



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Raíssa Ellen Pereira da Silva

“Amor que dói”:

**A experiência de sentido (*pereživanie*) de mães de crianças autistas à luz da Teoria
Histórico-Cultural**

Goiânia,
Setembro de 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Raíssa Ellen Pereira da Silva

3. Título do trabalho

“Amor que dói”: A experiência de sentido (*perejivanie*) de mães de crianças autistas à luz da Teoria Histórico-Cultural

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Michell Pedruzzi Mendes Araujo**, **Professor do Magistério Superior**, em 17/12/2025, às 13:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raissa Ellen Pereira Da Silva**, **Discente**, em 17/12/2025, às 14:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5867649** e o código CRC **740EC6DE**.

Referência: Processo nº 23070.064196/2025-07

SEI nº 5867649

Raíssa Ellen Pereira da Silva

“Amor que dói”:

A experiência de sentido (*pereživanie*) de mães de crianças autistas à luz da Teoria Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia

Linha de Pesquisa: Psicologia, Educação e Desenvolvimento Humano.

Orientador: Professor Doutor Michell Pedruzzi Mendes Araújo

Goiânia,

Setembro de 2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva , Raíssa Ellen Pereira da
"Amor que dói": [manuscrito] : A experiência de sentido
(*perejivanie*) de mães de crianças autistas à luz da Teoria Histórico
Cultural / Raíssa Ellen Pereira da Silva . - 2025.
CXCI, 191 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Maternidade . 3. Perejivanie
(Vivência). 4. Teoria Histórico-Cultural. 5. Núcleos de Significação. I.
Araújo , Michell Pedruzzi Mendes , orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº 57 da sessão de Defesa de Dissertação de **RAISSA ELLEN PEREIRA DA SILVA** que confere o título de **Mestra em Psicologia** pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGP/FE/UFG, na *área de concentração em Psicologia*.

Aos **onze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e cinco (11/12/2025)**, a partir das **14h**, nas dependências da Faculdade de Educação da UFG, em formato híbrido, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada *"Amor que dói": a experiência de sentido (perejivânie) de mães de crianças autistas à luz da Teoria Histórico-Cultural*. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. **Michell Pedruzzi Mendes Araújo (PPGP/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFES**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Rogério Drago (PPGE/UFES)**, doutor em **Educação** pela **PUC/RJ** - integrante titular externo, Prof. Dr. **Hiran Pinel (PPGE/UFES)**, doutor em **Psicologia** pela **USP** - integrante titular externo e Prof^ª. Dr^ª. **Maira Lopes Almeida (PPGP/FE/UFG)**, doutora em **Psicologia** pela **UFRS** - integrante titular interna. Durante a arguição, os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos onze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo

Prof. Dr. Rogério Drago - PPGE/UFES

Prof. Dr. Hiran Pinel - PPGE/UFES

Prof^ª. Dr^ª. Maira Lopes Almeida

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Michell Pedruzzi Mendes Araujo**, **Professor do Magistério Superior**, em 17/12/2025, às 12:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maira Lopes Almeida**, **Professor do Magistério Superior**, em 17/12/2025, às 13:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raissa Ellen Pereira Da Silva**, **Discente**, em 17/12/2025, às 14:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5867581** e o código CRC **9316711D**.

Referência: Processo nº 23070.064196/2025-07

SEI nº 5867581

À todas as mulheres-mães que me permitiram ser testemunha de suas histórias.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela oportunidade da vida, pela saúde e pela proteção que me sustentou em cada passo desta caminhada nesse vínculo Catalão-Goiânia.

Ao meu companheiro, **Pedro**. Sem você, este trabalho não existiria. Obrigada por acreditar em mim, por todo o apoio e por estar ao meu lado em todos os momentos.

Aos **meus pais**, que sempre fizeram o impossível para que eu pudesse continuar estudando. Cada conquista minha carrega o esforço e o amor de vocês.

Ao **professor Michell Pedrucci**, o meu muito obrigada por essa oportunidade, pela escolha no escuro, mas principalmente por ter acreditado em meu potencial. Obrigada pela escuta atenta e pelas orientações.

Aos colegas do **GEEEI-THC**, pela partilha, pelas conversas e aprendizagens que tornaram o caminho mais leve e cheio de sentido.

Aos professores **Rogério Drago, Maíra Almeida e Hiran Pinel**, pelas contribuições generosas durante a qualificação, que ampliaram minha visão e fortaleceram este trabalho.

Ao **PPGP**, por me proporcionar um espaço de crescimento, e à **Universidade**, por abrir as portas para que esta pesquisa acontecesse e ganhasse vida.

E a todos que, de alguma forma, cruzaram meu caminho e deixaram um pouco de si nesta jornada: meu sincero e afetuoso agradecimento.

Sumário

Apresentação	17
Capítulo 1: Enlaces entre autismo e maternidade.....	24
1.1 Mudanças paradigmáticas na concepção do diagnóstico.....	26
1.2 O olhar histórico-cultural para as deficiências	31
1.3 Delimitação do problema investigado	33
1.4 Justificativa e objetivos da pesquisa	35
Capítulo 2: Fundamentos teóricos	42
2.1 Terminologia: a Teoria Histórico-Cultural.....	42
2.1.1 Conhecendo Lev Semionovitch Vigotski	44
2.1.2 A busca pela Psicologia Geral	48
2.2 A constituição psíquica do homem: as Funções Psicológicas Superiores.....	52
2.2.1 Consciência, linguagem e pensamento	54
2.2.2 Os caminhos de Vigotski pelas emoções	57
2.3 <i>Perejivanie</i> : a unidade de análise do sujeito	60
Capítulo 3: Percurso metodológico.....	65
3.1 Critério de inclusão das participantes.....	69
3.1.1 Apresentando as participantes	69
3.2 Procedimentos de análise dos dados	71
3.2.1 Construção dos indicadores	73
3.2.2 Os Núcleos de Significação	76
Capítulo 4: O cotidiano sensível das mães de crianças autistas em Goiás	81
4.1 A historicidade de Mônica.....	82
4.2 A historicidade de Rachel.....	91

Capítulo 5: A peregrinação da mulher que se (re)constrói perante a maternidade	95
5.1 Núcleo 1: A maternidade como sentido de vida	95
5.1.1 O trabalho que se transforma: quando ser mãe torna-se a única opção possível	108
5.2 Núcleo 2: A mulher para além da mãe: a constituição de si a partir do outro	115
5.2.1 Incompreendidas: entre o silêncio e a elaboração psíquica	124
5.3 Núcleo 3: A relação mãe-filho: o amor e o temor em uma sociedade excludente	130
5.3.1 Dissertamos sobre e defendemos um tipo de inclusão: a total	139
Considerações finais	147
Referências	156
Apêndice A	166
Apêndice B	168
Apêndice C	171
Anexo	191

Lista de figuras

Figura 1: Pietà (1498–1499), de Michelangelo Buonarroti. Basílica de São Pedro, Vaticano.

Lista de tabelas

Tabela 1: Descrição do Autismo ao longo do histórico de publicações do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*.

Tabela 2: Formação dos Indicadores.

Lista de Abreviaturas e Siglas

EAD — Educação a Distância

CDC — Centers for Disease Control and Prevention

CID — Classificação Internacional de Doenças

CMEI — Centro Municipal de Educação Infantil

DSM — Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

GEEEI- THC — Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva na Teoria Histórico-Cultural

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OMS — Organização Mundial da Saúde

SPW — Síndrome de Prader Willi

SUS — Sistema Único de Saúde

UFCAT — Universidade Federal de Catalão

TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA — Transtorno do Espectro Autista

Resumo

Os primeiros trabalhos sobre o autismo foram marcados pela culpabilização materna. Embora as pesquisas tenham avançado e deslocado as mães desse lugar de responsabilização, os cuidados às demandas da criança ainda persistem atribuídos a essas mulheres, o que gera implicações relevantes para o campo da saúde mental. Com alicerce na Teoria Histórico-Cultural, que compreende o ser humano a partir de sua realidade material, histórica e dialética, mediada por um outro que lhe confere afetos, emoções, linguagem e consciência de si e do mundo, esta pesquisa fundamenta-se nas contribuições de Vigotski, um dos principais representantes dessa abordagem teórica. O autor desenvolveu o conceito de *perejivanie* (vivência) como unidade de análise do sujeito, que descreve a dinâmica entre a singularidade na atribuição de sentido aos fatos da vida, a relação com o meio e a constituição psíquica. À luz desse referencial, buscamos compreender a *perejivanie* (vivência) de duas mães, Mônica e Rachel, cujos filhos foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, em que utilizamos entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados, utilizou-se a proposta de formação e interpretação dos Núcleos de Significação. Foram identificados três núcleos: maternidade como sentido de vida; a mulher para além da mãe; e relação mãe-filho: amor e temor em uma sociedade excludente. Os resultados indicam que as participantes da pesquisa são frequentemente reduzidas à condição de uma identidade única de “mães atípicas”, o que pode restringir a possibilidade de reconhecerem-se como mulheres para além da maternidade e do diagnóstico de seus filhos. Tal situação não decorre unicamente do diagnóstico, mas sobretudo do processo de exclusão social que atravessa tanto as crianças quanto suas mães.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Maternidade; *Perejivanie* (Vivência); Teoria Histórico-Cultural; Núcleos de Significação.

Abstract

The first studies on autism were marked by the blaming of mothers. Although research has advanced and displaced mothers from this position of responsibility, care for the child's needs continues to be primarily assigned to women, generating relevant implications for the field of mental health. Rooted in Historical-Cultural Theory, which understands the human being based on their material, historical, and dialectical reality—mediated by the other, who provides affections, emotions, language, and consciousness of self and of the world—this research is based on the contributions of Vygotsky, one of the main representatives of this theoretical approach. The author developed the concept of *perejivanie* (lived experience) as a unit of analysis of the subject, which describes the dynamics between the singularity of meaning attribution to life events, the relation with the environment, and psychic constitution. In light of this theoretical framework, we sought to understand the *perejivanie* (lived experience) of two mothers, Mônica and Rachel, whose children were diagnosed with Autism Spectrum Disorder. This is a qualitative and exploratory study that used semi-structured interviews as a data collection method. Data analysis followed the proposal for the formation and interpretation of Meaning Cores. Three cores were identified: motherhood as a meaning of life; the woman beyond being a mother; and the mother–child relationship—love and fear in an exclusionary society. The results indicate that the participants are often reduced to a single identity as “atypical mothers,” which may limit their ability to see themselves as women beyond motherhood and their children's diagnosis. This situation does not arise solely from the diagnosis but, above all, from the broader process of social exclusion that affects both the children and their mothers.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Motherhood; *Perejivanie*; Historical-Cultural Theory; Meaning Cores.

