

**O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL NO APOIO ÀS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS: um estudo de caso.**

**THE ROLE OF THE SOCIAL WORKER IN SUPPORTING FAMILY OF CHILDREN
WITH SPECIAL NEEDS: a case study**

Hedmylda Duarte de Melo¹

Lucia Regina Lucas da Rosa²

RESUMO

Este estudo analisa o fortalecimento do papel protetivo das famílias atípicas no contexto escolar, com foco na inclusão de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conduzida a partir de um estudo de caso realizado durante estágio supervisionado no Colégio La Salle Zé Doca, entre setembro de 2023 e junho de 2024. A metodologia incluiu rodas de conversa com as mães, visando identificar as dificuldades enfrentadas pelas famílias no processo de inclusão escolar, e desenvolver estratégias de apoio pedagógico e emocional para promover um ambiente mais acolhedor. Os resultados mostram que, apesar das dificuldades, como a falta de profissionais capacitados e barreiras de comunicação, houve avanços na relação entre escola e família, com a implementação de práticas mais inclusivas. A pesquisa reforça a importância da colaboração entre famílias, escolas e profissionais para garantir a inclusão social e o suporte adequado ao desenvolvimento das crianças com TEA e TDAH, sugerindo a necessidade de estratégias personalizadas e multidisciplinares.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Escola; Assistência Social.

1 Introdução

O exercício profissional do assistente social está inserido em uma trama de relações e interesses sociais contraditórios. Por um lado, o trabalho desses profissionais responde às necessidades de sobrevivência das classes trabalhadoras; por outro, também participa dos mecanismos de exploração e dominação característicos da sociedade de classes. Esse exercício é, assim, polarizado entre a continuidade da sociedade capitalista e a criação de possibilidades de transformação social. A profissão, nesse sentido, está vinculada a projetos sociais mais amplos, refletindo os interesses de diferentes classes e grupos sociais.

¹ Discente do Curso de Assistência Social da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculado (a) na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação do(a) Prof. Lucia Regina Lucas da Rosa. E-mail: hedmylda.202110558@unilasalle.edu.br

² Docente do Curso de Assistência Social na Universidade La Salle. Mestre/doutor(a) em xxxxxxxx. E-mail: lucia.rosa@unilasalle.edu.br

O autismo faz parte de um espectro maior de perturbações neuropsiquiátricas, conhecidas como Perturbações Globais do Desenvolvimento. Essas condições têm sintomas variados, mas compartilham algumas características centrais, como dificuldades de comunicação e interação social (Marta, 2020). Dentro desse espectro, o autismo apresenta tanto semelhanças quanto características próprias, o que demonstra a diversidade de manifestações da condição.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), segundo o Ministério da Saúde – MS, (Brasil, 2014) é um transtorno neurobiológico de origem genética, caracterizado por sintomas como falta de atenção, inquietação e impulsividade. Esses sintomas se manifestam geralmente na infância, mas podem acompanhar o indivíduo por toda a vida. Os critérios para o diagnóstico incluem intensidade, persistência e prejuízo na vida do indivíduo, que podem afetar sua vida pessoal, social e acadêmica.

O papel do Serviço Social no contexto do TEA e do TDAH é essencial para promover a inclusão e o apoio às famílias afetadas por essas condições. A partir das reflexões de Rodrigues et al. (2014) e outras referências, pode-se destacar que o assistente social deve atuar como um defensor dos direitos das pessoas com autismo e TDAH, reconhecendo a complexidade dessas condições e a necessidade de abordagens personalizadas. Além de tudo já descrito, se vê necessário reafirmar a centralidade da "questão social" como fundamento sócio-histórico da profissão, exigindo uma análise crítica das desigualdades e lutas sociais. A atuação do Serviço Social deve considerar tanto as respostas do Estado e do empresariado quanto as ações das classes trabalhadoras na construção e ampliação de direitos sociais.

Portanto, o Serviço Social é apresentado como um campo dinâmico, que atua no enfrentamento das desigualdades sociais, promovendo o fortalecimento dos direitos e a transformação das condições de vida das classes trabalhadoras. Essa prática profissional está diretamente ligada às lutas sociais e à construção de um projeto de sociedade mais justa e equitativa, sendo atravessada por contradições, mas também por possibilidades de mudança e transformação social. Dessa forma, o problema dessa pesquisa é: De que maneira a atuação do assistente social pode fortalecer o papel protetivo das famílias atípicas no contexto escolar de alunos com TEA e TDAH?

Foram determinadas três hipóteses para esta pesquisa, a saber: i) O fortalecimento da comunicação entre as famílias e a escola resulta em uma maior eficácia nas práticas de inclusão de alunos com TEA e TDAH, levando a uma melhoria nas habilidades sociais e acadêmicas desses alunos, enquanto a falta deste pode contribuir para o isolamento das crianças e para a perpetuação de dificuldades no processo de aprendizagem. ii) As famílias que participam de rodas de conversa e grupos de apoio tendem a desenvolver um maior senso de comunidade e suporte emocional e essa interação com outras famílias em situações semelhantes pode facilitar a troca de experiências e estratégias de enfrentamento. iii) O acesso a orientações e recursos sobre o TEA e TDAH por meio

de intervenções direcionadas, como atendimentos individualizados e encontros reflexivos, pode levar a um aumento na autoestima e na autoconfiança dos pais, permitindo que eles se tornem mais proativos na defesa dos direitos e necessidades de seus filhos no ambiente escolar.

Assim, o objetivo geral é: analisar o fortalecimento do papel protetivo das famílias atípicas no contexto escolar, com foco na inclusão de alunos diagnosticados com TEA e TDAH, promovendo a colaboração entre escola e família. Sendo complementado pelos objetivos específicos que são: identificar as principais dificuldades enfrentadas pelas famílias atípicas no processo de inclusão escolar de alunos com TEA e TDAH, a partir de rodas de conversa com pais e professores; desenvolver estratégias de apoio pedagógico e emocional que fortaleçam a relação entre escola e famílias atípicas, promovendo um ambiente mais acolhedor para os alunos com esses diagnósticos; analisar o impacto das intervenções realizadas nos encontros reflexivos sobre o fortalecimento das famílias atípicas, avaliando a melhoria na comunicação e no suporte oferecido pelas instituições educacionais.

Essa pesquisa foi desenvolvida justificando-se no fato de que a crescente inclusão de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas instituições escolares evidencia a necessidade de desenvolver abordagens pedagógicas e sociais que promovam um ambiente inclusivo (Bottentuit, 2023). No colégio LaSalle não está sendo diferente. No entanto, a inclusão escolar vai além da adaptação do currículo; ela envolve um fortalecimento do vínculo entre a escola e as famílias atípicas, pois essas famílias enfrentam desafios únicos, como a falta de recursos, o estigma social e as dificuldades de comunicação com a escola, o que pode prejudicar o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos.

Nesse contexto, compreender e fortalecer o papel protetivo dessas famílias no ambiente escolar é essencial para promover a inclusão efetiva dos alunos com TEA e TDAH. Partindo dessa afirmativa, a justificativa para este estudo reside na necessidade de analisar e propor estratégias que além de incluir esses alunos também capacitem suas famílias, em especial as famílias monoparentais, para atuar de forma mais ativa e colaborativa no processo educacional. Primeiro porque a escola educa e inclui os alunos, mas não necessariamente prepara a família para lidar com a criança; segundo porque a quando a família não está preparada para receber, lidar e participar da educação de crianças com TEA e/ou TDAH, automaticamente ela está “desfazendo” o que foi construído pela escola.

