Outras teorias cognitivas integram essa fase, entre elas, a Teoria da Coerência Central (HAPPÉ, 1993), a Teoria da Disfunção Executiva (HARRIS, 1994; OZONOFF *et al.*, 1991) e as dos Prejuízos de Linguagem (RUTTER, 1976). Por fim, na terceira fase, a chamada Abordagem Desenvolvimentista aborda o prejuízo no desenvolvimento da comunicação não verbal e da linguagem, as dificuldades de interação e compreensão social em pessoas com TEA como resultado da incapacidade inata de se relacionar com pessoas e de responder emocionalmente aos outros (HOBSON, 1989; MUNDY *et al.*, 1993; STERN *et al.* 1977; TREVARTHEN, 1996).

Levando em conta as características do quadro, o trabalho a ser realizado pela escola e, especificamente, pelo professor afasta-se da prática pedagógica pensada para crianças neurotípicas, isto é, aquelas que não possuem alterações no desenvolvimento neurológico. Estudo realizado por Gomes e Mendes (2010) indica que a maioria dos alunos com TEA não consegue aprender pelos métodos tradicionais, considerando que 90% dessas crianças não acompanham os conteúdos pedagógicos desenvolvidos nas escolas. Portanto, para que o público-alvo da educação especial tenha ganhos de aprendizagem, são necessários adequação do ambiente, currículo adaptado, estratégias pedagógicas diversificadas, implantação de um programa educacional individualizado (ARANHA, 2003; BLANCO, 2004; FREITAS, 2006; MCLOUGHLIN; LEWIS, 2001) e garantia de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) conforme dispõem o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009.



## O encontro com as mães

O estudo que originou este artigo se pautou pelos princípios da pesquisa (auto)biográfica, denominação que, segundo Passeggi (2020), surgiu no Brasil em 2004 por ocasião do I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA). O uso dos parênteses para nomear essa abordagem busca chamar a atenção para a subjetividade acolhida na pesquisa que tem as narrativas biográficas e autobiográficas como objeto de investigação.

As narrativas, ao mesmo tempo que revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre a subjetividade, são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos nos quais as biografias se baseiam (CRESWELL, 2014). Consideramos as narrativas, então, como representações ou interpretações do mundo e, portanto, não sujeitas à comprovação, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinados tempo e espaço. Escolhemos como procedimento de produção de dados a entrevista narrativa que, segundo as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002), caracteriza-se como uma ferramenta não estruturada que possibilita a emersão das histórias de vida entrecruzadas com contextos sociais.

Participaram da pesquisa cinco mães de crianças diagnosticadas autistas, residentes em municípios pertencentes à Grande São Paulo. Os nomes verdadeiros foram mantidos em sigilo e adotaremos os fictícios para nos referirmos a elas e a seus filhos, todos do sexo masculino, confirmando dados de pesquisa que indicam uma proporção de 1 menina para cada 5 meninos com TEA. Daniel, filho de Júlia, e Caio, filho de Denise, estudavam em escolas regulares particulares. Guto, filho de Carla, Rodrigo, filho de Fabiana, em escolas das Redes Municipais de Ensino de suas cidades. Gui, filho de Dulce, na ocasião da pesquisa, estava em uma escola especial, mas havia frequentado duas escolas regulares particulares anteriormente. A idade das participantes variou de 35 a 45 anos e a escolaridade de Ensino Superior Incompleto à Pós-Graduação. As profissões eram diversas: médica, enfermeira, fisioterapeuta, pedagoga e dona de casa. Duas delas não estavam inseridas no mercado de trabalho e todas eram casadas no período em que a pesquisa foi realizada.

## O que as mães contam...

A análise cuidadosa das narrativas das mães entrevistadas trouxe à tona alguns temas correlacionados que, por sua vez, deram origem a três eixos de análises elencados a seguir: a fase da adaptação escolar; a importância da permanência na escola regular; e as expectativas quanto ao futuro de seus filhos em matéria de projetos de vida.



## Quanto à fase de adaptação

A entrada na escola e o período de adaptação exigem das crianças, de modo geral, a interação com a equipe pedagógica e com seus pares, um desafio importante, considerando as características das crianças com TEA e as barreiras de acessibilidade, principalmente em suas dimensões comunicacional e atitudinal, muitas vezes presentes no ambiente educacional. Nessa fase, as diferenças entre o desenvolvimento das crianças se apresentam, sustentadas pelas questões de linguagem e de habilidades sociais. Fica evidente a importância de encontrar um professor que pode, mediante a construção do vínculo afetivo, mas sustentado por boas práticas de intervenção pedagógica (GLAT; NOGUEIRA, 2003; PAPIM; ARAÚJO; PAIXÃO; SILVA, 2022), descobrir uma maneira de se comunicar com a criança e estabelecer um vínculo de confiança, promovendo essa adaptação. Em parceria com a escola, nesse momento, muitas famílias principiam uma longa busca no sentido de compreender o que está ocorrendo com seus filhos.