Apresentação

Escrever esta dissertação é fruto de alguns anos de caminhada dentro da Psicologia, mas que talvez comece em um período anterior, no meu¹ próprio processo de escolarização. Indubitavelmente, os anos escolares foram uma das etapas mais importantes da minha vida, assim como acredito que devam ser para toda criança. Sempre tive um prazer imenso em estudar, mesmo vindo de uma realidade onde não havia familiares graduados. Recentemente, ouvi a seguinte frase de Natália Sousa, em seu *podcast Para dar nome às coisas*: “vim de uma realidade de restrições, mas não de escassez”. Acredito que essa também seja a melhor descrição da minha realidade, tanto na infância, quanto na adolescência. Gostar de estudar talvez tenha sido uma construção um tanto singular. Meu pai estudou até a sétima série, minha mãe não completou o ensino médio e meus avós não foram alfabetizados. O acesso à educação permitiu que eu, minha irmã e minhas primas conseguissem se graduar; hoje, portanto, somos sete pessoas graduadas na família. No entanto, finalizar um mestrado, serei a primeira.

Não tive, portanto, muitas referências sobre como percorrer o caminho profissional, e, assim, deparo-me com um espaço um tanto solitário. Avançar em um mundo intelectual, vindo de uma família interiorana e bastante conservadora no estado de Goiás, é desafiador. Aqui, no interior é comum escutarmos: “Cuidado para não estudar demais, senão você enlouquece” ou ainda: “Por que você ‘só’ estuda?”.

Esse espaço, um tanto solitário, também me atravessou devido a pandemia de COVID-19, quando estava na metade do sétimo período da graduação, um momento em que todos os projetos foram revirados. Formei-me realizando os estágios ainda na modalidade *online*, contexto em que outros sentidos e significados passaram a existir – trazendo,

¹ Na apresentação, optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular, por se tratar de uma escrita de caráter autobiográfico. No restante da pesquisa, contudo, foram utilizados verbos impessoais e na primeira pessoa do plural, por representar um texto construído a partir de múltiplas vozes sociais e discursivas, ou seja, um texto polifônico.

inclusive, muitas possibilidades, porém, não sem perdas: amizades que se afastaram, encontros que não aconteceram, de modo que o processo de estudo foi se tornando cada vez mais individualizado.

Contudo, foi a Universidade e, principalmente, o curso de Psicologia que fizeram-me olhar o mundo e as possibilidades com outros olhos. A escolha pelo curso ocorreu após ter estudado Filosofia e Ciências Sociais no ensino médio, disciplinas que me fascinavam. Refletir sobre como a sociedade e o indivíduo se constituem, a origem do pensamento humano, a busca de uma essência das coisas ou, até mesmo, o próprio sentido da nossa existência, encantava-me.

Já na graduação, realizei duas escolhas importantes: a primeira foi optar pela ênfase clínica e a segunda, acrescentar a formação em licenciatura no curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). O contato com a licenciatura trouxe-me outra perspectiva sobre o desenvolvimento humano. Afinal, passamos em média, quatorze anos de nossas vidas em sala de aula e, no meu caso, já são vinte e dois anos - do infantil à pós-graduação. Tenho vinte e seis anos de idade, ou seja, a maior parte da minha vida até aqui foi dentro de uma sala de aula.

Já a clínica foi uma ótica por meio da qual compreendia a Psicologia, sob muita influência do longo contato com os professores psicanalistas, que eram maioria na UFCAT. Durante a graduação, realizei a Iniciação Científica na Clínica das Psicoses e me intrigava a ideia de que o ser humano pudesse ter outra interpretação do mundo. O delírio para Psicanálise enquanto uma tentativa de cura e, que, muitas vezes, era transformado em outras linguagens, como na arte, a exemplo de Arthur Bispo do Rosário ou de grande parte dos pacientes de Nise da Silveira; isso era um tanto quanto curioso. Na Psicanálise, esse fenômeno é chamado de “o inconsciente a céu aberto”, onde as normas sociais não fazem

laço. Por mais que na prática essa clínica ainda seja de uma clínica em construção, visto que, o próprio Freud, atribuía uma impossibilidade de se trabalhar com sujeitos psicóticos.

Assim que me formei, encontrei-me diante do meu primeiro trabalho em uma clínica especializada no tratamento para crianças com Transtornos do Neurodesenvolvimento a fim de realizar os atendimentos psicológicos individuais com as mães dessas crianças. Dessa forma, inúmeros questionamentos me surgiam: como atender mães cujos filhos apresentam Transtornos do Neurodesenvolvimento? Haveria alguma possibilidade na clínica individual que poderia auxiliar aquelas mulheres, com queixas tão semelhantes? Qual o lugar do sofrimento psíquico apresentado? Qual o lugar da Psicologia diante da demanda da inclusão? Como atender as cuidadoras, em sua maioria, de crianças autistas, vendo o autismo enquanto uma estrutura tal qual a psicose ou uma nova estrutura, como os recentes trabalhos da Psicanálise traziam? O que exatamente seria tratado?

Diante das demandas que me eram apresentadas, surgia a necessidade de estudar um pouco mais sobre a realidade que se desvelava diante de mim. Isso incluía a compreensão das nomenclaturas, muitas vezes de cunho psiquiátrico, a relação com aspectos genéticos, os diagnósticos médicos que as próprias mães recebiam, os processos de tratamento pelos quais essas crianças passavam e, ainda, compreender mais a respeito do processo de habilitação e reabilitação de seus filhos.

Com esse propósito, realizei uma pós-graduação em Neuropsicologia, na qual tive meu primeiro contato com o autor Alexander Luria, braço direito de Vigotski², que, juntamente com Leontiev, eram formadores da *Troika* da Psicologia Soviética (Bovo, Kunzler & Toassa, 2019). Nesse percurso, aprofundei meus conhecimentos sobre as funções cognitivas e a complexidade do cérebro humano, no qual cada área cerebral seria responsável

² Utilizaremos essa grafia para o nome de Lev Semionovitch Vigotski, compreendendo que é a transliteração mais próxima da Língua Portuguesa, respaldados nas traduções de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. No entanto, para citações diretas e referências bibliográficas, manteremos a grafia adotada pelos diferentes tradutores de suas obras.

por uma especificidade, que agiriam em conjunto dinâmico e integrado em todo sistema nervoso, como também com as relações que estabelecemos na vida. Além disso, compreendi a importância da avaliação dessas funções no processo de desenvolvimento humano. Estava, assim, cada vez mais distante da Psicanálise.

Dessa forma, não há escrita sem afeto. Ouso dizer também que não há escrita sem angústia, pois, como propõe Vigotski (2019/1934), as palavras não são plenamente capazes de expressar nosso pensamento. Na melhor das hipóteses, não há trabalho sem identificação e, na Psicologia, não há trabalho com neutralidade, uma vez que seu fazer é ético e político.

Logo, escrever esta dissertação é entrar em contato com o lugar em que me encontrava diante dessas mães e pensar sobre como poderia auxiliá-las diante de sentimentos de angústia, medo, ansiedade, culpa, estados depressivos e, principalmente, diante do processo de maternar. Em grande parte dos casos, tratava-se de um maternar sem qualquer rede de apoio e permeado por inúmeras dificuldades relacionadas às demandas com as crianças. Além disso, eu experimentava um profundo desconforto, afinal, aquele não era o meu lugar de fala — eu não sou mãe. Esse aspecto, inclusive, já me foi apontado diversas vezes por essas mulheres, que afirmavam: “Só entende uma mãe atípica, outra mãe atípica”. Diferentes mães, porém, com esse mesmo discurso.

No entanto, ser psicóloga me proporcionou o contato com tantos mundos, com tantas histórias, das quais pude ser testemunha. Histórias de cada mulher que, ao sentar-se à minha frente, confiou-me suas narrativas e a possibilidade de auxiliá-las, sendo mediadora de seus processos pessoais e maternos. Histórias nas quais ao demonstrar que ninguém as compreendiam, suplicavam para serem ouvidas depois de tantos preconceitos sofridos no meio social, seja de familiares à profissionais.

Para mais, como apontam Silva e Araújo (2025), embora a Psicologia apresente grande potencial teórico e técnico, é escassa a presença de temáticas relacionadas à inclusão

na formação profissional. Em minha graduação, mesmo com uma formação crítica e, inclusive de ter a formação em licenciatura, não tive contato com nenhuma disciplina que abarcasse a inclusão ou o papel da Psicologia frente às demandas de transtornos, síndromes ou deficiências, sejam elas relativas ao ensino e à aprendizagem, aos aspectos emocionais ou, ainda ao contexto familiar.

Ainda que pude estudar a Psicopatologia de uma forma crítica e não biomédica, a concreticidade da clínica revelou-me a complexidade de uma intrincada constituição social e individual das mulheres-mães cujos filhos possuíam inúmeros diagnósticos tais como: Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e outros transtornos e síndromes. Esse contexto levou-me, mais uma vez, a repensar a teoria com a qual até então trabalhava. Surgia, assim, a necessidade de aprofundar meus estudos sobre o desenvolvimento humano para além de questões inconscientes.

Todavia, consegui perceber este cenário se modificar neste Programa de Pós-Graduação de Psicologia na Universidade Federal de Goiás, no qual consegui desenvolver essa presente pesquisa, apesar de lacunas em minha graduação. Logo, pude ter uma outra perspectiva na pós-graduação, observando a importância de uma educação contínua e continuada, os caminhos para a educação inclusiva, o papel da Psicologia nas escolas, além de mergulhar profundamente na Teoria Histórico-Cultural e na possibilidade de analisar esta pesquisa a partir de seus pressupostos analíticos.

Encontrar e me aprofundar na Teoria Histórico-Cultural foi outra grata surpresa deste mestrado. Estudando o desenvolvimento humano, a partir da compreensão de que o homem transforma o mundo e, por consequência transforma a si mesmo, sendo sua constituição psíquica demarcada pelo outro, não teria como pensar em outra teoria que não essa, a qual não desconsidera nenhuma etapa desse processo de desenvolvimento. Tal perspectiva

compreende que a forma como cada sujeito se apresenta é profundamente marcada pelas condições sociais e culturais nas quais está inserido, porém, sem desconsiderar os aspectos biológicos. Além disso, parte de uma nova visão de homem e de mundo, buscando a construção de uma nova Psicologia, com um método próprio, o materialismo histórico-dialético, que, portanto, vai se atualizando ao longo de nossa historicidade.