Não obstante, é importante salientar o fortalecimento do vínculo entre a escola e as famílias atípicas, pois este vínculo contribui para a redução do preconceito e o desenvolvimento de uma comunidade educativa mais solidária e preparada para lidar com as especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa proposta é de grande importância tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade em geral, pois oferece um aprofundamento no entendimento das dinâmicas sociais e legais que envolvem a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), permitindo o desenvolvimento de teorias e práticas inovadoras que podem ser aplicadas em contextos educacionais variados, contribuindo para a formação de profissionais mais preparados e sensíveis às necessidades dessas populações.

Para a sociedade, essa pesquisa tem um impacto direto na promoção de uma cultura inclusiva, uma vez que visa fortalecer o papel protetivo das famílias atípicas, ela melhora a qualidade de vida e o bem-estar emocional dessas famílias e, conseqüentemente, ajuda a construir comunidades mais solidárias e empáticas. A inclusão efetiva de alunos com TEA e TDAH não se limita à sala de aula; envolve a conscientização e mobilização social para garantir que todos os indivíduos tenham seus direitos respeitados e suas necessidades atendidas. Além disso, a pesquisa pode gerar propostas de políticas públicas que incentivem o apoio a essas famílias, garantindo acesso a recursos e informações necessárias para um acompanhamento efetivo. Dessa forma, esse estudo identifica desafios, bem como propõe caminhos para transformações sociais significativas.

2 Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa com o objetivo de compreender e analisar o fortalecimento do papel protetivo das famílias atípicas no contexto escolar, tendo como foco os temas TEA (Transtorno do Espectro Autista) e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Esse tipo de abordagem, segundo Medeiros (2012), requer que o pesquisador estabeleça uma relação de confiança com os participantes, superando a distância hierárquica entre ambos. Esse envolvimento é essencial para compreender o mundo simbólico e subjetivo dos participantes. A intersubjetividade, ou troca de experiências, é crucial para que o pesquisador entenda profundamente o contexto estudado.

A pesquisa foi conduzida com base nas atividades de estágio supervisionado realizadas no Colégio La Salle Zé Doca, entre setembro de 2023 e junho de 2024, sendo assim caracterizada como estudo de caso, que, conforme Ventura (2007), é uma modalidade de pesquisa que, embora difícil de caracterizar devido às suas diversas abordagens e aplicações, é cada vez mais importante nas áreas de conhecimento, incluindo as Ciências Humanas, Saúde e Tecnologia. O Estudo de Caso é descrito como uma investigação detalhada de um caso específico, utilizado para entender fenômenos complexos em seus contextos. Ele pode ser utilizado tanto em abordagens qualitativas quanto quantitativas.

Durante o Estágio I e II realizado na instituição em questão, foi conduzido um estudo de caso e uma intervenção com foco na inclusão de alunos diagnosticados com TEA e TDAH. A pesquisa foi

motivada pelo crescente número de crianças com esses diagnósticos, revelando dificuldades de interação entre a família e a escola.

A metodologia incluiu rodas de conversa com professores e pais, buscando estratégias de apoio para a inclusão desses alunos, além de fomentar um ambiente mais colaborativo e acolhedor no contexto escolar. O estudo de caso e a intervenção permitiram uma análise das barreiras enfrentadas e a elaboração de práticas mais eficazes para promover a integração e o desenvolvimento dos alunos com TEA e TDAH.

2.1 Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada através de observação participante e rodas de conversa com pais e professores de alunos diagnosticados com TEA e TDAH. Foram organizados seis encontros reflexivos, entre abril e junho de 2024, nos quais foram discutidas temáticas relacionadas às dificuldades enfrentadas por famílias e educadores na convivência e no processo de aprendizagem desses alunos (Tabela 1).

Tabela 1- Sistematização dos principais dados do projeto

Data do Encontro	Temática	Qtd. de Participantes
05/04/2024	Relacionamento interpessoal familiar.	15
30/04/2024	Desafios sobre ensino e aprendizagem da pessoa com TEA e TDAH.	11
14/05/2024	Inclusão do aluno com TEA e TDAH na escola.	10
28/05/2024	Desafios das famílias atípicas.	7
12/06/2024	Como me sinto enquanto mãe/pai de uma criança com deficiência?	14
25/06/2024	O fortalecimento das famílias atípicas do Colégio La Salle Zé Doca.	21

Fonte: Próprios autores (2024)

Os encontros seguiram uma agenda pré-definida de temas, como inclusão escolar, desafios no ensino de alunos com TEA e TDAH, e o fortalecimento do relacionamento familiar. Além disso, foram realizados atendimentos individualizados para famílias que demonstraram maior necessidade de orientação específica sobre os transtornos, conforme as demandas surgidas ao longo do processo.

2.2 Perfil dos Participantes

A pesquisa incluiu a participação de 18 famílias, cujos perfis foram coletados e analisados em termos de idade, sexo, escolaridade, renda e situação habitacional. A maioria dos participantes eram mulheres, com idades entre 18 e 55 anos, e nível de escolaridade predominantemente de ensino médio completo. Em termos de renda, a maioria estava na faixa salarial de até um salário-mínimo.

2.3 Análise dos Resultados

A análise foi realizada com base nas falas dos participantes durante os encontros reflexivos e nos resultados observados ao longo dos atendimentos. As informações foram sistematizadas de acordo com as principais dificuldades relatadas pelas famílias e educadores, bem como os encaminhamentos realizados para a rede de apoio, como serviços de psicologia e reforço escolar.

Através dessa metodologia, foi possível identificar e trabalhar diretamente com as principais dificuldades enfrentadas pelas famílias atípicas, promovendo a inclusão dos alunos com TEA e TDAH no ambiente escolar, fortalecendo o vínculo família-escola e fornecendo suporte emocional e educativo para os pais. O estudo também permitiu o desenvolvimento de estratégias metodológicas de apoio à inclusão, desmistificando preconceitos e facilitando o diálogo entre escola e famílias.

3 Conceitos e Definições das Condições Neuropsiquiátricas

3.1 Compreendendo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neuropsiquiátrica comum que afeta crianças e, em muitos casos, persiste na vida adulta. A literatura (Larroca; Domingos, 2012) mostra que a prevalência do TDAH pode variar significativamente, entre 1% e 26% da população, dependendo dos critérios de diagnóstico e da metodologia dos estudos. Essa variabilidade é um dos pontos centrais de controvérsia acerca da existência e diagnóstico do transtorno, uma vez que se relaciona a questões subjetivas e culturais.

Para Barkley e Murphy (2008 *apud* Jafferian *et al.*, 2015, p. 120), o TDAH pode ser definido como:

[...] termo atual para designar um transtorno desenvolvimental específico, observado tanto em crianças quanto em adultos, com os sintomas de déficits na inibição comportamental, atenção sustentada e resistência à distração. [...] O diagnóstico do TDAH é baseado nas manifestações comportamentais dos pacientes, a partir de critérios diagnósticos determinados pelos Manuais de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais (DSM).

Barberini (2020) aborda o TDAH, analisando sua definição e implicações sociais. Inicialmente, essa condição foi classificada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais¹ - DSM-IV, (American Psychiatric Association, 1994) como um transtorno mental infantil com sintomas que surgem antes dos sete anos. No entanto, no DSM-V (American Psychiatric Association, 2014), houve uma mudança na definição, considerando o TDAH como um problema de neurodesenvolvimento que se manifesta antes dos doze anos e que pode persistir até a vida adulta. Essa nova categorização orienta a prática clínica e reflete o aumento do diagnóstico, tanto em crianças quanto em adultos.