[...] Foi horrível porque todos os dias eu levava meu filho para a escola. Todos os dias ele ficava chorando e a professora falava: “Calma mãe! Ele só chora para se desligar da mãe. Ele fica super bem lá na classe!”. E eu achava, nessa época que ele ia desenvolver algumas habilidades e até a fala. O tempo foi passando e eu não vi isso acontecer, eu via meu filho cada vez mais aflito e mais angustiado para ir para a escola. Nesse meio-tempo, a gente começou a ver que não era só uma questão de fala. Começamos a investigar e a gente chegou no diagnóstico do autismo (Fabiana).

[...] Ela me chamou! A coordenadora. Foi terrível! Ela me mostrou um vídeo de crianças empilhando brinquedos. E ela falou: “Olha, seu filho é assim”. E eu desabei, falei: “Meu Deus do céu!!” Ela falou que era só eu passar no neurologista. Ela que me indicou um, foi muito boa. Nossa! Agradeço a Deus e a ela! Ela me orientou bastante. Me deu um clique. Porque a gente, querendo ou não, fala: “Ah, não! É normal. Vai passar!” (Carla)

Esse caminho permeado por experiências, qualificadas muitas vezes como terríveis pelas mães, leva-as a uma investigação clínica e, posteriormente, à confirmação do diagnóstico de TEA que, para muitas crianças, só ocorre quando entram na escola. Um estudo de Meimes, Saldanha e Bosa (2015), que buscou investigar crenças e sentimentos de mães de crianças com TEA, evidenciou que o período que sucede o diagnóstico, é marcado pela predominância do sentimento de impotência, pelo fato de não saberem o que é o transtorno e nem como agir, desencadeando insegurança sobre conseguir ou não suprir suas necessidades e demandas. Smeha e Cezar (2011) assinalam que a confirmação do diagnóstico gera um sentimento que envolve toda a família, uma vez que esse grupo se vê diante do imperativo de se reorganizar mediante a constatação de que um de seus membros é autista, o que muitas vezes pode provocar alterações importantes na rotina e nos projetos de vida.





Novas histórias serão contadas e a vida de todos os familiares será afetada, sobretudo a da mãe, pois é ela que, comumente, mais se dedica a cuidar dos filhos.

[...] Porque a gente fala que o nosso filho é o mais bonito, é o mais cheiroso, é o mais inteligente, é isso que a gente espera quando está grávida. Quando você vê que as outras crianças estão todas num caminho e seu filho está ficando para trás, isso é duro e quando, ainda mais, no teste dá autismo! Nossa, é difícil. Acho que se eu pudesse eu me mudava para outro planeta com o Caio na época que eu tive o diagnóstico (Denise).

A escola infantil é fundamental nesse processo de detecção e de intervenção precoce, quando há a percepção de qualquer indicio de risco de desenvolvimento em alguma criança do grupo. O principal objetivo da intervenção precoce é fazer com que as crianças que apresentam um desenvolvimento atípico, ou o risco de vir a manifestá-lo, recebam as estimulações necessárias, possibilitando-lhes a inclusão familiar, escolar e social, assim como sua autonomia pessoal.

### **Quanto à importância da permanência na escola**

Passada a fase que chamamos de adaptação, a qual envolve muitas vezes o diagnóstico, vem um desafio ainda maior: a permanência na escola regular com real aproveitamento pedagógico, além de ganhos na socialização. Para que isso aconteça, é fundamental que toda a equipe escolar esteja engajada na construção de um ambiente de fato inclusivo, e as narrativas das participantes evidenciam alguns obstáculos que dificultam sua efetivação. Após o diagnóstico, algumas famílias solicitam para a escola a presença de um profissional especializado para acompanhar exclusivamente a criança durante o período regular de aula. Esse trabalho de acompanhamento pedagógico e mediação das interações sociais pode receber várias denominações: acompanhante terapêutico, acompanhante pedagógico, auxiliar de classe, auxiliar de inclusão, professor de apoio.

Existem questionamentos nos meios acadêmicos a respeito da presença desse profissional com o argumento de que camufla possíveis deficiências da escola ou impede o ganho de autonomia do aluno (MANTOAN, 2003). Mas, estudos apontam para sua relevância quando havia maior colaboração entre educadores da escola regular e da escola especial em atendimento simultâneo e com acompanhante terapêutico ou professor auxiliar com formação e supervisão adequadas (DIAS, 2017; HAAS *et al.*, 2016; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; PADILHA, 2013). Quem viveu a experiência da presença do acompanhante destaca sua



importância para a permanência do filho na escola, relatando, contudo, seu empenho em convencer a escola em aceitar essa profissional.