Essa foi, então, a proposta junto ao orientador deste trabalho, prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes de Araújo, que leva essa teoria com afinco em sua prática pedagógica, assim como o próprio Vigotski, como podemos observar em suas cartas escritas entre 1926 e 1934, nas quais estabelecia com seus parceiros de pesquisa acolhimento, respeito e companheirismo (Martins & Alves, 2013). Diante das parcerias estabelecidas também com o Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva na Teoria Histórico-Cultural (GEEEI THC), foi possível compreender o outro sempre a partir de suas potencialidades. Humildemente, a partir dessas premissas para compreender o homem e o mundo, busco, agora, avançar com esta teoria em minha prática clínica e nesta pesquisa que se segue.

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, *Enlaces entre autismo e maternidade*, realizamos uma revisão teórica sobre o surgimento do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista e o atravessamento sobre a maternidade, em um período que a Psicanálise estava em ascensão e contribuiu para a culpabilização materna. Nas subseções deste capítulo buscamos também abordar sobre a mudança paradigmática que aconteceu na definição do diagnóstico do TEA e suas reverberações. A partir dessa contextualização e respaldados na Teoria Histórico-Cultural, problematizamos a presente pesquisa com base no conceito de *perejivanie* (vivência) em Vigotski, apresentando também os objetivos e a justificativa do estudo.

No segundo capítulo, *Fundamentos Teóricos*, apresentamos uma análise da Teoria Histórico-Cultural que sustenta esta investigação, abrangendo desde a escolha da abordagem

até as questões relativas à tradução e trajetória de Lev Semionovitch Vigotski e seus pressupostos conceituais. São contemplados, entre outros, os conceitos de linguagem, pensamento, consciência, emoção, *perejivanie* (vivência), sentidos e significados, considerados essenciais para a análise proposta.

Posteriormente, no terceiro capítulo, *Percurso Metodológico*, escrevemos sobre a escolha metodológica para a pesquisa, desde a recolha de dados até a sua análise. No quarto capítulo, *O cotidiano sensível das mães de crianças autistas em Goiás*, realizamos a apresentação da história de vida das participantes da nossa pesquisa.

Já no quinto capítulo, *A perejivanie da mulher que se (re)constrói perante a maternidade*, visamos articular as histórias das participantes diante do contexto histórico, cultura e social, além de avançar nosso estudo sobre a constituição subjetiva dessas mulheres por meio da interpretação da análise de dados: os Núcleos de Significação.

E, por fim, encerramos esta pesquisa com as *Considerações Finais*, nas quais tecemos algumas ponderações sobre este estudo e apontamos possibilidades para futuros pesquisadores trabalharem dentro desta temática.

Capítulo 1

Enlaces entre autismo e maternidade

Desde os primeiros trabalhos sobre a descrição do autismo, os pais, sobretudo as mães cuidadoras, foram responsabilizados pelo quadro de seus filhos. Leo Kanner, médico austríaco, em 1943, observou onze crianças que apresentavam características em comum como incapacidade de se relacionarem com outras pessoas, distúrbios de linguagem e comportamentos obsessivos e definiu como “Autismo infantil” (Kanner, 1943). A hipótese inicial de Kanner era de que os problemas afetivos apresentados por essas crianças decorriam da personalidade de pais muito obsessivos. Além disso, em outro trabalho, o médico cita que a gravidez da mãe não havia sido bem-vinda, sendo os filhos, uma obrigação do casamento (Lima, 2014).

Alves Lopes (2021) enfatiza que foi no contexto da Segunda Guerra Mundial que as mulheres adentraram o mercado de trabalho. Desse modo, surgiu a dicotomia e a culpabilização daquelas que não conseguiam se dedicar exclusivamente ao lar. A culpa tornou-se um fenômeno social e cultural, especialmente com a descoberta do diagnóstico de autismo. Alves Lopes (2021) também destaca que foi em um artigo intitulado *Medicine: Frosted Children*, publicado pela revista *Times* nos Estados Unidos, que Kanner trouxe a visão da “mãe geladeira”. Esse conceito passou a ser atribuído às mães de crianças autistas, retratando-as como mulheres frias e pouco afetuosas com seus filhos.

Cabe destacar que, nesse período, a Psicanálise estava em ascensão. Ressalta-se, como afirma Badinter (1985), que o discurso psicanalítico colaborou enormemente para que a mãe se tornasse a figura central da família e, mais do que isso, para que ela fosse responsabilizada por qualquer mínima perturbação psíquica na criança.

Bosa e Callias (2000) nos mostram que a psicanalista Margaret Mahler, nos anos 1950, descreveu que o autismo seria um estado de regressão ou fixação em que o bebê não consegue se distinguir da mãe, apresentando dificuldades de integrar o interno e o externo,

além de não conseguir perceber essa mãe como parte do mundo externo. E, mais tarde, de acordo com as autoras, outro psicanalista, Frances Tustin também sugeriu que o autismo resultaria de uma reação traumática à experiência de separação materna. Portanto, inicialmente, a etiologia do autismo era associada a fatores psicogênicos, ambientais e afetivos (Bosa & Callias, 2000).

Para Donovan e Zucker (2017), o conceito de “mãe-geladeira” perdurou no imaginário social por décadas, principalmente devido à ampla divulgação do livro *A fortaleza vazia*, publicado em 1967, do psicanalista Bruno Bettelheim. Na obra, o autor sustentava, com base em interpretações equivocadas das ideias de Freud, que as mães seriam responsáveis pelo desenvolvimento do autismo em seus filhos. Mesmo com o avanço das explicações neurobiológicas na década de 1970, as mães continuaram a carregar esse estigma.

Embora os estudos contemporâneos da Psicanálise não culpabilizem mais os pais ou, especificamente, as mães e tragam, inclusive, uma série de avanços, como a consideração da singularidade de cada sujeito, sem reduzi-lo a uma simples nomenclatura psiquiátrica, observa-se que as pesquisas psicanalíticas sobre a relação mãe-filho no autismo ainda retratam um “não lugar” do desejo materno. Ou seja, evidenciam a impossibilidade de sua realização, uma vez que a criança autista não se submeteria ao desejo dessa mulher, principalmente pelo pouco retorno afetivo da criança, conforme demonstrado por Oliveira (2019) em sua pesquisa. A autora acrescenta que a elaboração do desejo materno deveria ocorrer por meio de um trabalho único e singular, já que esse desejo não teria se realizado com o nascimento da criança.

Para além de estabelecermos os vínculos históricos entre o autismo e a maternidade, torna-se necessário compreender de que modo as crianças que, até então, eram adjetivadas em função de comportamentos autísticos passaram a ser reconhecidas a partir do diagnóstico

de um Transtorno do Neurodesenvolvimento, movimento que produziu novos modos de olhar e de se relacionar com essas crianças, tanto no âmbito familiar quanto no profissional.

1.1 Mudanças paradigmáticas na concepção do diagnóstico

A nomenclatura atualmente utilizada, Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi proposta em 2013 pela *American Psychiatric Association (APA)*, por meio do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Esse manual descreveu critérios diagnósticos que ampliaram a caracterização dos sintomas, situando o quadro dentro de um espectro que abrange desde indivíduos que necessitam de intenso suporte devido a severo comprometimento cognitivo até aqueles que, embora apresentem dificuldades na interação social e comportamentos restritos e repetitivos, não apresentam prejuízo significativo em determinadas funções cognitivas, como aprendizagem, atenção, memória e inteligência, alguns, inclusive, demonstrando resultados superiores em testes neuropsicológicos. Dentro desse espectro foi incorporada, por exemplo, a Síndrome de Asperger, que até o DSM-IV (1994) era descrita fora do TEA (Donvan & Zucker, 2017).

Entretanto, antes de chegarmos a esse espectro de definição de sintomas, é necessário compreender que, na década de 1980, ocorreu uma mudança paradigmática na forma de entender os diagnósticos apresentados no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*. Essa mudança decorreu do afastamento teórico em relação à Psicanálise, sem, contudo, haver a adoção de outra base teórica consistente, o que resultou na formulação de critérios essencialmente arbitrários.

Conforme revisado por Almeida (2017), as mudanças na categoria e nos critérios diagnósticos ocorreram ao longo do tempo, como apresentado na tabela a seguir:

DSMI (1952)	O autismo não era considerado uma categoria diagnóstica, mas uma manifestação da esquizofrenia em crianças.
DSM II (1968)	O autismo passou a ser entendido como um sintoma da esquizofrenia infantil, associado principalmente ao isolamento social e a distúrbios de comunicação.
DSM III (1980)	O autismo infantil passou a ser descrito como uma subcategoria dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, sendo, então, diferenciado da esquizofrenia.
DSM IV (1994)	O denominado “Transtorno Autista” foi incluído na categoria dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, juntamente com o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.
DSM V (2013)	Denominado como Transtorno do Espectro Autista, na categoria de Transtorno do Neurodesenvolvimento.

Tabela 1: Descrição do Autismo ao longo do histórico de publicações do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*.

Para Ortega (2008), o movimento ativista de pessoas autistas — especialmente aquelas classificadas, segundo o DSM-IV, dentro da Síndrome de Asperger e consideradas, como propõe o autor, de “alto funcionamento” (p. 499) —, aliado ao rechaço da teoria psicanalítica após a popularização do conceito de “mãe geladeira” e ao acesso ampliado à informação proporcionado pela internet, possibilitou o questionamento do saber médico tradicional. Esses fatores contribuíram para que a nova classificação do autismo no DSM-5 consolidasse uma perspectiva de “cerebralismo”, isto é, a compreensão de que o cérebro seria o órgão e o destino das explicações sobre a vida do sujeito.

Ortega (2008) destaca que a noção de “sujeito cerebral” reduz o ser humano ao funcionamento do cérebro, apagando qualquer possibilidade de compreendê-lo como “autor de sua existência individual e coletiva” (p. 489). Tal entendimento traz profundas implicações para as políticas públicas voltadas às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciadas, por exemplo, nas tentativas de estabelecer “cortes” dentro do espectro, o que suscita inúmeras questões de acordo com Ortega (2008), tais como: quais sujeitos necessitariam ou não de tratamento? Ou se trata de um movimento meramente identitário de aceitação, à semelhança do que ocorreu com a população homossexual, também patologizada antes da década de 1970?

Desse modo, emergem dois grupos: aqueles que defendem o autismo como expressão da neurodiversidade, com um viés identitário que reivindica aceitação, respeito e inclusão, e aqueles que sustentam a possibilidade de uma cura, como grupo de pais cujos filhos que apresentam comprometimentos cognitivos (Ortega, 2008).