O TDAH é descrito de forma pragmática, fruto de um consenso entre clínicos e pesquisadores, mas também aponta que a rotulagem de comportamentos como patológicos é influenciada por contextos sociais, históricos e econômicos (Braga, 2023). A prevalência do transtorno, especialmente entre meninos, é relacionada a normas sociais que afetam a socialização e o controle do comportamento infantil. A identificação do TDAH, de acordo com Barberini (2020), é realizada por profissionais de saúde, que coletam informações de várias fontes, como familiares e educadores.

¹ O DSM-IV é um sistema diagnóstico e estatístico de classificação dos transtornos mentais, segundo o modelo categorial, destinado à prática clínica e à pesquisa em psiquiatria.

Acredita-se que fatores genéticos e neurológicos contribuam para o transtorno, e o tratamento principal no Brasil envolve o uso de medicamentos, como o metilfenidato.

Os principais sintomas do TDAH, conforme Larroca e Domingos (2012) incluem desatenção, hiperatividade e impulsividade. Esses comportamentos podem impactar a vida da criança, da família e o sistema educacional. Estima-se que 30% a 50% dos atendimentos em saúde mental nos Estados Unidos sejam relacionados a este transtorno. Consequências típicas do TDAH incluem insucesso escolar, baixa performance profissional e aumento na incidência de comportamentos de risco na adolescência.

No Brasil, a definição do TDAH está ganhando popularidade, em parte devido à crescente visibilidade na mídia e à formação de grupos de apoio. O texto observa que comportamentos infantis, especialmente os masculinos, estão sendo cada vez mais rotulados como patológicos (Domitrovic; Caliman, 2018). O DSM-IV indicava uma prevalência de TDAH em meninos (4 a 9 meninos para cada menina), mas essa razão foi ajustada no DSM-V para 2:1, com um reconhecimento de que as meninas tendem a apresentar sintomas de desatenção.

Apesar das controvérsias, pesquisas indicam que o TDAH é associado a disfunções neurobiológicas (Bezerra *et al.*, 2023; Barberini, 2014; Medeiros, 2022), especialmente na neurotransmissão dopaminérgica em áreas do cérebro relacionadas à atenção e comportamento. Estudos neurológicos e genéticos têm fornecido suporte para a existência do transtorno, embora o critério para seu diagnóstico permaneça questionável.

Oliveira, Silva e Cardoso (2021) concluíram em seu estudo que o TDAH é uma condição prejudicial ao neurodesenvolvimento infantil, frequentemente relacionada ao uso excessivo de mídias digitais, essa relação é complexa e envolve fatores ambientais, sociais e comportamentais. Os autores salientam sobre a importância de educar a sociedade e os profissionais de saúde sobre os impactos do uso prolongado de mídias digitais é fundamental para a prevenção e identificação de condições de vulnerabilidade que exigem atenção.

Levando para o contexto educacional, a compreensão dos impactos do TDAH na aprendizagem é de suma importância para o desenvolvimento de estratégias educacionais eficazes e inclusivas. Para Cortez e Pinheiro (2018), a gestão dos sintomas e o suporte educacional são fundamentais para ajudar esses alunos a alcançarem um desempenho acadêmico adequado, evitando práticas que possam estigmatizá-los ou tratá-los de maneira diferenciada sem necessidade.

Assim, Schmidek (2018) entra em debate abordando o impacto do TDAH no desempenho acadêmico, destacando que essa condição, com uma prevalência global de 5,29%, é classificada como um transtorno do neurodesenvolvimento, dessa maneira, os alunos com TDAH frequentemente enfrentam dificuldades nas funções cognitivas que sustentam a aprendizagem, como atenção, memória de trabalho, funções executivas e processamento de linguagem. Esses déficits contribuem

para um desempenho inferior em áreas como leitura, escrita e matemática, resultando em dificuldades de aprendizagem e, em alguns casos, fracasso escolar.

Devido à complexidade e à natureza prolongada dos cuidados exigidos por essas crianças (neuro divergentes), é necessário um sistema de saúde coordenado que ofereça assistência integral, baseada nos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) — universalidade, integralidade e equidade. A integração entre os diferentes níveis de cuidado (primário, secundário e terciário) é destacada como um ponto-chave para a eficiência da assistência (Astolpho; Okido; Lima, 2014). Quando a comunicação e a cooperação entre os envolvidos (instituições, profissionais e famílias) são frágeis, a rede de cuidados pode se tornar fragmentada, resultando em queda na qualidade dos serviços prestados.

3.2 Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

De acordo com o DSM-V (American Psychiatric Association, 2014), o Transtorno do Espectro Autista - TEA é classificado como uma desordem do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a socialização e o comportamento. As características principais do TEA incluem comportamentos restritos e repetitivos, dificuldades na comunicação verbal e não verbal, e problemas de socialização. Os sinais do autismo geralmente aparecem até os três anos de idade.

Rodrigues et al. (2014) exploram o conceito de autismo, destacando que é uma condição complexa com diversas definições, mas que é geralmente entendida como uma perturbação psicológica fortemente influenciada por fatores genéticos. Apesar das diferenças entre as definições, há um ponto comum: o autismo afeta a forma como o indivíduo interage com o mundo ao seu redor, levando-o a um isolamento em relação à realidade externa. Esse comportamento é frequentemente observado em crianças com menos de três anos.

Mello (2022) discute a complexidade do TEA, enfatizando que, embora existam características comuns, cada indivíduo é único e apresenta diferentes níveis de gravidade e formas de manifestação dos sintomas. A compreensão do TEA está em constante evolução, com novas pesquisas sendo realizadas para entender melhor a condição e melhorar os diagnósticos.

A importância do diagnóstico precoce é destacada como um passo vital para implementar intervenções terapêuticas que podem beneficiar o desenvolvimento dos indivíduos autistas, ajudando a minimizar os impactos negativos associados ao transtorno. Além disso, a fusão de diferentes síndromes sob a categoria de "espectro" sublinha a necessidade de um olhar mais abrangente e individualizado para o autismo, reconhecendo a diversidade nas experiências dos autistas.

Assim, Rodrigues et al. (2014) mostram que o autismo é uma condição marcada por uma combinação de fatores genéticos e que afeta o desenvolvimento e as habilidades sociais e comunicativas do indivíduo. Dessa maneira, é preciso ressaltar a importância do protagonismo político no exercício do Serviço Social. O assistente social não deve se limitar a seguir as rotinas

institucionais, mas deve estar apto a propor e negociar projetos, defendendo seu campo de trabalho e desenvolvendo estratégias que favoreçam os interesses das classes subalternas.

Conquanto, Melo (2019) aborda os desafios enfrentados pelas famílias após o diagnóstico de autismo, enfatizando a importância da aceitação e do suporte. Os pais precisam estar preparados para lidar com a realidade de ter um filho autista, o que pode gerar estresse emocional significativo. A falta de recursos e profissionais capacitados é uma barreira importante que deve ser superada.

A aceitação do diagnóstico é um processo que pode envolver um período de luto (Teixeira, 2014), onde os pais precisam ajustar suas expectativas e compreender as necessidades do filho, conforme explica Stravogiannis (2024). A necessidade de uma equipe multidisciplinar é ressaltada pela autora como uma forma de ajudar as famílias a se adaptarem e a encontrarem caminhos eficazes para promover o desenvolvimento das crianças autistas.