[...] E aí que começou uma “rixazinha” com a escola, porque a diretora já falava: “Deixa, cada criança tem seu tempo e tem muitas coisas que são normais da idade, ficar correndo, ficar pulando”. [...] por fim... a gente foi falar com o diretor-geral da escola. Eu e meu marido choramos! Porque é um desespero, o Daniel gosta da escola, sempre gostou, se sente bem lá. Se pensar em trocar de escola ... Tudo bem, mas ele já gostava de lá! E assim a gente pensou: Porque ele é diferente, não tem direito? Aí o diretor ficou de dar a resposta, [...] por fim, eu cobrei por *e-mail*: “Conto com a parceria de vocês, lembrando que precisa ser uma pessoa exclusiva”. [...] Nesse dia ele, me ligou e falou: “Pode trazer a moça!” (Júlia).

Vale lembrar ainda que, de acordo com a Lei 12.764/2012, as escolas não podem recusar a matrícula de alunos autistas, estabelecendo seu direito de estudar em escolas regulares, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Profissionalizante, e, se preciso, com o acompanhamento de um profissional especializado. Ficam definidas, também, sanções aos gestores que negarem a matrícula a estudantes com a deficiência. Por seu turno, a Lei 13.146/2015 garante mais direitos às pessoas com deficiência e prevê punições para atos discriminatórios. Entre os direitos assegurados pela nova lei para atender a essa parcela da população está a oferta de profissionais de apoio escolar, sem custo para as famílias.

O que temos constatado, no entanto, é que, em vez de um acompanhante especializado, as escolas acabam oferecendo um “cuidador”. É importante realçar que nem todo aluno autista precisará de um mediador, além do professor da sala, mas a lei prevê esse direito quando constatada sua necessidade. Entretanto, como as especificidades sobre o tema não estão claras na legislação, a presença do professor auxiliar de sala ou o professor exclusivo muitas vezes só é alcançada mediante uma liminar judicial.

[...] Tem uma auxiliar e a professora e o cuidador. Só para o Guto, por exemplo, ir no banheiro, ir no refeitório. Comer, ele come sozinho. E, escovar o dente, só em casa! A auxiliar não ajuda na parte pedagógica, senta ao lado. Só fica ali. Então, é muito complicado! Não é um pedagogo. Não tem orientação! (Carla).

[...] Sabia que por lei meu filho tinha direito e a gente começou a discutir e aí veio a Equipe de Inclusão da Secretaria até então eu nunca tinha conversado com elas. E a gente bateu bem de frente. Eu discuti muito com ela. [...] não sei se ela está acostumada a lidar com mães que desconhecem as leis e os direitos. Ela veio falando meia dúzia de leis e falando que o meu filho estava atendido, porque ele tinha assistente e que não tinha nada que obrigasse a ter um para cada um [...] E falei que eu conhecia as leis e os direitos dos meus filhos. Enfim, ela [...] me pediu 40 dias de experiência só com uma acompanhante (Fabiana).



(referindo-se à assistente de sala)! Na verdade, hoje, ela divide com outro garoto com autismo. Mas ela não é da sala. Ela está lá para ele, para auxiliá-lo na escola. Então, ela ajuda no banheiro, ela ajuda a fazer o pratinho de comida, ela ajuda a ter mais atenção e concentração na hora das atividades. Fazer a lição também, ajuda, faz uma mediação entre ele e os coleguinhas quando precisa. Ela ajuda em tudo, assim!! (Fabiana).

Para além desse impasse, as mães, no entanto, percebem a relevância do trabalho do AEE<sup>7</sup>, implantado por meio da Resolução 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

[...] Ele tem a professora especialista que vai uma vez por semana na escola. E aí ela traz tanto atividades para o grupo, que promova a socialização e a inclusão dele no grupo, quanto atividades individuais para trabalhar, coisas que ele esteja precisando, tipo movimento de pinça para segurar um lápis e uma caneta melhor. [...] Exercícios para trabalhar o aumento da atenção e da permanência nas atividades. Ela vem uma vez por semana. Ela traz material pedagógico adaptado e dá orientação para a professora e para a assistente dele. Além disso, ela também fica em contato com a professora especialista da sala de recurso, que ele vai uma vez por semana. Ele fica uma hora com uma professora especialista sozinho, numa sala de recursos multimídias e enfim um monte de material adaptado, pedagógico enfim. E lá ela trabalha, continua o trabalho da professora especialista de desenvolver habilidades que ele já deveria ter na idade para conseguir a evolução dentro da escola (Fabiana).

As dificuldades apresentadas tanto pelas escolas públicas quanto privadas com relação à inclusão de crianças autistas ganham importância nas narrativas das mães, notadamente quando se referem à atuação dos professores e de toda a equipe escolar no geral.