De acordo com Almeida (2017), desde sua ruptura com a Psicanálise, a psiquiatria passou a objetivar a busca por uma verdade sobre o conhecimento de determinados objetos, amparando-se na justificativa de uma “língua comum” que possibilitasse uma comunicação mais lúcida entre profissionais e pesquisadores.

Em consonância com a proposta de “cerebralismo” de Ortega (2008), essa verdade, bem como as causas de todos os adoecimentos e sofrimentos psíquicos, passariam a ter um locus específico: o cérebro. Tal perspectiva exclui a consideração de dimensões históricas, sociais, culturais e, sobretudo, subjetivas do sujeito.

A busca por um diagnóstico operacional, centrado na descrição de sintomas, reverberou também no modo como se compreendem e tratam os transtornos mentais, em especial o autismo. Assim, consolidou-se uma oposição radical entre os tratamentos

propostos pela Psicanálise e pela Análise do Comportamento, priorizando-se esta última como única via possível.

Dessa forma, reforçam-se as divergências quanto ao tratamento, à identificação e à importância atribuída ao diagnóstico precoce, bem como à ausência de uma etiologia definida. Conforme propõe Foucault (1972), instaura-se um regime de verdade que determina quem será ou não socialmente aceito e ainda, como observa Ortega (2008), evidencia-se a contradição de movimentos que lutam pela diferença, mas o fazem “com os predicados biológicos de uma identidade marcada no cérebro” (p. 497), excluindo qualquer possibilidade de construção social, cultural, histórica e, também, subjetiva.

Em 2012, o TEA foi reconhecido no Brasil, para todos os efeitos legais, como uma deficiência, por meio da Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*.

No ano de 2014, o Ministério da Saúde publicou as *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*, com o objetivo de oferecer orientações aos profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS) quanto ao cuidado integral à pessoa com TEA e sua família, nos diversos pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência.

Essa compreensão do autismo como deficiência— para todos os efeitos legais— está alinhada à *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*, realizada em Nova York em 2007, incorporada pelo Brasil como emenda constitucional. Tal convenção redefiniu as condutas direcionadas às pessoas com deficiência, entendendo-a como uma condição caracterizada por impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com barreiras, podem obstruir a participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. Dessa forma, o TEA passou a ser incluído nesse escopo a partir de mobilizações científicas, sociais e familiares,

protagonizadas por entidades e associações de pais, em prol da conquista de direitos, da equidade e do cuidado integral em saúde (Brasil, 2014).

Além disso, em 2015, o Ministério da Saúde lançou a *Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde*. Esse documento insere o cuidado à pessoa com autismo no contexto pós-reforma psiquiátrica, reconhecendo que, embora o autismo seja compreendido como uma deficiência para todos os efeitos legais, ele também se configura como uma condição de saúde mental. Dessa forma, o documento do Ministério da Saúde coaduna com a definição do que é considerado um transtorno mental pelo DSM, situando o autismo dentro dessa categoria. Hoje, de acordo com o DSM-5-TR (APA, 2022, p.14):

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcional. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes.

Importante ressaltar que este documento foi atualizado recentemente, em 2025, pela *Linha de Cuidado para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA*, substituindo os documentos anteriormente citados e priorizando o cuidado integral em saúde da pessoa com TEA, incluindo o rastreamento precoce do diagnóstico em bebês. O documento reafirma que o Transtorno do Espectro Autista é considerado uma deficiência, em razão das barreiras, impedimentos e opressões às quais as pessoas diagnosticadas estão sujeitas. Conquanto também reafirme que o autismo não se restringe a um diagnóstico biomédico, compreendendo-o, a partir do conceito de neurodiversidade, como uma outra forma de existir no mundo, que “demanda ações em saúde e mudanças no modo como compreendemos regras

básicas de interação, de convivência e de ocupação dos espaços públicos ou organizações comunitárias” (Brasil, 2025, p. 9).

1.2 O olhar Histórico-Cultural para as deficiências

Com essa conjuntura para o entendimento do Transtorno do Espectro Autista, faz-se importante retomar o olhar histórico para a compreensão da deficiência em nossa sociedade e refletir sobre algumas problemáticas em associar o autismo à deficiência, pois, embora tal associação traga benefícios legais, Oliveira e Coelho (2022) apontam que ela representa um duplo problema: por um lado, reduz o autismo à condição de deficiência, esquecendo-se da singularidade e potencialidades apresentadas por cada indivíduo; por outro, reforça uma concepção social historicamente marcada pela ideia de que deficiência teria a equivalência de incapacidade.

Dito isso, compreendemos que a noção de normal e anormalidade é uma produção social e cultural. Dessa forma, as noções de normalidade *versus* anormalidade, nada mais seriam do que verdades impostas, inseridas em determinado tempo e contexto para controle social (Foucault, 1972). Por isso, historicamente, as pessoas com algum tipo de transtorno mental, deficiências ou outras síndromes, foram marginalizadas e excluídas da sociedade.

Para Pessotti (1984), antes do cristianismo as pessoas com deficiência eram mortas ou abandonadas tendo em vista que o viés espartano valorizava os ideais atléticos. Foi com o cristianismo que as pessoas com deficiência adquiriram o status de ter “alma” e foram, assim, considerados filhos de Deus como todos os outros. Porém, o autor enfatiza que dependeria muito de seus familiares para sobreviver e crescer. Na idade média, a pessoa com deficiência intelectual ou algum outro transtorno mental, apesar de adquirir a possibilidade de sobrevivência, começa a ganhar significados diferentes; para Pessotti (1984): seriam filhos de

Deus ou “um expiador das culpas alheias, ou um apacador da cólera divina a receber em lugar da aldeia” (Pessotti, 1984, p. 10).

No Brasil, como pesquisado por Drago e Gabriel (2023), a sequência histórica da Educação Especial de segregação-integração-inclusão correspondeu às ideologias marcantes em cada época. Desse modo, nosso país carregou um histórico eugenista a partir de teorias racistas do darwinismo social vindos da Europa, definindo aqueles que seriam ou não civilizados, impactando não apenas para a exclusão dos negros, mas também, das pessoas com deficiências.

Conforme aponta Padilha (2000), o patológico não representaria a ausência de norma, mas sim, uma outra norma existente e diferente daquilo que foi inventado pelo próprio gênero humano. A autora evidencia que, dessa forma, se o homem é social e cultural, não há limitações, pois estas poderiam ser superadas; ademais, tenciona sobre o fato de não sabermos o que fazer com as condições biológicas limitadas a partir das múltiplas possibilidades da dimensão cultural apresentada.

Neste sentido, partindo da Teoria Histórico-Cultural, que adota o método do materialismo histórico-dialético, compreender a historicidade humana é fundamental para entendermos o nosso desenvolvimento. Portanto, foi em um contexto histórico marcado pela exclusão e pela eugenia que a concepção patologizante da deficiência se consolidou em nossa sociedade. Tal perspectiva ainda reverbera na contemporaneidade, sobretudo diante da ascensão do conservadorismo em nosso país, contexto em que se evidencia uma contradição: ao mesmo tempo em que observamos o aumento de pesquisas sobre deficiências, transtornos e síndromes, bem como maiores possibilidades de educação e cuidado voltadas a essas pessoas, coexistem fortes movimentos de exclusão.

Assim, conforme Silva (2012), historicamente, a deficiência era atribuída à falha moral da família, a qual precisaria carregar tal “fardo”. No entanto, Vigotski (2021/1995),

desde os seus primeiros estudos sobre pedologia e defectologia, trouxe uma perspectiva revolucionária para pensar o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Para o autor, as leis gerais do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, desse modo, as crianças com deficiência necessitam de caminhos indiretos para a aprendizagem (Vigotski, 2021/1995).

1.3 Delimitação do problema investigado

À luz dessa perspectiva teórica, o sujeito é historicamente situado, determinado, concreto, inserido em uma realidade social e material, na qual adquire a sua singularidade na relação com outro. Logo, como propõe González-Rey (2003), a dialética entre o social e o individual, possibilita que o indivíduo seja compreendido a partir de sua condição singular do sujeito, pois traz viabilidade para a compreensão do caráter subjetivo de sua constituição psicológica. Sendo sujeito e subjetividade, fenômenos que se integram, superando uma visão dicotômica entre o indivíduo e o social (González-Rey, 2003).

Dessa forma, compreendemos, em consonância com González-Rey (2003), que a constituição psíquica do sujeito se dá a partir da Situação Social de Desenvolvimento. Esse processo está vinculado ao conceito de *perejivanie*, desenvolvido por Vigotski (2018/1996).

Zoia Prestes (2010), uma das tradutoras das obras de Vigotski no Brasil, traduz a *perejivanie* como vivência, destaca que a vivência não se trata de uma mera experiência do sujeito, mas sim, de uma relação entre a criança e o meio que ela se encontra, acarretando no desenvolvimento de sua personalidade. O autor bielorrusso concebe a *perejivanie* (vivência) como uma unidade indivisível entre as particularidades da personalidade e a situação vivida, sendo ambos representados em cada *perejivanie* (vivência).

Diante deste cenário, as participantes dessa pesquisa são as mulheres-mães cujos filhos foram diagnosticados com transtornos de neurodesenvolvimento, com ênfase especial no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, com o chamado Autismo Sindrômico, aquele

decorrente de síndromes de base genética (Artigas-Pallarés; Gabau-Vila; Guitart-Feliubadaló, 2005).

Utilizaremos como fundamentação teórica a Teoria Histórico-Cultural, a partir de Vigotski, colaboradores, comentadores, estudiosos e pesquisadores de suas obras. Neste sentido, o fenômeno a ser estudado nesta pesquisa é a *perejivanie* (vivência) dessas mulheres-mães, que, no contexto histórico, econômico e social em que nos encontramos, como apontado por Santos, Nogueira e Mokarin (2023), são objetificadas, têm seus corpos controlados e são dispostas ao serviço patriarcal e capitalista, seja diante da exclusão de seus filhos com deficiência, seja no trabalho materno, que não se restringe apenas ao cuidado desse filho. Além disso, estão submetidas a um discurso hegemônico presente na vida dessas mulheres, que diz respeito a ser uma mãe altruísta, guerreira e abnegada, o qual abre espaço para um lugar em que não se permite a sua humanidade (Santos, Nogueira & Mokarin, 2023).

A partir de Vigotski, o cognitivo e o afetivo estariam entrelaçados no conceito de *perejivanie* (vivência). Assim, a *perejivanie* (vivência) está articulada à atribuição de sentido, o qual possui um caráter singular, conferido pelo sujeito em diferentes situações de vida ao longo de sua história. Para González-Rey (2003), essa atribuição de sentido é responsável pela formação de sua subjetividade.