Além disso, é necessário destacar que a família desempenha um papel central na socialização da criança, que traz suas experiências e valores familiares para a escola. Portanto, de acordo com Rocha *et al* (2024), o ambiente escolar deve ser receptivo e inclusivo, ajudando as crianças autistas a se integrarem e se desenvolverem socialmente. A interação e o suporte familiar são cruciais para o bem-estar e o progresso das crianças no espectro autista.

4 Breve História das Políticas de Educação Especial

A trajetória da Educação Especial no Brasil demonstra uma lenta evolução, marcada pela exclusão e negligência inicial, seguida por um processo de institucionalização e, finalmente, pela busca por inclusão e atendimento educacional. Dechichi, Silva e Ferreira (2020) explicam que somente a partir da década de 1950, o Brasil começou a alinhar-se com as práticas de outros países, expandindo as opções de atendimento e educação para pessoas com deficiência, embora ainda enfrente desafios significativos em termos de inclusão plena e equidade no acesso à educação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 foi um marco inicial, estabelecendo a igualdade e a dignidade de todos os seres humanos, incluindo pessoas com deficiência. Essa declaração gerou um movimento social em favor da integração dessas pessoas na sociedade (Silva, 2024).

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) consolidou essa luta, afirmando em seu artigo 205 que todos têm direito à educação e destacando, no artigo 208, a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Lei nº 7.853/89 (Brasil, 1989), sancionada em 1989, também foi fundamental, garantindo o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência e a sua efetiva integração social, com ênfase na educação.

Na década de 1990, dois eventos internacionais, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994), reforçaram a importância da

inclusão educacional. O Brasil participou ativamente, resultando na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca, que clamava pela inclusão de todos na educação, independentemente de suas diferenças.

A Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) também foi um avanço crucial, estabelecendo diretrizes específicas para a Educação Especial e enfatizando a matrícula de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. A inclusão desses alunos começou a ser considerada uma prioridade.

Além disso, a promulgação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo descrito na Lei 12.764/2012 (Brasil, 2012) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência sob a Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015) garantiu que as pessoas com TEA fossem reconhecidas como pessoas com deficiência e assegurou seus direitos a uma educação inclusiva.

Entretanto, apesar dos avanços legais, a implementação efetiva dessas políticas enfrenta desafios. A colaboração entre profissionais de AEE, professores regentes e auxiliares, a formação docente e a elaboração de materiais pedagógicos adequados são áreas que necessitam de atenção. A pesquisa na clínica psicológica, especialmente em relação a alunos com TEA, pode oferecer insights valiosos para aprimorar as práticas pedagógicas e promover uma educação mais inclusiva e eficaz (Pimenta, 2019).

O Serviço Social pode ser definido como uma especialização do trabalho que está inscrita nas relações sociais, sendo parte integrante da reprodução dessas relações na sociedade capitalista. Iamamoto (2009) destaca que o Serviço Social não se limita a ações pontuais, mas faz parte de um contexto mais amplo, marcado pela divisão social e técnica do trabalho. Nesse sentido, o Serviço Social contribui para a reprodução das relações sociais, compreendendo a vida material e espiritual dos indivíduos e as formas de consciência social que moldam suas percepções sobre as mudanças nas condições materiais de existência.

A reprodução das relações sociais, porém, não é um processo neutro ou mecânico. Ela envolve contradições inerentes ao capitalismo, como a tensão entre a igualdade jurídica dos cidadãos e a desigualdade econômica resultante da apropriação privada do trabalho alheio (Schutz, 2012). A questão social central nesse processo, conforme explica Iamamoto (2009) surge dessa contradição, onde o crescimento do capital é acompanhado pela pauperização relativa do trabalhador, demonstrando as disparidades no acesso aos meios de produção e à riqueza. Nesse contexto, o Serviço Social desempenha um papel que vai além da mera repetição das condições existentes; ele participa da criação de novas necessidades e novas relações sociais, que emergem no âmbito das lutas sociais e da disputa por hegemonia entre classes e grupos.

5 Resultados e Discussão

5.1. Aspectos Gerais e Sociodemográficos dos Participantes

A pesquisa envolveu 18 famílias, cujos membros tinham idades entre 18 e 55 anos. A distribuição etária foi a seguinte: 50% das mães estavam na faixa etária de 36 a 45 anos, 44% na faixa de 26 a 35 anos e 6% entre 46 e 55 anos. Em relação ao nível de escolaridade, a maioria possuía Ensino Médio Completo (56%), seguida por Ensino Superior Incompleto (28%), Pós-Graduação Incompleta (11%) e, em menor proporção, Ensino Médio Incompleto (6%). Quanto à renda familiar, a maioria (67%) recebia até 1 salário-mínimo, seguida por 28% com rendimentos entre 1 e 2 salários-mínimos e 6% que recebiam de 2 a 3 salários-mínimos. Quando questionadas sobre serem mães-solo, 67% (12 pessoas) responderam que não, enquanto 33% (6 pessoas) afirmaram ser mães-solo.

5.2. Sobre os Filhos das Participantes

A faixa etária das crianças e adolescentes variou de menores de 7 anos (11%) a 17 anos (6%), sendo a maior parte entre 8 e 11 anos (61%), seguida pela faixa de 12 a 15 anos (22%). Cerca de 40% (8) das mães relataram que seus filhos possuem ambos os diagnósticos (TEA e TDAH), enquanto 35% (7) informaram que os filhos possuem apenas TEA e 25% (5) apenas TDAH. Todas as mães afirmaram que seus filhos frequentam a escola regularmente.

As mães – a família em geral – enfrentam uma grande dificuldade emocional ao aceitar o diagnóstico de autismo de seus filhos. A notícia é frequentemente recebida com angústia, dúvidas e, em muitos casos, sentimentos de luto e a incerteza sobre o futuro e o impacto do autismo no desenvolvimento dos filhos geram ansiedade e preocupação constante (Correa et al., 2024). A aceitação do diagnóstico é uma etapa difícil, mas fundamental para que as mães possam desenvolver resiliência emocional e buscar apoio.

Os autores Marques, Caron e Cruz (2020), discutem como a diversidade cultural, étnica e socioeconômica das famílias influencia a maneira como os pais lidam com a deficiência de seus filhos, variando desde a aceitação até a percepção da deficiência como uma desvantagem. Essa diversidade, conforme os autores, está ligada aos diferentes valores e padrões de relacionamento das famílias, o que pode impactar diretamente no desenvolvimento e na inclusão da criança.

A maioria das mães (94%) afirmou que seus filhos apresentam comportamentos considerados desafiadores, enquanto apenas 6% disseram que não. Quando questionadas sobre esses comportamentos, as mães descreveram uma série de dificuldades, como a aversão a seguir regras, irritabilidade excessiva, falta de comunicação, comportamento antissocial, timidez ou extrema seletividade, agressividade, desobediência, dificuldade para comer ou tomar remédio, falta de interação com outras crianças, baixa concentração, crises de choro constantes, resistência em ficar quieto, sobrecarga sensorial, rejeição e seletividade alimentar, entre outros.