[...] Ela já tem 30 anos de sala, mas tudo para ela era novo. Então é difícil!!! Acho que para todo mundo é difícil! Só que as pessoas precisam aceitar a inclusão, eu acho que vem de lá de dentro do próprio coração! As pessoas precisam aceitar e precisam pôr para fora o que elas sabem, para lidar com aquela criança! E a criança vai aprendendo também! (Carla).

[...] Eu o matriculei numa escola pública em Santana. O meu filho foi para lá com três anos. Chegou na escola, foi bem recebido pelas pessoas! Só que a parte pedagógica sempre foi prejudicada. Ele brincava com as crianças no parque! Mas a professora não tem formação. O meu filho, graças a Deus e a essa escola, na parte social se superou. Saiu das fraldas, comeu de colher. Então, ele evoluiu, mas a parte pedagógica até hoje é muito prejudicada! (Carla).

A inclusão requer um professor que, inicialmente, acredite que isso é necessário e possível e, ainda, possua formação técnica e pedagógica para trabalhar com crianças com NEE

<sup>7</sup> AEE é a sigla para Atendimento Educacional Especializado. O AEE é um serviço previsto em lei cujo objetivo é atender ao público-alvo da Educação Especial, que são as crianças com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação.



em sala de aula regular. As políticas de inclusão, no Brasil, têm inserido as crianças nas escolas regulares, todavia não têm se atentado, suficientemente, para a formação de professores e de condições adequadas para o trabalho desses profissionais. Para Mantoan (2003), uma formação de professores que favoreça a inclusão é aquela em que eles são estimulados a refletir sobre como se dá a inclusão e a melhor forma de ela ocorrer nas diferentes escolas, a fim de repensar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas até então utilizadas. Ainda segundo a autora, existem escolas que se julgam despreparadas e as que não acreditam nos benefícios da inclusão, pois consideram que os alunos não teriam condições de acompanhar os demais. Assim, surge a importância de propor novas alternativas pedagógicas que favoreçam a todos, propondo inovação e quebras de paradigmas para implantação das práticas inclusivas que contribuam de fato com a formação integral dos alunos (CARARA, 2016; CARVALHO, 2012; MENDES; GONÇALVES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Cumpra assinalar que está previsto no Plano de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 2011) que, para a implantação da Educação Inclusiva, a escola necessita prever e prover meios para organização de classes de forma que haja professores habilitados para atender crianças com Necessidades Educacionais Especiais, como também propor flexibilização e adaptação curricular que considerem as necessidades dessas crianças (KASSAR, 2002). Para alguns teóricos, as dificuldades para implantação de um sistema educacional inclusivo no Brasil são das mais variadas ordens, relacionadas seja à organização da sociedade, seus valores hegemônicos, seja aos meios concretamente disponibilizados para sua efetivação (FERREIRA, 2006; CARVALHO, 2004; MENDES, 2010).

As mães mostram-se informadas a respeito dos direitos de seus filhos quanto à necessidade de mudanças pedagógicas para que eles possam frequentar a escola com real aproveitamento e apontam para as devidas alterações na maneira de pensar a educação, o que implica colaboração e participação de todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

[...] Então, eu acho que é bacana a escola considerar esses graus diferentes de desenvolvimento, cada vez mais, porque hoje as pessoas recebem mais diagnósticos do que recebiam antes e cabe transformar isso em evidências pedagógicas. Então, na sala de aula, quando for fazer o painel, pense num painel que atenda a todo mundo! (Denise).

Segundo a percepções das mães, as escolas ganham ao receber uma criança com TEA ou com qualquer outra diferença, pois abrem-se para novas possibilidades de pensar a educação de qualidade para todos. Diante do desafio de aprender a respeitar as singularidades, toda a



comunidade escolar é incentivada a trabalhar em cooperação, respeitando as diferenças e a elas se adequando desde a Educação Infantil, favorecendo que, no futuro, as crianças possam vir a participar de uma sociedade de fato inclusiva. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.72), “a inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola”.

[...] A gente precisa entender que é a escola que aprende a aprender, porque se tem um autista que precisa descobrir as diversas maneiras de aprender, ela se torna uma escola mais eficiente. Se a escola está disposta a isso, o autista é um catalisador de desenvolvimento humano, se a professora educa um autista, ela educa qualquer ser humano. Agora, se ela se nega a educar um autista, eu realmente repenso se ela é capaz de educar qualquer ser humano (Dulce).

[...] Na verdade, é uma coisa que enriquece a escola. Eu estou pensando isso sim. Eu acho que o meu filho, para a escola, ele não é um fardo. Eu acho que ele é uma oportunidade para escola (Júlia).

Conforme evidencia Mantoan (2003), o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. Incluir o aluno com deficiência não é apenas permitir, por meios legais, sua permanência na escola regular, porém realizar modificações necessárias nas escolas para motivá-lo a participar dos projetos educativos a fim de que possa desenvolver capacidades sociais e cognitivas.