Como salientam Oliveira e Coelho (2022), o diagnóstico de autismo não é a única mobilização subjetiva das mães, existem diversas outras questões muito além do diagnóstico que estão atreladas a configuração subjetiva dessas mulheres. Assim, Goulart, no prefácio da obra de Oliveira e Coelho (2022) intitulada *Mãe de criança com autismo, inclusão e educação infantil – processo da subjetividade contemporânea*, retrata que a “[...] experiência de ser mãe de uma criança com autismo, que representa a produção sobre o vivido, não uma consequência dele” (Goulart, 2022, p. 9).

Sob essa perspectiva, o problema investigado nesta pesquisa consiste em saber, a partir dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural: **(a)** como é a experiência de sentido singular, isto é, a *pereživanie* (vivência) da maternidade para essas mulheres? **(b)** Quais são os significados e os sentidos que elas atribuem à sua maternidade e à vida para além da maternidade e do diagnóstico de autismo em seus filhos? **(c)** De que forma se constrói a produção subjetiva individual de cada mulher diante da idealização social imposta à maternidade e simultaneamente, do estigma social que recai sobre elas e seus filhos em função do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista?

1.4 Justificativa e objetivos da pesquisa

Esta pesquisa se justifica desde os dados atuais: de acordo com Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2022 e divulgado em maio de 2025, 2,4 milhões de brasileiros foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Em relação ao sexo, 1,4 milhões são homens e 1 milhão em mulheres. Desses, 2,6% têm idade entre 5 e 9 anos. Para a coleta dos dados, de acordo com o IBGE, o informante declarava se os moradores da residência haviam sido diagnosticados com autismo por algum profissional de saúde. Além disso, consideraram para compor os dados sexo, raça, idade e a escolarização.

Esses dados foram semelhantes aos obtidos nos Estados Unidos pelo Centers for Disease Control and Prevention (CDC), em 2022, cuja pesquisa foi divulgada também recentemente, em abril de 2025. Estimou-se que uma em cada 31 crianças de oito anos recebeu o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. O objetivo dessa instituição é monitorar a prevalência e as características de doenças e/ou transtornos mentais. Para chegar a essa estimativa, os dados foram provenientes de declarações diagnósticas de TEA; elegibilidade para educação especial para o autismo e registros com código de TEA na Classificação Internacional de Doenças (CID) (Shaw et al., 2025).

A possibilidade do aumento de diagnósticos parecem ser muitas, conforme Rios, Ortega, Zorzanelli e Nascimento (2015), falar sobre autismo é adentrar um campo com inúmeras contradições, tendo em vista que até hoje não foi estabelecida a etiologia desse transtorno. Já Ferreira (2018) afirma que ainda existem muitas questões a serem elaboradas como: “quais são as formas de cuidado com o autista? O que define o autista como tipo clínico (único)? E sobre o tratamento, o que se trata no autismo?” [...] (2018, p. 111). Fato é que, atualmente, muitos autores têm trabalhado com a nomenclatura de “epidemia de autismo” para se referir ao grande número de diagnósticos (Rios et al., 2015; Mas, 2018).

Para o Manual Diagnóstico Estatístico (DSM) em sua quinta versão revisada (DSM-5-TR) de 2022, o Transtorno do Espectro Autista é definido com base em cinco critérios diagnósticos, que de forma resumida, explicitam: a) déficits persistentes na comunicação social e interação social em vários contextos; b) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, como movimentos motores estereotipados ou repetitivos, como estereotípias motoras simples, enfileirar brinquedos e ecolalia; c) os sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento; d) os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento atual. E) esses distúrbios não são mais bem explicados por transtorno do desenvolvimento intelectual ou global do desenvolvimento (APA, 2022).

Nesse diagnóstico também se especifica a gravidade atual com base em deficiências de comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos. É classificado se o indivíduo requer suporte muito substancial (nível 3); suporte substancial (nível 2); requer suporte (1). Além disso, indica-se: a presença ou não de deficiência intelectual concomitante e a deficiência de linguagem; a associação a uma condição genética ou a outra condição médica ou a fator ambiental e se há presença de catatonia (APA, 2022).

A pesquisadora Natalie Andrade Mas (2018), em sua dissertação de mestrado intitulada *Transtorno do Espectro Autista – história da construção de um diagnóstico*, afirma que o aumento do número de diagnósticos está associado ao modo como esses diagnósticos são utilizados no âmbito da Saúde Pública, tendo em vista que no Brasil, para efeitos legais, é necessário que a pessoa tenha laudos médicos por meio do código estabelecido na Classificação Internacional de Doenças (CID).

Para a autora, essa classificação é paradoxal, porque, ao mesmo tempo que possibilita alguns benefícios para as pessoas diagnosticadas com autismo, como a destinação de recursos financeiros para as políticas públicas; nebuliza tantas outras, como a abrangência do espectro, uma variedade singular em cada indivíduo que, se faz repensar as condutas clínicas. A pesquisadora também aponta para a existência de uma discrepância entre os dados estatísticos; o que se tem produzido cientificamente na lógica positivista e, a possibilidade do fazer clínico que apresenta uma singularidade quanto em relação a criança, como em relação a sua dinâmica familiar (Mas, 2018).

De acordo com González Rey (2015), propor o modelo biomédico para explicações psicopatológicas enquanto um conjunto padronizado de sintomas, não demarca conceitualmente o fenômeno. Além disso, não considera as diferenças individuais que podem se expressar em patologias semelhantes. São modelos a-teóricos que desconsideram qualquer teoria para a compreensão do desenvolvimento das doenças sejam físicos ou mentais. Esse é o caso, portanto, da Classificação Internacional de Doenças (CID), desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA). Ademais, isso implica na desconsideração das dimensões históricas das definições e dos diagnósticos, mantendo o poder para determinados grupos e, a subjugação para tantos outros (Padilha, 2000).

Almeida (2017) destaca que a necessidade de dar nome ao diagnóstico e as demandas técnicas, como a busca por tratamentos exclusivamente comportamentais e os inúmeros encaminhamentos, compromete a escuta da família, bem como do campo psíquico. Dessa maneira, a pesquisadora propõe que o caráter generalizante do espectro oculta questões complexas e singulares da constituição psíquica na primeira infância.

Sabe-se que, culturalmente, a mãe assume as maiores responsabilidades nos cuidados da criança e, em se tratando de uma criança que tem o diagnóstico do TEA, essas mulheres são sobrecarregadas com inúmeras responsabilidades, não encontrando tempo para outras atividades em sua vida (Smeha & Cezar, 2011).

Para Teixeira, Santos e Alkimim (2024) essas mães apresentam características comuns entre si, como se sentirem constantemente tristes, desistirem de coisas que almejavam para cuidar do filho, solidão e uma “descrença” na própria vida. Apesar do exposto, na pesquisa dos referidos autores, 94% das mães entrevistadas relataram o desejo que sua saúde mental seja cuidada e abordada.

Ponte e Araújo (2022) apontam que essas mães abdicam de suas vidas e passam a se dedicar integralmente ao mundo deste espectro, dando vida à sua criança. Participam das terapias e do manejo das crises, além da luta pelo direito de estudar e frequentar espaços sociais. Como consequência, elas acabam abdicando da própria vida, e muitas precisam abandonar sonhos profissionais, relacionamentos conjugais e amizades, carregando consigo o abandono dos próximos e a ausência de rede de apoio.

Biasi (2023), em seu trabalho de conclusão de curso, ao estudar sobre a incidência de ideação suicida em mães de crianças autistas no estado do Mato Grosso, apontou que 37,5% de oito mães entrevistadas disseram pensar em suicídio, o que indica que essas mulheres parecem não encontrar outra saída devido ao cansaço, estresse e excesso de responsabilidade.

Cuidar de uma criança no Espectro Autista exige muito tempo e recursos financeiros, o que coloca em risco a saúde mental dos cuidadores (Sousa, 2014). Nesse sentido, a dissertação de mestrado de Leandro da Silveira Vieira (2020), no programa de pós-graduação em Neurociências da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio de sua pesquisa quantitativa sobre o estresse em pais de crianças autistas, apresenta relevantes dados a respeito de um grupo composto por 51 pais de crianças/adolescentes com TEA, comparado a um grupo controle de 26 pais de crianças sem diagnóstico.

Como resultados, o pesquisador obteve que os pais de crianças/adolescentes com TEA apresentam: mais sintomas depressivos e ansiosos; dificuldades significativas para manejar os comportamentos das crianças autistas. Vieira (2020) aponta que os comportamentos estressores para os pais são: agressividade, irritabilidade, impulsividade, dificuldade de comunicação e interação social; dificuldade com o autocuidado da criança, como controle de esfíncteres. Além disso, destaca também que são estressores a falta de profissionais, de centros especializados e a falta de acesso à informação. Também salienta que esses pais apresentam maior dissenso entre os cônjuges na educação/cuidado, administração do tempo e rotinas, dificuldade na aprendizagem e dificuldades financeiras; sendo estes os únicos estressores em comum com os pais das crianças sem diagnósticos (o grupo controle).

Neste contexto de contradições a respeito do conceito e da etiologia do diagnóstico, associado ao crescente número de crianças sendo diagnosticadas com essas condições, o que sabemos é que, na maioria dos casos, são as mães que cuidam integralmente dessas crianças. Seja por etiologia genética ou pela possibilidade de uma outra constituição psíquica, continuam sendo as mulheres as maiores responsáveis por compreender como maternas essas crianças que apresentam um outro tipo de desenvolvimento, estabelecer uma relação com elas e, também, lidar com diversos atravessamentos subjetivos que não se reduzem ao diagnóstico

da criança. Entre esses atravessamentos, destacam-se ser mãe e mulher em uma sociedade misógina, patriarcal e desigual.

Outro ponto importante dessa presente pesquisa se dá em nosso aprofundamento teórico, tendo em vista que, apesar de muitos trabalhos encontrados sobre a temática da maternidade no autismo, poucos foram os trabalhos com o aprofundamento teórico na perspectiva Histórico-Cultural. Conforme afirmou González Rey (2004), as traduções que chegaram ao ocidente de Vigotski, se desenvolveram amplamente no campo da educação, ofuscando questões importantes da sua teoria como o desenvolvimento do conceito de *perejivanie* (vivência), o qual traz contribuições para se adentrar ao campo da subjetividade, compreendida a partir de uma visão materialista, histórica e dialética.