Um relato marcante foi o desabafo da mãe M1, que expressou:

O mais desafiador é porque vivemos em uma sociedade que tem pressa de tudo, e lidar com uma criança que possui um ou mais de dois diagnósticos é teu seu mundo virado do avesso, pois por mais que eu precise viver na correria preciso entender constantemente, que ela não vai respeitar o meu tempo, ela vai fazer no tempo dela e eu vou precisar esperar, ter paciência e habilidade para compreender que ela faz mais devagar que os outros e em outra vezes vai fazer em modo acelerado e está tudo bem. Já passamos pelas crises de pânico, já aprendemos a lidar com as crises de ansiedade, já sabemos quando está com fome ou está com compulsão alimentar, já sei que ela não é lerda e sim desatenta, que não desleixada e sim não consegue lidar com uma rotina no meu tempo, é uma longa caminhada de descobertas, mas está tudo bem.

Bosa (2006) aborda estratégias para lidar com comportamentos desafiadores em crianças com TEA e TDAH, destacando que esses comportamentos têm funções comunicativas, como pedir ajuda ou evitar situações desconfortáveis. Sugere-se que intervenções foquem no desenvolvimento de habilidades sociais e linguagem, e não apenas na eliminação dos comportamentos. Técnicas como ABA e análise de funções subjacentes são eficazes, mas limitadas por estudos de pequena escala.

Balau (2015) também alerta para os impactos do incentivo ou tolerância de comportamentos inadequados, como toques ou obsessões, que podem se tornar problemáticos com o tempo. Estratégias incluem estabelecer regras claras, reduzir ansiedade e transformar obsessões em atividades adaptativas. Para comportamentos sociais, destaca-se a dificuldade de crianças autistas em interações recíprocas, com déficits explicados pela teoria da mente. Intervenções específicas e ambientes propícios, como playgrounds, podem facilitar a interação espontânea, embora resultados sejam limitados pela dificuldade de generalização e manutenção.

O reconhecimento das habilidades e talentos especiais das crianças com TEA e TDAH é um aspecto frequentemente destacado pelas mães, evidenciando potencialidades que se manifestam em diversas áreas, como criatividade, inteligência e memória. A maioria das mães (67%) afirmou que seus filhos possuem alguma habilidade ou talento especial, geralmente relacionados à criatividade e imaginação. Muitas mencionaram práticas artísticas voltadas para o desenho, destacando também a inteligência das crianças, que frequentemente surpreendem ao realizar as atividades que se propõem a fazer. Outras habilidades mencionadas incluem facilidade para aprender determinadas coisas, boa memória e aptidão com números.

Na percepção de Klin (2006), as "ilhas de habilidades especiais" no autismo, são destacadas como talentos específicos que contrastam com déficits gerais. Exemplos incluem hiperlexia, memorização, cálculos, habilidades visuoespaciais e musicais. Cerca de 10% dos autistas exibem habilidades "*savant*", com desempenho elevado em áreas específicas, mesmo diante de limitações cognitivas.

Quando questionadas sobre como seus filhos se relacionam com outras crianças, algumas mães relataram que há pouca interação, principalmente porque seus filhos não têm amigos ou enfrentam dificuldades nas relações sociais. Também foi mencionado que, em alguns casos, a criança

depende de outros para interagir, e que seu comportamento social varia, sendo que às vezes ela se relaciona bem, mas em outras ocasiões encontra dificuldades.

A mãe M2 relatou:

Nada nas minhas filhas são rotineiros, cada uma possui diagnóstico TEA e uma possui ambos, também TDAH com desatenção e hiperatividade, então cada uma delas se relaciona de maneira diferente diante ao contato social desde em casos ficam extremamente tímidas e evitam se relacionar às vezes que são elas que vão tomar atitude de iniciar a conversa ou a brincadeira mesmo o coleguinha sendo desconhecido ou não.

Martins (2017) discute a complexidade das interações de crianças autistas com outras pessoas, destacando que, muitas vezes, a resposta a tentativas de interação não é positiva, mas sim negativa, manifestada através de aborrecimento ou desinteresse. Isso pode ser mal interpretado por adultos ou outros interlocutores, que, ao perceberem essa reação como falta de interesse da criança, podem acabar se afastando ou deixando de tentar novas abordagens. Esse distanciamento pode agravar a situação, tornando mais difícil a comunicação e o entendimento entre a criança e os outros, criando um ciclo de frustração mútua.

Quando questionadas sobre a capacidade de seus filhos de fazerem amizades, a maioria das mães (61%) relatou que seus filhos não fazem amigos facilmente, enquanto 39% responderam que sim. Entre as mães que responderam positivamente, os relatos foram variados. A mãe M3 afirmou: “Ele se relaciona bem com outras crianças.” Já a mãe M4 mencionou: “Ela se relaciona bem, mas ao mesmo tempo se desentende muito rápido.” A mãe M5 disse: “Normalmente.”

Por outro lado, as mães que responderam negativamente compartilharam relatos mais detalhados. A mãe M6 afirmou: “Não faz muitas amizades, mas quando se apega a uma, não quer saber de outra. Brincam juntas por pouco tempo, mas logo têm um atrito.” A mãe M7 destacou: “Comunicação e interação sempre foi um obstáculo.” A mãe M8 acrescentou: “As três têm atraso na fala e, mesmo a mais velha, que tem 11 anos, tem dificuldade de se expressar. Quando fica com medo ou com vergonha, fala muito baixo, quase imperceptível.” Por fim, a mãe M9 relatou: “Por causa da dificuldade de fala e porque ela ouviu de outras crianças que não iria brincar com ela por não saber falar direito, isso a impede de se aproximar de outras pessoas e fazer amizades.”

O autismo, muitas vezes, conforme explicam Correa et al., (2024), limita a interação social das crianças, o que acaba impactando o círculo social das famílias. As mães participantes da pesquisa, relataram sentir-se excluídas ou incompreendidas em suas comunidades, o que pode resultar em estresse e depressão. A falta de um senso de pertencimento ou apoio social é um desafio emocional significativo.

5.3. Sobre a Experiência na Escola

Ao serem questionadas sobre a inclusão dos filhos na escola, a maioria das mães (56%) descreveu como “muito boa”, 33% como “boa” e 11% como “regular”. Dessa maneira, Martins (2017) critica abordagens educacionais atuais baseadas em visões organicistas e comportamentais,

que muitas vezes são mais rígidas e estruturadas. Tais abordagens podem não considerar as necessidades individuais e específicas das crianças autistas, resultando em interações mais superficiais ou ineficazes, o que pode gerar uma limitação na forma como as escolas lidam com o autismo, ainda tratando-o de maneira convencional, o que pode contribuir para o distanciamento entre a criança e os educadores.

Quando solicitadas a explicar suas respostas, a mãe M10 relatou: “A escola sempre me chama para falar sobre ele, como é a rotina em casa, como está se desenvolvendo, etc.” A mãe M11 afirmou: “Sou satisfeita com a inclusão delas nas escolas. Mesmo antes do diagnóstico, foram bem acolhidas. Foi a professora que sugeriu buscar ajuda psicológica ao perceber dificuldades nas atividades e no relacionamento com colegas.” A mãe M12 destacou: “A escola acolhe minha filha, oferece suporte e acompanhamento. Os professores e a equipe são maravilhosos.”

Posto isto, Oliveira (2023) propõe que a educação deve desempenhar um papel mais ativo e transformador no desenvolvimento da criança, especialmente no caso do autismo, onde é essencial um apoio mais direcionado e envolvente. Em vez de aplicar métodos rígidos, a educação deve buscar um auxílio mais eficaz e adaptado às necessidades da criança, promovendo a interação genuína e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. O envolvimento do outro – seja o educador ou a família – é fundamental para superar barreiras e garantir que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver de maneira mais completa.