[...] Ele sabe que ele tem que ir, assim como ele sabe que ele tem que se sentar na mesa para lancha, ele vai e senta. Então, ele está mais, está mais independentezinho. Eu acho melhor assim, ele se sente bem. É um lugar que ele é querido, eu acho que ele gosta das crianças também, do jeito dele. Mas ele ri para elas, em alguns momentos ele observa. As professoras são supercarinhosas com ele e ele também (Júlia).

[...] É natural que as pessoas se identifiquem e se aproximem de quem fala. Que atrativo tem quem não fala? Quem vai brincar junto? Eu fico pensando assim: “Que atrativos meu filho pode ter?”. Numa sala com 16 crianças todas supersociais! Teve um dia que eu fui pegar ele [...], veio um amiguinho, deu um beijo no rosto dele, olhou para mim e falou assim: “Sabia que a gente brinca junto todo dia?” (Denise).

Não obstante todas as dificuldades enfrentadas, as escolas de Educação Infantil são de fato entendidas pelas entrevistadas como espaços importantes de socialização e de desenvolvimento para seus filhos, a partir dos quais têm ganhos ao conviver com professores e colegas, na medida em que são estimulados pelos que os cercam.





## Quanto ao futuro das crianças com TEA

Outra questão que se impõe às crianças com TEA diz respeito a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, levando em conta que as expectativas relativas às aprendizagens dos conteúdos pedagógicos tornam-se mais evidentes.

[...] Eu tenho muito medo da transição para o fundamental, na verdade! Porque, não sei, assim, no infantil você tem uma coisa mais materna. Você tem um acolhimento melhor, as escolas são menores. Eu acho que ele fica, ele está mais protegido, sabe? Eu tenho muito medo dessa transição para o fundamental (Fabiana).

Algumas narrativas denotam preocupações dos pais com as possibilidades reais de a criança permanecer na escola regular a partir do Ensino Fundamental. Nesse sentido, algumas ações pedagógicas buscam atender às novas demandas apresentadas, tanto pelos alunos quanto por seus professores, e, por conseguinte, garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem no espaço e tempo escolares, promovendo uma educação verdadeiramente de qualidade para todos.

O ensino colaborativo (CAPELLINI; MENDES, 2007; RABELO; SANTOS, 2011), o Desenho Universal de Aprendizagem (ROSE *et al.*, 2005) e as Tecnologias da Informação e Comunicação (GIROTO *et al.*, 2012) são recursos que poderiam ser utilizados no contexto educacional de forma a favorecer a aprendizagem dos alunos de modo geral e, em especial, dos alunos com NEE, entre os quais o TEA. Infelizmente, apesar de todo o ideário inclusivo e propostas de ações e práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, a realidade mostra que muitos alunos autistas acabam encontrando barreiras intransponíveis que podem começar já na Educação Infantil e que se perpetuam ao longo do Ensino Fundamental e Médio, dificultando ou muitas vezes impedindo a finalização da Educação Básica e sua continuidade para o Ensino Superior.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>8</sup> e pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED)<sup>9</sup> indicam o aumento no número de matrícula de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação<sup>10</sup> em classes comuns ou especiais exclusivas, especialmente em

<sup>8</sup> Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf) Acesso em: 23 jun.2022.

<sup>9</sup> Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 03 jun. 2022.

<sup>10</sup> Nota da autora: O CID-10, trazia vários diagnósticos dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), como: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com



escolas da rede municipal de ensino. O número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. O maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da Educação Especial.

Entretanto, olhando os dados mais atentamente e analisando os números e não as estatísticas, observamos que se trata de um número pequeno se comparado ao número de alunos que não estão classificados nessas categorias. Em 2020, nos Anos Iniciais (1º. aos 5º anos), eram 526.326 alunos matriculados com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou altas habilidades e mais 385.180 nos Anos Finais (6º aos 9º anos), totalizando 911.506 alunos do público-alvo da Educação Especial na etapa da Educação Básica. No ano de 2020, foram registradas 26,7 milhões de matrículas na Educação Básica no Brasil, sendo 14.790.415 nos Anos Iniciais e 11.928.415 nos Anos Finais. Isso significa que são aproximadamente 3,56% alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou altas habilidades nos Anos Iniciais e 3,23% nos Anos Finais. Em relação ao Ensino Médio, nesse mesmo ano, foram registrados 7,6 milhões de matrículas, sendo 148.513 de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou altas habilidades, configurando 1,95% do total de alunos e uma acentuada queda em relação ao percentual de alunos dessa categoria matriculados nos Anos Finais da Educação Básica. As matrículas de alunos com deficiência também aumentaram na Educação Infantil. Observando a série histórica, a inclusão desses estudantes em classes regulares passou de 84,2% em 2016, de um total de 75.059 alunos, para 93%, de um total de 110.738 alunos, em 2020. O documento afirma que o maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2016 e 2020, foi observado na Educação Infantil, tendo tido um acréscimo de 8,8%.