Desse modo, esta pesquisa tem, por objetivo geral, compreender a experiência de sentido singular, isto é, a perejivanie (vivência) da maternidade para as mulheres-mães cujos filhos foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Pretendemos investigar, do ponto de vista dessas mães, como objetivos específicos: quais são os significados e sentidos que elas atribuem à sua maternidade e à vida para além da maternidade e do diagnóstico de autismo em seus filhos; de que forma se constrói a produção subjetiva individual de cada mulher diante da idealização social imposta à maternidade e simultaneamente, do estigma social que recai sobre elas e seus filhos em função do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

A metodologia utilizada para esta pesquisa se vincula com sua perspectiva teórica. Para isso, valemo-nos de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e utilizamos como instrumento para recolha de dados as entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com duas mães cujos filhos foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

Dessa forma, os dados foram analisados a partir dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006), a qual é uma proposta histórico-dialética de apreensão das

significações, isto é, uma proposta que vai ao encontro da Teoria Histórico-Cultural, a qual fundamenta a presente pesquisa. Essa metodologia trabalha com a dimensão subjetiva da realidade, por meio do processo interpretativo dos pesquisadores diante dos dados das entrevistas. Destarte, possibilita a construção e configuração de processos de significação, articulações, contradições e sínteses a partir de um todo, singular e histórico (Aguiar, Aranha & Soares, 2021). Portanto, conforme aponta Aguiar e Ozella (2006), a análise dos Núcleos de Significação tem por propósito ir para além da análise das narrativas apresentadas, buscando analisar os sujeitos pesquisados.

Capítulo 2:

Fundamentos Teóricos

Com o objetivo de fundamentar teoricamente esta pesquisa, é necessário elucidar algumas questões relativas às nomenclaturas utilizadas, bem como apresentar o autor principal para a referência que sustentará a discussão proposta: Lev Semionovitch Vigotski [1896-1934]. Considerando que a teoria em análise possui origem soviética, é importante ressaltar que sua trajetória é frequentemente marcada por diversas confusões terminológicas, devido às dificuldades de tradução do russo para a língua portuguesa. Embora não seja propósito deste estudo aprofundar-se nas especificidades dessas traduções, pretende-se contextualizar histórica e culturalmente a vida de Vigotski, assim como apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam a Teoria Histórico-Cultural, os quais, por sua vez, sustentam este presente estudo.

2.1 Terminologia: a Teoria Histórico-Cultural

Vigotski não chegou a definir formalmente o termo Teoria Histórico-Cultural, no entanto, compreendia a constituição humana a partir da história e da cultura (Prestes, 2010). Conquanto não fosse um objetivo de Vigotski definir a Psicologia como Histórico-Cultural, tendo em vista que em sua obra *O sentido da crise na psicologia* (2025/1927), o autor enfatiza que estava pesquisando sobre uma *Psicologia Geral* que, no futuro, não precisasse de ser adjetivada. Seu foco principal era encontrar o método capaz de fundamentar essa nova ciência.

Tunes e Prestes (2022, p. 11) enfatizam que “[...] história e cultura são conceitos basilares e articuladores.” As autoras também destacam que o próprio Vigotski afirmou que a ideia central de suas investigações estava no desenvolvimento histórico da personalidade do homem e suas funções psicológicas superiores, isto é, memória, atenção voluntária,

pensamento, processos volitivos, linguagem, inteligência, entre outros (Tunes e Prestes, 2022).

Tunes e Prestes (2022) afirmam criticamente que as traduções das obras de Vigotski sofreram impactos consideráveis decorrentes de uma visão ocidental sobre suas produções, a ponto de ser questionável a coerência com os fundamentos propostos pelo autor.

Coadunando-se a essa perspectiva, observa-se que as produções de Vigotski no Ocidente ganharam destaque no campo da educação, em que pese, as traduções vigotskianas enfatizaram fortemente o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente³ (Bovo, Kunzler, & Toassa, 2019). Relegando, assim, a segundo plano outros aspectos fundamentais de sua teoria, como os conceitos de significado e sentido; vivência (*perejivanie*); emoções e outros aspectos que nos permitem, por exemplo, estudar fenômenos psíquicos singulares.

Portanto, não afirmamos, em nossa pesquisa, que Vigotski foi apenas um autor voltado à teoria do desenvolvimento e da aprendizagem, pois até mesmo a atribuição desse título ao autor pode ser considerada questionável (Tunes e Prestes, 2022). Consideramos Vigotski um autor que investigou sobre o desenvolvimento humano, nas palavras de Tunes e Prestes (2022, p. 12):

Vigotski era um homem de seu tempo e continua, até hoje, desafiando a todos com suas ideias. Não à toa, vivendo os conturbados anos pós-revolução Socialista de Outubro, dedica-se a questões da educação, realizando pesquisas sobre o desenvolvimento humano, apresentando discussões inéditas e originais que contrastavam com as formulações teóricas ocidentais de sua época. Seu objetivo principal era investigar e compreender, tendo por base o materialismo histórico-dialético, e rechaçar, principalmente, as visões pautadas no determinismo biológico.

³ Para Tunes e Prestes (2022), a melhor tradução para o conceito Zona *Blijaičego Razvitia* seria Zona de Desenvolvimento Iminente (e não proximal e nem imediato), levando em consideração que diz respeito à possibilidade emergente de desenvolvimento por meio das relações de convivência e colaboração. Vale ressaltar que temos acordo com essa proposição das autoras.

Vigotski (2025/1927) demonstrava uma grande preocupação com o método a ser utilizado nas investigações dos fenômenos psicológicos. Por esse motivo, enfatizamos também o cuidado adotado no percurso metodológico de nossa pesquisa, visando à coerência epistemológica desde a recolha dos dados até sua análise. O autor reafirma o perigo e a impossibilidade de construir qualquer análise psicológica costurando sistemas psicológicos diversos, como a Psicanálise, a Psicologia da Gestalt e a Reflexologia (Vigotski, 2025/1927). O foco de Vigotski estava em buscar um método para explicar os fenômenos psicológicos, e esse método foi encontrado em Karl Marx: o materialismo histórico e dialético.

Diante da elucidação do que pretendia Vigotski em suas pesquisas e do desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural, precisamos compreender quem foi, de fato, Lev Semionovitch Vigotski em seu contexto histórico e cultural, no qual suas produções foram desenvolvidas.

2.1.1 Conhecendo Lev Semionovitch Vigotski

Nesta seção temos por objetivo apresentar brevemente quem foi Vigotski, a fim de contextualizar o leitor a respeito de nossa fundamentação teórica. Vigotski nasceu em Orsha, uma pequena província na Bielorrússia, em 5 de novembro de 1896. De família judia, seus pais participavam de uma comunidade judaica em uma cidade próxima, Gomel (Van der Veer & Valsiner, 1991).

De acordo com Van der Veer e Valsiner (1991), a família de Vigotski levava uma vida confortável, especialmente no que diz respeito à situação financeira e ao acesso à educação. “A disponibilidade de uma boa biblioteca, o fato de que a família morava em um apartamento grande e de os filhos terem tido tutores particulares indicam que os Vygotsky⁴ eram uma família relativamente bem de vida” (Van der Veer & Valsiner, 1991, p.17).

⁴ Prestes (2010), em sua tese de doutorado, apresenta três versões sobre a motivação de Vigotski para trocar a letra "d" do sobrenome herdado de sua família pela letra "t". A primeira versão seria para evitar confusão com o primo Davi Vigodski, que publicava artigos na mesma revista que Lev Vigotski. A segunda sugere que a mudança pode ter sido inspirada na localidade de *Vigotovo*, possível origem de sua família. Por fim, a terceira

O contexto em que o autor vivia era de grande instabilidade na região em que vivia, marcado por guerras e bombardeios durante o governo czarista. Além disso, por ser judeu, enfrentava restrições impostas às instituições de ensino superior, que limitavam por cotas o número de judeus admitidos. Apesar de existirem controvérsias sobre a formação de Vigotski, Prestes e Tunes (2011), com base em informações biográficas escritas pela filha do autor, Guita Vigodskaja, e pela psicóloga e historiadora T. M. Lifanova, afirmam que Vigotski ingressou na Faculdade de Medicina, em Moscou, e, simultaneamente, no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular de Chanivski.

Vigotski também se interessou por arte e literatura, analisando as obras como *Hamlet* de Shakespeare, e textos de Dostoiévski. Van der Veer e Valsiner (1991) destacam que, entre 1915 e 1917, o autor também se interessou pelos estudos da área da Psicologia, explorando pensadores que vão desde James à Freud.

Nesse contexto, entre o final do século XIX e início do século XX, a Rússia passava por um momento de instabilidade com a tentativa de se realizar uma Revolução Socialista, que só viria a se concretizar em 1917 (Prestes, 2010). Para Prestes (2010), “O processo revolucionário, iniciado na capital Petrogrado, é desencadeado pelo povo em estado de miséria e fome” (p.27). Além disso, a autora destaca que a intelectualidade da época foi formada pelas ideias revolucionárias de Marx.

Prestes (2010) evidencia que o regime socialista “[...]estava diante de inúmeros desafios políticos, econômicos, culturais e sociais” (p.28). A prioridade estava na educação, que precisava ser acessível para todos. Segundo Van der Veer e Valsiner (1991), foi em Gomel que Vigotski se aprofundou nos temas relacionados à Educação, à Psicologia e à Pedagogia, principalmente quando começou a trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Kornilov, em Moscou.

versão aponta que a alteração teria como objetivo evitar a associação do nome à palavra *vigoda*, que significa "vantagem".

Os autores Van der Veer e Valsiner (1991) destacam inúmeras dificuldades enfrentadas por Vigotski ao longo da vida, principalmente devido aos recorrentes ataques de tuberculose; doença que ceifou sua vida aos 37 anos. Destacam ainda que muitas de suas produções foram realizadas enquanto se encontrava no leito hospitalar. Van der Veer e Valsiner (1991) nos trazem um trecho de uma carta escrita por Vigotski a Sakharov, em 15 de fevereiro de 1926, na qual descreve seu estado de saúde física e emocional, conforme se segue:

Já estou aqui há uma semana — em quartos grandes para seis pacientes gravemente doentes, [há] barulho, gritos, nenhuma mesa etc. As camas são dispostas de maneira a ficarem próximas umas das outras, sem nenhum espaço entre elas, como em casernas. Além disso, sinto-me fisicamente em agonia, moralmente arrasado e deprimido.