Quanto aos desafios enfrentados na inclusão, as mães mencionaram limitações tanto nas crianças quanto na estrutura escolar. A mãe M13 observou: “Faltam profissionais capacitados para lidar com essas questões. Mais rodas de conversa entre família e escola ajudariam.” Já a mãe M14 apontou: “Seria necessário uma equipe multidisciplinar para crianças com necessidades especiais. Por ser uma escola filantrópica, enfrentamos dificuldades para vagas na rede municipal de saúde.”

Sobre os métodos de aprendizagem que funcionam melhor, a mãe M15 respondeu: “Visual e prática sempre funcionaram melhor do que teoria.” A mãe M16 complementou: “Colocar a mão na massa. Ela ama desenhar, recortar e montar brinquedos.”

Ao ser questionado sobre apoio escolar, 89% das mães relataram que os filhos recebem algum tipo de suporte, enquanto 11% afirmaram que não. Sobre a eficácia desse apoio, 16 mães disseram que sim, enquanto 2 avaliaram que não.

A parceria entre família e profissionais, como destacam Marques, Caron e Cruz (2020) é essencial para garantir a continuidade do processo inclusivo. Contudo, existem desafios, como a comunicação técnica entre profissionais e famílias, a falta de tempo e o sentimento de inferioridade que algumas famílias podem sentir, assim, para superar esses obstáculos, é necessário um esforço conjunto para tornar a comunicação mais acessível e a colaboração mais eficaz.

As mães que avaliaram o apoio como ineficaz justificaram. A mãe M17 afirmou: “Ele é acompanhado por psicólogo e terapeuta ocupacional pelo município, mas precisa de fonoaudiólogo, nutricionista, musicoterapeuta e outros de forma regular.” A mãe M18 relatou: “Ela recebe acompanhamento, mas de forma ainda vaga diante das suas necessidades.”

5.4. Sobre a Comunicação com a Escola

Quando questionadas sobre se sentirem à vontade para conversar com os professores sobre as necessidades de seus filhos, a maioria das mães (56%) respondeu "sempre", enquanto 39% disseram "às vezes" e 6% responderam "raramente". As justificativas das mães que responderam "às vezes" revelam fatores como timidez, normas institucionais ou emoções pessoais. M1 relatou: “Sou muito tímida, daí isso dificulta muito.” M2 mencionou barreiras institucionais: “Há regras e regimes institucionais que às vezes nos impedem de uma boa comunicação... Claro, normas da instituição.” M8 destacou ser “muito emotiva,” e M11 relatou insegurança: “Tem vez que converso com a professora dele, mas tem vez que fico com receio de ficar perguntando como ele está na escola. Mas tento fazer o máximo para acompanhar sempre.”

Na pesquisa realizada por Correa et al. (2024), as mães destacaram a importância de adotar uma abordagem multidisciplinar para apoiar o desenvolvimento de seus filhos, incluindo o acompanhamento com profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que oferecem diferentes perspectivas e estratégias. Além disso, estabelecer rotinas estruturadas e adaptar o ambiente para reduzir estímulos excessivos são estratégias mencionadas como benéficas para o bem-estar das crianças.

A mãe que respondeu "raramente" apresentou uma crítica à formalidade do processo. M4 afirmou: “Gostaria que esse contato com os professores fosse mais informal, que tivéssemos mais liberdade de visitar a escola e acompanhar o desenvolvimento escolar da minha filha. Precisar marcar horário e a conversa com a professora ser sempre acompanhada por outros profissionais nos deixa pouco à vontade, dá a sensação de estarmos sendo avaliados o tempo todo. Deveria ser uma conversa mais aberta e menos formal.”

Sobre as formas de apoio desejadas, as respostas destacaram diferentes necessidades. M2 sugeriu: “Um grupo de sala para conversarmos sobre questões mínimas que a criança não consegue explicar em casa, como dúvidas sobre atividades, provas...” M10 valorizou os apoios já recebidos: “As palestras que participei foram maravilhosas; aquilo já é um grande apoio.” M12 mencionou a necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais: “Ajudar o aluno a desenvolver habilidades socioemocionais e ensinar percepções de mundo.” M18 apontou para a necessidade de uma equipe multidisciplinar: “Gostaria que tivesse uma equipe multidisciplinar para acompanhar crianças especiais. Nós, pais que trabalhamos fora, enfrentamos dificuldades para acompanhar, principalmente mães solas. Nem sempre podemos sair do trabalho para levar os filhos às terapias.”

Os dados revelam importantes reflexões sobre a comunicação entre pais e professores, além das necessidades de apoio escolar. A formalidade excessiva e a falta de liberdade mencionadas por algumas mães (como M4) indicam que criar canais de comunicação mais acessíveis e informais poderia fortalecer a parceria entre família e escola.

A timidez, insegurança e fatores emocionais levantados por outras mães reforçam a importância de um acolhimento mais sensível e empático. Já as demandas por grupos de discussão e apoio socioemocional sugerem a necessidade de estratégias integrativas que promovam o diálogo entre pais e professores, além de ações voltadas ao desenvolvimento completo das crianças.

A necessidade de uma equipe multidisciplinar mencionada por M18 também reflete a carência de recursos que impactam diretamente no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos. As escolas, dentro de suas possibilidades, podem colaborar para suprir essa lacuna, seja promovendo parcerias externas ou ampliando o suporte interno.

5.5. Sobre Apoio da Família e da Comunidade

A maioria das mães (67%) afirmou que não participa de grupos de apoio voltados para os diagnósticos com os quais convivem diariamente, enquanto 33% disseram participar. Entre as que participam, ao serem questionadas sobre o quanto o grupo as ajudava, as respostas foram “Muito” (50%), “Ajuda” (39%) e “Não ajuda” (11%).

O apoio social desempenha um papel essencial na gestão das dificuldades emocionais das mães. O apoio de familiares, amigos e grupos de apoio pode aliviar o estresse e ajudar na construção de resiliência. As mães que se sentem compreendidas e apoiadas têm mais recursos para enfrentar os desafios diários. A falta de apoio social é vista como um obstáculo significativo para o bem-estar emocional (Correa et al., 2024).

Sobre o apoio recebido da família, 44% das mães disseram se sentir “muito bem”, 28% “bem”, 22% “regular” e 6% “ruim”. As justificativas demonstram experiências diversas. M1 destacou a importância do suporte: “O apoio é fundamental, porque não é fácil. Tem dias que são mais difíceis, você se cobra muito e às vezes não sabe como lidar com a situação.” M7 compartilhou uma experiência positiva: “Minha família tem em torno de umas 6 crianças com autismo e com TDAH, e muitas vezes a gente conversa sobre o assunto.” M10 relatou um processo de aceitação: “Agora recebo apoio, mas no início foi difícil porque tinham uns que não aceitavam. O pai dela foi um que não aceitava, e com isso eu sofri por alguns meses. Mas agora ele já aceita e me ajuda a levar ela nas consultas; ele viu que ela é diferente mesmo.”

A construção do “bebê idealizado” pelos pais, elucidam Marques, Caron e Cruz (2020), onde o filho imaginado é perfeito em termos estéticos, intelectuais e de futuro é um fator que dificulta a aceitação, uma vez que, quando a criança com deficiência nasce, a família passa por um processo de luto, não porque a criança tenha morrido, mas porque o bebê idealizado não corresponde à realidade.