O último Censo da Educação Superior de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostra que o número de matrículas de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação cresceu de 20.530, em 2009, para 48.520, em 2019, correspondendo respectivamente a 0,34% e 0,56% do percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação. Considerando o TEA como descrito no DSM V e no CID 11, abrangendo as anteriores classificações de Autismo Infantil, Transtorno Desintegrativo da Infância e Síndrome de Asperger que o censo ainda denomina e apresenta no documento, são cerca de 1800 alunos matriculados em cursos de graduação em todo o país. Considerando o total geral de 3.625.915

---

Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros TGD e TGD sem Outra Especificação. A nova versão da classificação, a CID11, une todos esses diagnósticos no Transtorno do Espectro do Autismo.





alunos ingressantes em cursos de graduação em todo país, entre modalidades presencial (2.034.126) e EAD (1.591.789), na esfera das instituições federais, estaduais, municipais e privadas, o número de alunos autistas ingressantes é bastante pequeno, correspondendo a 0,049% do total. Em acréscimo a esse cenário preocupante, não há dados de quantos alunos com TEA de fato concluem essa etapa e são admitidos efetivamente no mercado de trabalho.

Outro dado importante é que a maior parte dos alunos com deficiência, no entanto, não tem acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo que somente 37,5% utilizam o serviço, 55,8% estão incluídos em classe comum sem AEE e 6,7% estão em classe especial. Portanto, o número crescente de matrículas tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais não representa necessariamente permanência e finalização dos estudos por parte dessa população. Dessa forma, a escola especial se apresenta para algumas famílias como uma possibilidade, mas carregada de significados que se afastam da proposta inclusiva.

[...] Ah, é muito difícil, porque quando você entra numa escola especial e vê as crianças grandes, você projeta o seu filho e aí você enxerga uma realidade que não é o que você queria, né? (Dulce).

[...] É difícil. Mas, meu marido fica meio assim, de pôr em escola especial, porque falam que é assim: quando você põe numa escola especial acabou! Aí, ele vai ficar lá para o resto da vida (Carla).

Para Mendes (2019), de modo geral, tem havido pouca controvérsia quando se fala de inclusão escolar no caso dos alunos com dificuldades leves, que compõem aproximadamente 80% dos alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e demandam apenas uma escolarização apoiada e uma escola de boa qualidade. Entretanto, o consenso diminui quando se trata dos cerca de 20% a 25% de alunos que exigem especificidades de ensino que não são necessariamente compatíveis com a escolarização em classe comum, como deficiências sensoriais e intelectuais de nível moderado, bem como distúrbios acentuados e complexos de linguagem.

E para além do Ensino Básico, o que vai ocorrer? As narrativas das mães denotam que não é possível pensar no início da escolarização sem considerar sua finalização e, mais ainda, sem refletir a respeito da dificuldade de conceber um projeto de vida para uma criança com TEA além da etapa escolar. De acordo com Schmidt e Bosa (2003), vários estudos revelam que as famílias de crianças autistas vivem em situação de estresse contínuo, apresentando padrões muito mais elevados dos que os das demais. Esse estresse relaciona-se às características específicas do transtorno que exigem muito dos familiares, ao atraso de desenvolvimento e às expectativas de futuro para uma pessoa com TEA diante dos obstáculos a serem enfrentados.



[...] Quando a gente pensa em escolarização é o primeiro dia do filho na escola que você projeta até o último e no caso de uma criança autista não tem projeto. Não tem projeto, ninguém sabe, ninguém garante e não tem política pública para assistir as famílias que têm pessoas com deficiência! (Dulce).

[...] Sabe, se Deus deu para a gente criar, a gente quer que eles amadureçam. Quer que eles trabalhem. Quer que eles tenham uma vida normal, mas, assim, a gente está lutando para isso! A gente não sabe se eles vão ter ou não. Assim, a nossa preocupação é que a gente não é eterno! Então, se um dia a gente for daqui quem é que vai cuidar deles? A gente precisa fazer o máximo para que eles fiquem dependentes deles mesmos para gente poder ficar tranquila! (Carla).

[...] Eu não me nego a cuidar do meu filho, mas eu só queria saber o que vai acontecer com ele quando eu morrer. É só isso! Porque neste momento não vou me negar a cuidar do meu filho, mas quando eu morrer, eu acho que eu não vou conseguir cuidar dele. E aí, ninguém tem essa resposta (Dulce)

[...] Aonde ele vai chegar eu não sei, mas ele vai chegar em algum lugar! E tudo isso que ele tem na escola hoje, vai ser importante para ele chegar. Eu quero que ele aprenda e, independente, das dificuldades que ele tem, eu pretendo encontrar meios para fazê-lo chegar lá! (Denise).