Com o governo de Stálin a partir de 1924, o país passou a ser marcado por violência e censura, especialmente no campo científico. Como proposto por Martins e Alves (2013), o governo socialista buscava romper com qualquer influência burguesa do Ocidente, incluindo as escolas psicológicas ocidentais como a Psicologia da Gestalt e o Behaviorismo. No entanto, Martins e Alves (2013) ainda apontam que:

Vigotski nunca deixou de reconhecer a importância dessas escolas para a psicologia, seus trabalhos tiveram grande influência de ambas às tendências, porém, não há como negar o cunho marxista de suas obras, no plano ontológico sua tese sobre o desenvolvimento da consciência humana encontra ressonância com a tese criada por Marx e Engels em *Ideologia alemã*, no plano filosófico seu trabalho se enraíza no materialismo histórico e dialético, na medida em que operacionaliza as leis da dialética no entendimento do desenvolvimento humano (p. 71 e 72).

Vigotski também sofreu inúmeras repressões após a publicação do Decreto do Partido Comunista Contra as Perversões da Pedologia em 1936 (Martins, 2013). Esse decreto

condenava a Pedologia e sua abordagem interdisciplinar tão estudada por Vigotski, pois a pedologia foi acusada de restringir o desenvolvimento humano à hereditariedade e as influências do ambiente (Toassa, 2016). Fato que se torna distinto ao que propunha o autor, tendo em vista que considerava a Pedologia⁵ um estudo global sobre a criança e não uma mera influência hereditária ou ambiental (Vigotski, 2018/1996).

Elizabeth Tunes e Zoia Prestes no texto "*O bom, o mau e o feio*" (2018), relatam que Vigotski chegou a receber uma crítica "encomendada", escrita por Eva Izrailevna Rudniova, acadêmica e professora de história. Para Tunes e Prestes (2018, p. 11) "[...]o texto de Rudniova se apresenta muito mais como um amontoado de ofensas pessoais e acusações ao autor do que um exame apropriado do mérito de suas ideias e contribuições teóricas para a ciência da criança".

Desse modo, as tradutoras de Vigotski chegam a questionar se, de fato, teria sido uma acadêmica que escreveu tal crítica, devido às inúmeras incoerências, ou se teria sido o próprio Stalin quem a escreveu. Dentre as críticas contava-se que Vigotski seria "[...] antimarxista; antileninista; reacionário, burguês [...]" (Tunes e Prestes, 2018, p. 12). Demonstrando assim, uma total incompreensão dos conceitos apresentados por Vigotski (Tunes e Prestes, 2018). Após esse fato, as obras de Vigotski teriam sido proibidas na União Soviética, sendo somente retomadas com o fim do stalinismo e com a publicação de suas produções, principalmente, a partir de Alexander Romanovich Luria.

Nesse sentido, foi no Instituto de Psicologia de Moscou, que Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev iniciaram seus estudos e, posteriormente, em 1924, Vigotski passou a integrar o grupo que ficou conhecido como a *Troika* (Martins & Alves, 2013). O grupo estava veementemente preocupado com a construção de uma nova psicologia, voltada para a sociedade que emergia naquele contexto revolucionário.

⁵ Ciência desenvolvida em meados dos anos 20 a respeito do desenvolvimento da criança; para Tunes e Prestes (2018) a pedologia foi a base para o desenvolvimento dos estudos da pedagogia e psicologia.

No entanto, de acordo com Bovo et al. (2019) a *Troika* soviética não formou, necessariamente, um grupo articulado e hierárquico, com Vigotski como líder. Pelo contrário, trata-se mais da ideia de um “Círculo de Vigotski”. Os autores acrescentam que o grupo de psicólogos do Instituto de Moscou apresentava “alianças temporárias em prol de objetivos comuns” (Bovo et al., 2019, p.8). Isto significa, que não seguiam a possibilidade de um projeto de pesquisa único e coerente, mas de um grupo que apresentava diferenças e contradições.

Com a morte de Vigotski, em 1934, muitos de seus livros começaram a ser publicados a partir do trabalho colaborativo dos estudantes e do círculo de colaboradores, principalmente, de Vigotski-Luria. No entanto, foi com o decreto mencionado anteriormente, a respeito das deturpações pedológicas, que Luria e Leontiev se afastaram cada vez mais das pesquisas que envolviam o que foi deixado por Vigotski, retomando somente décadas posteriores (Bovo, et al., 2019).

2.1.2 A busca pela Psicologia Geral

Diante do contexto apresentado, as pressuposições de Vigotski sempre são propostas revolucionárias, pois partem de uma nova visão de homem e de mundo, inclusive para se pensar a ciência psicológica. Assim, para podermos integrar essa fundamentação teórica ao nosso objeto de estudo: *experiência de sentido singular*, isto é, a *perejivanie* (vivência) de mães de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista; retomamos as pressuposições de Vigotski sobre os limites e possibilidades da Psicologia.

Para Vigotski (2025/1927), em sua época, a Psicologia enfrentava uma impossibilidade de se formular leis gerais para os fenômenos mentais. Van der Veer e Valsiner (1991) explicam que, para Vigotski, os achados da psicologia constituíam “uma mistura confusa de descobertas de pesquisa não relacionadas ou contraditórias sem nenhuma ideia unificadora” (Van der Veer e Valsiner, 1991, p. 159). Desse modo, os resultados obtidos por

diferentes escolas teóricas não compartilhavam fundamentos comuns que permitissem a definição de um corpo teórico coeso para a Psicologia. Exemplos disso são o condicionamento do cão de Pavlov ao toque do sino e as descobertas do inconsciente freudiano.

Vigotski (2025/1927) aponta que essa profunda cisão tinha origem no dualismo cartesiano entre mente e corpo. A partir de Espinosa (Chauí, 1995), filósofo que compreendia o corpo e a alma como uma unidade indivisível, sendo nossas escolhas dadas pelo mundo material, Vigotski passou a entender o homem em sua totalidade, em que sua constituição se dá em uma realidade concreta. Assim, não haveria separação entre corpo e psiquismo. Nesse contexto, Vigotski (2025/1927) destaca, como tarefa primordial, a necessidade de constituir uma Psicologia Geral, concebida como uma subdisciplina voltada especificamente ao estudo da unidade teórica da Psicologia capaz de adotar um método unificado para analisar os fenômenos psicológicos (Vigotski, 2025/1927).

Para Van der Veer e Valsiner (1991), a proposta de uma Psicologia Geral parte das ideias de Vigotski sobre o estudo da Psicologia a partir do conceito marxista de homem. Assim, “Vygotsky afirmou que a psicologia precisava, conseqüentemente, de uma ‘metodologia’, referindo-se com isso a um conjunto geral de pressupostos sobre o que constitui métodos de pesquisa aceitáveis e uma definição do objeto de estudo da psicologia” (Veer & Valsiner, 1991, p. 159-160).

Vigotski (2025/1927) enfatiza o valor da interpretação para a Psicologia, pois a ciência parte de uma realidade concreta, a partir da qual se elaboram abstrações sobre os fenômenos, ou seja, os conceitos abstratos derivam de uma realidade objetiva. O autor ressalta que, apesar das limitações inerentes ao método indireto interpretativo, a Psicologia precisaria ultrapassar os limites da mera sensopercepção. Conforme disposto por Van der Veer e Valsiner (1991, p. 165), “Vygotsky observou que, embora nunca possamos ver o

mundo pelos olhos de uma formiga, podemos reconstruir sua visão de mundo”. Embora, veementemente, questionava-se sempre sobre ser ou não possível estudar fenômenos subjetivos (Vigotski, 2025).

Vigotski (2025/1927) chega a duvidar do valor científico da Psicologia, pois frequentemente se via diante bifurcação: de um lado teorias que se baseavam exclusivamente na objetividade dos fatos e, de outro, na psicologia que se baseava em uma realidade puramente subjetiva. O bielorrusso, aspirava a uma psicologia capaz de investigar tanto os fenômenos elementares e observáveis (como o comportamento estímulo-resposta), quanto de estudar os fenômenos psicológicos superiores.

Desse modo, Vigotski criticou pesquisadores que traziam apenas as citações de Marx para compreender fenômenos psicológicos. O que interessava ao autor era aquilo que ele considerou como uma pedra angular que muitos construtores rejeitaram (Vigotski, 2025/1927). Essa pedra angular rejeitada seria o método que analisaria a teoria e a prática dos processos psíquicos: o materialismo histórico-dialético.

Alves (2010) explicita que o homem para Marx se recusa a ser apenas determinado na/pela história. Esse homem é aquele capaz de transformar sua história, sob esse sentido, à medida que transforma a natureza, é transformado por ela, por meio de sua práxis. A esse respeito, Vigotski (2025/1927) enfatiza que todo conceito na psicologia não parte de uma abstração, mas de uma realidade concreta. Partindo da compreensão de que o ser humano detém a potencialidade de transformação da sua realidade, a análise dos fenômenos psicológicos precisaria se dar do mais complexo, para o mais simples (Vigotski, 2007).

Dessa forma, sujeito e realidade se entrelaçam em um processo de mútua constituição (Souza & Andrada, 2013). Nesse viés, Netto (2011) afirma que o método marxista articula três categorias nucleares que compreendia a estrutura da sociedade burguesa: a totalidade, a contradição e a mediação. A totalidade sendo compreendida como algo concreto, complexo e

macroscópico e, não a soma das partes. Sendo uma realidade dinâmica, é, também, contraditória e, as relações nessa concreticidade são relações mediadas, pois a partir dessa mediação que a totalidade consegue se diferenciar (Netto, 2011).

Dessa maneira, compreender o humano a partir de uma perspectiva histórica é entender que ele é o próprio criador de sua natureza humana (Pino, 2005). Neste sentido, Pino (2005) evidencia que Vigotski, ao pensar em uma Psicologia Geral, buscava “leis históricas” que determinariam o humano. Desse modo, Vigotski tinha por objetivo vincular a história da espécie humana com o processo de evolução dado por Darwin. Portanto, o processo evolutivo do ser humano, afirma Pino (2005), teria uma particularidade, pois não seria dado apenas pelas leis da natureza “mas, cada vez mais, pelas leis da história humana; história constituída das transformações que o homem opera na natureza visando a fazer dela o seu novo ‘natural’” (p. 29).

Por essa razão, para Vigotski haveria uma limitação da ordem biológica no desenvolvimento humano. Destarte, o homem, para o autor bielorrusso, adquire funções psicológicas superiores, as quais não são dominadas naturalmente, mas sim, a cada mediação no processo de desenvolvimento humano, de modo que o desenvolvimento psíquico é um desenvolvimento cultural (Pino, 2005).