Esse luto é fundamental para que os pais possam reidealizar o filho real, formando um vínculo emocional profundo, sem cair na negação da deficiência. A reidealização permite que os pais construam uma relação saudável com o filho, promovendo seu desenvolvimento e inclusão.

Por outro lado, M16 e M17 apontaram dificuldades. M16 afirmou: “Nem sempre estão dispostos a ajudar.” M17 destacou o julgamento como um obstáculo: “Os familiares são os primeiros a julgarem e não apoiarem, principalmente no caso de crianças com TDAH. Sabemos que são crianças elétricas e impulsivas, e para a maioria são taxadas como mal-educadas e sem limites.”

Os dados mostram que os grupos de apoio e o suporte familiar são aspectos essenciais, mas ainda insuficientes para muitas mães. A baixa participação nos grupos de apoio (67% não participam) pode ser uma oportunidade para criar mais redes de suporte ou divulgar as já existentes, considerando que as mães que participam relataram benefícios significativos.

No contexto familiar, a experiência varia muito. Embora algumas mães, como M7 e M10, tenham relatado apoio e aceitação, outras, como M16 e M17, apontaram resistência, falta de disposição e julgamentos, especialmente em casos de TDAH. Esses desafios reforçam a necessidade de campanhas de conscientização voltadas à família para desmistificar diagnósticos e promover maior compreensão e acolhimento. Fortalecer tanto os grupos de apoio quanto as dinâmicas familiares pode contribuir significativamente para o bem-estar emocional das mães e para a melhor inclusão e desenvolvimento das crianças.

5.6. Sobre o Suporte Emocional e os Recursos

A maioria das mães (67%) afirmou ter acesso às informações e recursos sobre TEA e TDAH, destacando a importância de informações práticas e emocionais, como relatado por M9: “Como lidar emocionalmente com esse diagnóstico,” e por M12: “Reforçar as informações sobre os suportes de TEA, e de mães que têm mais de um filho com TEA.” Por outro lado, 33% disseram não ter acesso suficiente, como exemplificado por M15: “Gostaria de ter mais informação tipo no mudamento de humor deles...” e M6: “Nem sempre.”

Em relação ao apoio emocional, 61% das mães disseram se sentir apoiadas. M10 ressaltou a força na fé: “Se Deus me deu ela assim, é porque tem um propósito.” M18 destacou o suporte recebido: “Recebo todo o suporte para me tranquilizar.” Já 33% afirmaram não se sentir apoiadas, indicando a necessidade de maior atenção a essa área. M13 mencionou: “Precisamos ser aceitos na sociedade igualmente a qualquer outra pessoa,” e M16 revelou: “Tenho muita necessidade de apoio psicológico, não é fácil lidar com uma criança com TEA e TDAH.”

Ao longo do processo, as mães desenvolveram perseverança e resiliência. Mesmo diante das dificuldades, elas mantiveram o otimismo e buscaram constantemente novas estratégias para apoiar o desenvolvimento de seus filhos. A celebração de cada pequena conquista também foi fundamental para manter a motivação (Correa et al., 2024).

Ao serem questionadas sobre sugestões para melhorar o apoio às famílias, destacaram-se pontos como combater críticas e preconceitos (M1: “Não critique uma mãe que tenha um filho com TDAH, apoie.”), promover rodas de conversa (M7: “Ter sempre rodas de conversar pra gente se aprofundar mais no assunto.”), e maior conscientização social (M10: “Que nós que temos filhos assim fossemos mais bem vistos na sociedade.”).

Os dados mostram uma divisão significativa no acesso a informações e apoio emocional, evidenciando lacunas importantes. Apesar de uma maioria sentir-se bem-informada, um terço ainda relata dificuldades em lidar com questões práticas e emocionais relacionadas ao diagnóstico dos filhos, ou seja, ainda há a necessidade de ampliar iniciativas educativas e recursos para famílias.

A questão do apoio emocional também é preocupante, já que uma parcela significativa das mães não se sente emocionalmente amparada. A criação de espaços seguros para diálogo, como rodas de conversa sugeridas por M7, e o acesso a suporte psicológico, como apontado por M16, são fundamentais. Por fim, as sugestões das mães mostram-nos a urgência de combater preconceitos e promover a inclusão social, o que deve ser intensificado através de ações de conscientização e políticas públicas voltadas ao acolhimento dessas famílias.

Walter e Almeida (2010) destacam que, com o apoio adequado e a capacitação familiar, as mães tornam-se capazes de melhorar significativamente a comunicação com seus filhos autistas. O uso do PECS-Adaptado no contexto familiar se mostrou eficaz para aumentar o vocabulário expressivo das crianças e reduzir comportamentos disruptivos. Além disso, a colaboração entre profissionais e familiares é essencial para alcançar resultados positivos na vida das crianças com autismo.

6 Conclusão

Analisando essa pesquisa, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram atendidos. Durante as rodas de conversa com pais e professores foram levantadas as principais dificuldades que essas famílias enfrentavam no processo de inclusão escolar, como barreiras de comunicação, falta de suporte especializado ou resistência de outros membros da comunidade escolar. Assim, o sucesso foi principalmente atribuído ao envolvimento genuíno dos participantes e à identificação dessas dificuldades através de relatos e discussões compartilhadas.

Com base nas dificuldades identificadas nas rodas de conversa, foi possível propor estratégias de apoio pedagógico e emocional, como encontros de formação para professores, sessões de apoio emocional para os pais ou ajustes no ambiente escolar. Essas estratégias tiveram foco na criação de um ambiente mais inclusivo e de apoio para alunos com TEA e TDAH, visando facilitar a inclusão desses alunos e melhorar a relação entre escola e família. As intervenções foram realizadas, tanto por meio de práticas pedagógicas adaptadas, apoio emocional ou estratégias de comunicação entre escola e família, e assim, conseguiu-se observar e avaliar mudanças nas interações e no suporte oferecido.

Em relação às crianças, os comportamentos desafiadores são uma realidade presente, mas também são reconhecidas habilidades especiais, como criatividade e memória, que oferecem perspectivas positivas sobre o desenvolvimento das crianças. As interações sociais, no entanto, ainda são um grande desafio, com dificuldades nas amizades e na comunicação com outras crianças. Essa limitação social também reflete um impacto emocional nas mães, que frequentemente relatam sentimentos de exclusão e incompreensão.

No contexto escolar, a inclusão das crianças tem sido, em geral, bem recebida pelas mães, mas ainda existem limitações, como a falta de profissionais capacitados e a necessidade de uma abordagem mais personalizada e adaptada às necessidades específicas dos alunos com TEA e TDAH. O apoio escolar, embora presente em grande parte dos casos, precisa ser mais efetivo e multidisciplinar, englobando áreas como fonoaudiologia, nutrição e musicoterapia, para atender de maneira mais abrangente às necessidades das crianças.