## Considerações finais

O trajeto percorrido pela investigação fez emergir reflexões importantes acerca da relação entre a escola e a família no que concerne à educação de crianças com alguma deficiência ou diferença, especificamente neste estudo, alunos diagnosticados com TEA. As narrativas das mães revelaram que a entrada dessas crianças na escola, além de deflagrar um movimento da família no sentido de compreender a experiência da existência humana considerada diferente vivida por elas, provoca uma intensa busca pela inclusão escolar e social que lhe são de direito. Entretanto, as narrativas trouxeram à tona as percepções dessas mulheres acerca das dificuldades enfrentadas por elas diariamente quanto à inclusão de uma criança com TEA nas escolas regulares que, no geral, ainda se mostram despreparadas.

Diante de uma exigência (re)velada pela escola, as famílias são impelidas à tarefa de adaptação dos filhos a um contexto pedagógico gestado por princípios que deram sustentação à Modernidade e que vêm se mostrando ultrapassados, mesmo tratando-se de crianças neurotípicas: um modelo escolar conteudista e voltado, na maioria das vezes, ao preparo de pessoas típicas para o ingresso no Ensino Superior e, posteriormente, no mercado de trabalho. Mudanças significativas são urgentes no paradigma estereotipado e preconceituoso baseado em um Modelo Médico que herdamos historicamente e que ainda se faz presente na sociedade pós-



moderna com relação às deficiências. O Modelo Médico que reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas deficientes ainda prevalece nas manifestações de paradigmas anteriores, como da exclusão e da segregação social. Mas, hoje sabemos qual o papel das estruturas sociais para a opressão e marginalização da pessoa deficiente. De acordo com o Modelo Social, entendemos que a deficiência não é um problema individual, mas uma questão coletiva. Essa nova compreensão transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade. Sendo, portanto, entendida como tendo uma causa estrutural, quais medidas podem ser tomadas para a construção de uma sociedade alicerçada no Paradigma da Inclusão? Há que revermos qual é, afinal, o papel da escola nesse processo.

Apesar das dificuldades enfrentadas diariamente, as participantes da pesquisa confirmaram que a escola, embora necessite de reformulações, é percebida por elas como um importante espaço de socialização e de construção de vínculos, de aprendizagem e de construção e desenvolvimento de habilidades. Mas, ao final dessa trajetória acadêmica, seja por tê-la de fato cumprida ou simplesmente abandonada diante de tantas barreiras de acessibilidade impostas, surge a incômoda pergunta: como será o futuro de um/uma jovem TEA na sociedade brasileira atual? Ficou evidente que as famílias se sentem desamparadas pela inexistência de políticas públicas voltadas a essa questão e pelo Estado, em razão de sua inoperância e que, mal ou bem-preparada, a escola representa a única via possível de inclusão social para muitas famílias.

A Educação Inclusiva é parte integrante e fundamental da Inclusão Social. Ambos são processos em movimento que ainda se encontram rodeados de incertezas e dúvidas a respeito de como efetivá-los. Entretanto, um sentido de humanidade e garantia de direitos civis, tão necessários para aceitar e conviver com o que é diferente, vêm se estabelecendo nas sociedades contemporâneas, não obstante seus avanços e retrocessos. Cabe estarmos atentos a fim de contribuir para que a discriminação e o preconceito contra a diversidade sejam combatidos. Mesmo não sabendo acerca do futuro, as mães atípicas têm esperança de percorrer com seus filhos um caminho construído passo a passo. Contudo, para que isso seja possível, essas mulheres precisam contar com um sistema de atenção e cuidados composto por um conjunto de políticas públicas efetivas e redes de apoio sociais que proporcionem condições adequadas de atendimento tanto para a pessoa autista quanto a elas mesmas, seus principais cuidadores. E a escola desempenha um papel primordial nesse sistema.







**AGRADECIMENTOS:** a pesquisa contou com o apoio da CAPES em formato de bolsa de mestrado.

## REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, M. S. F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos – a fundamentação filosófica – a história – a formalização**. Versão preliminar. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2003.

BARON-COHEN, S. **Mindblindness**. Cambridge, MA: MIT, 1995.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 4. ed. revista e atualizada. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. Disponível em: <https://sisapidoso.iciet.fiocruz.br/sites/sisapidoso.iciet.fiocruz.br/files/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.





BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3.º do art. 98 da Lei no 8.112 de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 set. 2022.

BRUNER, J. **Atos de significação.** 2. ed. Tradução: Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et educare - Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 05 set. 2021.

CARARA, M. L. **Dificuldade de Aprendizagem e Vulnerabilidade Social sob a Percepção da Comunidade Escolar.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Direitos Humanos) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Santa Catarina, 2016.

CARVALHO, R. E. **Com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens.** São Paulo: Penso Editora Ltda., 2014.