Por fim, é fundamental que haja um esforço conjunto entre famílias, escolas e profissionais para melhorar a comunicação, promover a inclusão social e garantir um suporte adequado e contínuo para o desenvolvimento das crianças com TEA e TDAH. A pesquisa aponta a necessidade de estratégias mais eficazes e personalizadas, que considerem a singularidade de cada criança, a fim de proporcionar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** [recurso eletrônico]. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. ISBN 978-85-8271-089-0
- ASTOLPHO, Monique Pio; OKIDO, Aline Cristiane Cavicchioli; LIMA, Regina Aparecida Garcia. Rede de cuidados a crianças com necessidades especiais de saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 67, p. 213-219, 2014.
- BALAU, João Paulo Branco Gaspar Dias. **Relatório da prática especializada em enfermagem de saúde mental e psiquiatria**. 2015. Relatório (Mestrado em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria) – Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, 2015.
- BARBARINI, Tatiana de Andrade. Corpos, “mentes”, emoções: uma análise sobre TDAH e socialização infantil. **Psicologia & sociedade**, v. 32, p. e173058, 2020.
- BARBARINI, Tatiana de Andrade. Sob a tutela do biopoder: crianças com TDAH. **Estudos de Sociologia**, v. 19, n. 36, 2014.
- Barkley RA, Murphy KR. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: exercícios clínicos**. Trad. Lopes MF. Porto Alegre: Artmed; 2008.
- BEZERRA, Lucas Mainardo Rodrigues et al. Fatores de risco envolvidos na gênese do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: uma revisão bibliográfica. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 4, n. 8, p. e483941-e483941, 2023.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s47-s53, 2006. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre (RS), Brasil, 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 26 de nov. de 2024.

BOTTENTUIT, Loyse Bandeira. **O ensino de ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos finais do ensino fundamental**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Centro Universitário de Brasília (CEUB), Brasília, 2023.

BRAGA, Wilson Candido. **Transtorno do Déficit de atenção com hiperatividade (TDAH): Caracterização e orientações práticas**. Paulinas, 2023.

BRASIL. Biblioteca Virtual em Saúde. Ministério da Saúde. **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH)**. 2014. Disponível em: <https://bvsm.sau.gov.br/transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah/#:~:text=%C3%89%20um%20transtorno%20neurobiol%C3%B3gico%20de,indiv%C3%ADduo%20por%20toda%20a%20vida>. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 de set de 2024.

BRASIL. **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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/112764.htm. Acesso em 20 de set de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2015/L13146.htm. Acesso em 20 de set de 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 out. 1989. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de set de 2024.

CORREA, Kelly de Souza et al. Desafios e estratégias de enfrentamento para pais de crianças autistas: um estudo sobre itinerário terapêutico no processo de diagnóstico e tratamento. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 12, p. e10538-e10538, 2024.

CORTEZ, Marilene Tavares; PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. TDAH e escola: incompatibilidade?. **Paidéia**, do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 13 n. 19 p. 51-68 jan./jun. 2018.

DAVELA, Jéssica Danielli Silva de Carvalho; ALMEIDA, Jéssica Yozhiyoka. **TDAH: revisão bibliográfica sobre definição, diagnóstico e intervenção**. 2016

DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina; FERREIRA, Madureira Juliene. **Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado**. 2020. Disponível em

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29655/4/Cursob%C3%A1sicoEeduca%C3%A7%C3%A3o%20%281%29.pdf> Acesso em 23 de out. de 2024

DOMITROVIC, Nathalia; CALIMAN, Luciana Vieira. As controvérsias sócio-históricas das práticas farmacológicas com o metilfenidato. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, 2018.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na cena contemporânea. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS**, v. 1, p. 16-50, 2009. Disponível < <https://portalidea.com.br/cursos/servio-social-apostila04.pdf> > Acesso em 12 de out. de 2024.

JAFFERIAN, Vera et al. **A construção e a desconstrução do rótulo do TDAH na intervenção psicopedagógica**. 2015. Disponível <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/38/a-construcao-e-a-desconstrucao-do-rotulo-do-tdah-na-intervencao-psicopedagogica> Acesso em 23 de nov. de 2024.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3-s11, 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=html> Acesso em 23 de nov. de 2024.

LARROCA, Lilian Martins; DOMINGOS, Neide Micelli. TDAH – Investigação dos critérios para diagnóstico do subtipo predominantemente desatento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 113-123, jan./jun. 2012.

MARQUES, Circe Mara; CARON, Lurdes; CRUZ, Adriane Alves da. Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020.

MARTA, Joana Penedo. **Problemas Alimentares e Nutricionais em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior (Portugal). Dissertação (Mestrado Integrado em Medicina) – Universidade Beira Interior, Portugal, 2020.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 215-224, 2017.

MEDEIROS, Marcelo. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 14, n. 2, p. 224-9, 2012. Disponível em <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/13628> Acesso em 23 de nov. de 2024.

MEDEIROS, Maria da Conceição Ferreira de. **Crianças Com TDAH: Práticas Pedagógicas Inclusivas**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Trabalho Monográfico (Componente Curricular Monografia II) – Universidade [Nome da instituição], Caicó-RN, 2022.

MELLO, Jenifer Karine Trindade. **Transtorno do espectro autista (TEA): do diagnóstico ao processo de inclusão e escolarização de crianças com autismo na rede regular de ensino do município de Cruz Alta–RS**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Cruz Alta, 2022.

MELO, Etelvina Sampaio. **Famílias de crianças com deficiência: a vivência do diagnóstico ao processo de reabilitação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) – Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2019.

OLIVEIRA, Edinalva Mata de. **A Educação Especial Inclusiva e as Dificuldades Encontradas no Processo de Ensino Aprendizagem dos Alunos Autistas na Escola Municipal Angelina Aurina**

da Silva, Campo Redondo/RN. 2023. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – World University Ecumenical, Orlando, FL, 2023.

OLIVEIRA, Rodrigo Cardoso de; SILVA, João Vitor da; CARDOSO, Victor Lucas de Santana. TDAH e o uso prolongado das mídias sociais. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 1, p. 2425-2434, 2021.

PIMENTA, Paula Ramos. Clínica e escolarização dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA). **Educação & Realidade**, v. 44, p. e84859, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QYmr6MvJbr3WygLfGLBrm5x/?lang=pt&format=html> Acesso em 20 de out de 2024

ROCHA, Arthur Henrique Abreu et al. Transtorno Do Espectro Autista: Atualização E Abordagem Medicamentosa Da Criança. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 140-151, 2024.

RODRIGUES, Ana et al. A atuação do Serviço Social no Autismo. **Cadernos de Estudos de Serviço Social**, p. 59. 2014

SCHMIDEK, Helena Cristina Medeiros Vieira et al. Dependência de internet e transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH): revisão integrativa. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 67, p. 126-134, 2018.

SCHUTZ, Alfred. Sobre fenomenologia e relações sociais. In: **Sobre fenomenologia e relações sociais**. 2012. p. 357-357. Disponível em <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-695503> Acesso em 21 de nov. de 2024.

SILVA, Joilson Pereira da. **Estatuto da Pessoa com Deficiência: desafios para uma educação inclusiva à luz do direito**. 2024. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Direito) – Universidade Federal da Paraíba, Campus de Santa Rita, Santa Rita, 2024.

STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena. **Autismo: Quando o diagnóstico chega**. Literare Books, 2024. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=8ysqEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=STRAVOGIANNIS,+Andrea+Lorena.+Autismo:+Quando+o+diagn%C3%B3stico+chega.+Literare+Books,+2024.&ots=gklTcUndmh&sig=wE5dyLVCFGk2GmdJKBeFXTSvWj8> Acesso em 21 de nov. de 2024.

TEIXEIRA, Danielle Elisa Paradella. **Desenvolvimento da criança com autismo: Percepções e expectativas de mães**. 2014. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007. Disponível em http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf Acesso em 23 de nov. de 2024.

WALTER, Cátia; ALMEIDA, Maria Amélia. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 429-446, 2010.