DIAS, P. C. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: Contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. **Original Article Ensaio: aval. pol. públ. educ**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 7-25, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4cPyZxdyQ3KcdTDCNGWwPpb/?format=html>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: Notas brasileiras. *In*: RODRIGUES, D. A. (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**, São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: Construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FRITH, U. **Autism and Asperger’s syndrome.** London: Cambridge University Press, 1996.

GIROTO, C. R. M. *et al.* Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: A construção de práticas pedagógicas inclusiva. *In*: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.





Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas\\_e-book.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf). Acesso em: 20 set. 2022.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, n. 14, p. 22-27, jun. 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>. Acesso em: 18 fev. 2022.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300005). Acesso em: 01 abr. 2016.

HAAS, C. *et al.* Rodas de pesquisa e formação em educação especial: As trajetórias de estudantes com deficiência. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 570-582, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sWHQQb4BQpSGXRYT6PtJwJJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2022.

HAPPÉ, F. G. E. Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. **Cognition**, Amsterdam, v. 48, n. 2, p. 101-119, ago. 1993.

HARRIS, P. L. **Children and emotion**: The development of psychological understanding. Oxford: Basil Blackwell, 1994.

HOBSON, P. Beyond cognition: a theory of autism. In: DAWSON, G. (ed). **Autism**: Nature, diagnosis and treatment. New York: Guilford, 1989.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KASSAR, M. D. C. M. Políticas nacionais de educação inclusiva—discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 3/4, p. 13-25, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1300>. Acesso em: 13 maio 2021.

LAMPREIA, C. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: Uma análise preliminar. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 111-120, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/ZSzZ3LMzyndLWhBHh9hJjJJ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MCLOUGHLIN, J. A.; LEWIS, R. B. **Assessing students with special needs**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001.



MEIMES, M. A.; SALDANHA, H. C.; BOSA, C. A. Adaptação Materna ao Transtorno do Espectro Autismo: Relações entre Crenças, Sentimentos e Fatores Psicossociais. **Psico**, v. 46, n. 4, p. 412-422, dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/18480>. Acesso em: 20 set. 2022.

MENDES, E. G. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: MENDES, E. G. (org.). **Inclusão marco zero: Começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2010.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3167>. Acesso em: 20 set. 2022.

MENDES, E. G. *et al.* **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: Unindo esforços entre Educação comum e Especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MUNDY, P. C. *et al.* The theory of mind and joint attention deficits in autism. In: BARON-COHEN, S.; TAGER-FLUSBERG, H.; COHEN, D. J. (org.). **Understanding other minds: Perspectives from autism**. Oxford: Oxford Medical Publications, 1993.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHIMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: Uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128786005.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

OZONOFF, S. *et al.* Défices de função executiva em indivíduos autistas de alto funcionamento: Relações com a teoria da mente. **The Journal of Child Psychology Psychiatry**, v. 32, n. 7, p. 1081-1105, 1991. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PADILHA, A. M. Prefácio. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (org.) **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

PAPIM, A. A. P. *et al.* **Inclusão Escolar: Perspectivas e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022.

PASSEGGI, M. C. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**, Venezuela, v. 41, n. 6, p. 57-79, jun. 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 18 abr. 2021.

RABELO, L. C.; SANTOS, R. T. Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais[...]**. Londrina, PR: Universidade de Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/TRANSTORNO/179-2011.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.







ROSE, D. H. *et al.* **The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies.** Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2005.

RUTTER, M. Language disorder and infantile autism. *In*: RUTTER, M.; SCHOPLER, E. (org.). **Autism: A reappraisal of concepts and treatment.** New York: Plenum Press, 1976.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade.** São Paulo: Lavratus Prodeo, 2020.

SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: Uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128786005.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. A investigação do impacto do autismo na família: Revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 111-120, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3229>. Acesso em: 13 out. 2021.

SMEHA, L. N.; CEZAR, P. K. A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 43-50, mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/QypM8WrpBcGX9LnwfvqWpK/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 23 abr. 2022.

STERN, D. N. *et al.* The infant's stimulus world during interaction: A study of caregiver behaviours with particular reference of repetition and timing. *In*: SCHAFFER, R. H. **Studies in mother-infant interaction.** London: Oxford University Press, 1977.

TREVARTHEN, C. Communicating and playing with an autistic child. *In*: TREVARTHEN, C. *et al.* (org.). **Children with autism: Diagnosis and interventions to meet their needs.** London: Jessica Kingsley, 1996.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais** (1994). Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.







### Como referenciar este artigo

TAMBARA, M. P.; FURLANETTO, E. C. Narrativas de mães de crianças autistas a respeito das primeiras experiências escolares na Educação Infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 00, e022024, 2021. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v15i00.1167>

**Submetido em:** 19/02/2022

**Revisões requeridas:** 03/04/2022

**Aprovado em:** 20/08/2022

**Publicado em:** 29/12/2022

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