Neste sentido, é sobre essa aquisição cultural do psiquismo humano que avançaremos nesta explanação, perpassando conceitos que serão fundamentais para nossa investigação⁶, como a aquisição da linguagem, a formação do pensamento e da consciência, a atribuição de significados e sentidos aos conceitos; bem como a formação cultural das emoções e o desenvolvimento do sentido singular, caracterizado pela *perejivanie*, termo atualmente traduzido do russo como “vivência” (Prestes, 2010).

⁶A opção por aprofundarmos na análise dessas funções psicológicas superiores em específico, fundamenta-se no objetivo central deste estudo: compreender a *perejivanie* (vivência) da maternidade de mulheres cujos filhos foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desse modo, tais funções se articulam de maneira indissociável à compreensão desse conceito, possibilitando uma análise mais ampla e contextualizada do fenômeno investigado

2.2 A constituição psíquica do homem: as Funções Psicológicas Superiores

Como destacado na seção anterior, a cada mediação com o outro, estabelecemos o desenvolvimento de funções psicológicas, puramente humanas que vão se complexificando cada vez mais. Dessa forma, o contato da criança com o outro, permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Sobre a formação do cérebro humano, Leontiev (2004, p. 76) destaca que: “O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos.” Desse modo, é por meio do trabalho que o ser humano transforma estruturas psíquicas elementares, aquelas que são compartilhadas com outros animais, como atenção involuntária, reações reflexas, percepções sensoriais; em funções mais complexas, denominadas de funções psicológicas superiores, como a memória, consciência, atenção voluntária, linguagem, percepção, pensamento, imaginação, planejamento e a emoção.

Além disso, Vigotski (2018/1996) propõe que as funções superiores não dizem respeito apenas a alterações das funções inferiores, mas em uma alteração, complexificação das próprias funções superiores se tornando “[...] infinitamente mais rica, flexível, mais refinada, mais complexa do que antes [...]” (Vigotski, 2018/1996, p. 134).

Ao investigar uma série de estudos de sua época a respeito do desenvolvimento infantil, Vigotski (2007) compreende que a inteligência prática de uma criança estava interconectada no desenvolvimento da fala, por meio da utilização de instrumentos e signos. O primeiro, como uma espécie de ferramenta que o ser humano precisaria utilizar para alcançar um fim; já o segundo, seria uma atividade simbólica, uma abstração de conceitos, que é organizadora do comportamento humano complexo, como a linguagem. Nesse sentido, o autor ressalta:

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (Vigotski, 2007, p.11,12)

Vigotski (2007) ainda destaca que, antes mesmo de controlar o seu próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente por meio da fala, produzindo uma nova relação com o ambiente e, conseqüentemente, uma nova organização do comportamento. Diferentemente dos macacos, Vigotski aponta que, enquanto os animais, em uma atividade, realizam tentativas descontroladas para resolver um problema, a criança usa a fala para dividir as atividades em partes consecutivas, como podemos observar na citação que se segue:

[...] A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização. Essa forma nova de estrutura psicológica não existe nos macacos antropóides, nem mesmo em formas rudimentares. (Vigotski, 2007, p. 14)

A fala da criança que, antes era interpessoal, utilizada para pedir ajuda ao adulto, torna-se intrapessoal, auxiliando no desenvolvimento de um planejamento para resolução do problema. Desse modo, [...] “Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (Vigotski, 2007, p.20).

Neste sentido, as funções psicológicas superiores se desenvolvem de forma interligada, formando um sistema complexo e, não apenas um conjunto de partes interligadas, para Vigotski (2000/1927, p. 121):

[...] Para el pensamiento dialéctico no es nada nueva la tesis de que el todo no se origina mecánicamente por la sumación de partes aislada, sino que posee sus propiedades y cualidades peculiares específicas, que no pueden deducirse de la simple agrupación de cualidades particulares.

Logo, todas as funções psicológicas superiores, segundo Vigotski, ocorrem primeiramente, no nível social (interpsicológico), e depois, no nível individual (intrapsicológico), sendo resultado de uma série extensa de eventos que acontecem ao longo do desenvolvimento humano e, não apenas a soma das partes em um agrupamento de funções. Dessa forma, o autor também nos mostra que os processos elementares são incorporados a um novo sistema de comportamento, complexo e, exclusivamente, humano.

Comportamentos esses que serão constituídos pelo desenvolvimento global do sujeito, isto é, a partir de sua hereditariedade, do meio e da própria relação da criança com o meio que constituirá sua personalidade (Vigotski, 2018, 1996). Assim, vale salientar, que Vigotski sempre considerou a singularidade, sua resposta individual dos fenômenos psicológicos, considerou a psique “uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética” (González Rey, 2003, p. 75).

Ristum (2025), ao escrever o prefácio da obra *O sentido da crise na psicologia*, organizada por Prestes e Tunes, enfatiza que Vigotski compreendia o indivíduo como um “microcosmo social, como uma expressão da sociedade” (p.19). Todavia, não se trata de uma mera influência social, como aponta González Rey (2004), trata-se de existir uma produção que é própria do indivíduo.

2.2.1 Consciência, linguagem e pensamento

Compreendendo o sistema complexo do psiquismo humano, Vigotski (2019/1934) em seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, afirma que seria um erro entender o pensamento e a palavra como elementos autônomos. Na verdade, para o autor, não haveria

outra forma de investigar pensamento e linguagem que não pelo método dialético (Souza & Andrada, 2013). Desse modo, afirma Vigotski (2019/1934, p. 398):

[...] O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento.

Neste sentido, a criança se utiliza, inicialmente, da fala egocêntrica para resolução de um problema, de modo que essa fala a auxilia no controle do próprio comportamento, e do ambiente. De acordo com Vigotski, a linguagem egocêntrica passaria por uma evolução, transformando-se em linguagem interior e, portanto, capaz de organizar o pensamento da criança. A transformação da linguagem interior para a exterior (social) é complexa. A linguagem exterior é um processo de transformação do pensamento em palavras. Nesse contexto, “[...] se o pensamento se materializa em palavra na linguagem exterior, a palavra morre na linguagem interior, gerando o pensamento [...]” (Vigotski, 2019/1934, p. 474).

Dessa forma, Vigotski (2019/1934) afirma que o pensamento não coincide com a linguagem verbalizada. Logo, existe uma não exatidão da fala, um indizível, um lugar de não conseguir expressar de forma precisa esse pensamento. Como podemos observar no exemplo que o autor atribui abaixo:

[...] Se desejo comunicar o pensamento de que hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de calçados. Vejo tudo isso em um só ato de pensamento, mas o explico em palavras separadas (Vigotski, 2019/1934, p. 477).

O autor ainda propõe que o caminho do pensamento até a palavra é mediado pelo significado, o qual é construído pela sociedade, história e cultura. Compreendendo que todo

pensamento possui, também, um subtexto, esse pensamento somente poderá ser compreendido, se analisarmos sua base afetivo-volitiva (Vigotski, 2019/1934). Em suma, para compreensão do outro, não basta entender as palavras que são faladas, mas também a motivação por trás delas.

Em vista disso, Vigotski (2019/1934) afirma que todo o desenvolvimento da consciência humana está vinculado ao desenvolvimento da palavra. De forma até poética, o autor reflete:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (Vigotski, 2019/1934, p. 486).

Aguiar (2000) ressalta que a gênese da consciência se dá por processos de internalização da linguagem, assim, por meio da compreensão da atividade significativa, coloca a autora, chegamos ao significado da palavra. Portanto, a palavra possui *significados* que são permanentes e imutáveis e, permitem a generalização dos conceitos, todavia, também possui, o que Vigotski (2019/1934) nomeia como *sentido*. O autor aponta que o *sentido* é dinâmico, fluido, singular e complexo. Logo, por meio da fala, o ser humano conhece o mundo e a si mesmo (Souza & Andrada, 2013).

Desse modo, conforme aponta Toassa (2020) a consciência individual seria um sistema em constante modificação e que não se restringe ao intrapsíquico, mas em um envolvimento conjunto do afetivo, intelectual e do social. Esse envolvimento permite gerar inteligibilidade, isto é, a tomada de consciência, atribuição de novos sentidos. Desse modo, afirma Toassa (2020, p. 181): “compreender liberta com relação à servidão das determinações puramente externas ao sujeito”.

González Rey (2004), autor que, em suas produções, traz uma continuidade importante às obras Vigotski para avançar nos estudos da subjetividade, salienta que a categoria de sentido confere um “status ontológico diferenciado para especificar os fenômenos psíquicos humanos” (González Rey, 2004, p. 50). Dessa maneira, o sentido seria a fonte principal do processo de subjetivação do ser humano, que organiza os aspectos psicológicos diante da palavra.

Portanto, se o sentido é uma categoria de produção individual, González Rey (2004) entende que a gênese do sentido se dá no encontro da *perejivanie* (vivência) do sujeito, com aquilo que aparece conscientemente para ele, bem como, das emoções experimentadas, as quais, muitas vezes, não se tem consciência. Para mais, o comportamento do sujeito reflete esse processo de produção de sentidos, logo, os recursos psicológicos para lidar com o sentido, dependem também do repertório do sujeito (González Rey, 2004).

2.2.2 Os Caminhos de Vigotski pelas Emoções

Gisele Toassa (2009), em sua tese de doutorado da Universidade de São Paulo (USP), realiza um excelente trabalho bibliográfico sobre as obras de Vigotski, auxiliando-nos a compreender o desenvolvimento do pensamento do autor bielorrusso ao longo de seus anos de produção intelectual. Toassa (2009) destaca que os trabalhos de Vigotski sobre emoções e vivência encontram-se de forma dispersa em suas obras, permitindo identificar dois momentos fulcrais para a compreensão do conceito de emoções para Vigotski: inicialmente, emoções e instintos se confundiam; e ao final de sua obra, propõe-se que as emoções seriam funções psicológicas superiores, ou seja, culturalmente formadas.

Toassa (2009) nos mostra que em *Psicologia Pedagógica* (2003), Vigotski se inspirou em Freud e Thorndike, buscando o destino do instinto no comportamento humano, assim, concluiu que a saída para os instintos estava em atividades sociais. Porém, é na obra *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (2000/1927) que Vigotski separa os

conceitos de emoção e instinto. Para Toassa (2009, p. 137): “[...] Nos homens, se considerados como impulsos, os instintos acabam sendo integrados em novas formas de comportamento: as funções psíquicas superiores (mormente as emoções), cujo caráter é sempre cultural e social”.

Desse modo, podemos perceber que as emoções tinham um caráter distinto em relação às outras funções psicológicas superiores. Para Toassa (2009), isso se dava, pois, as emoções demandam um nível de regulação, uma vez que Vigotski, inspirado em concepções neurológicas, entendia que as emoções estavam associadas a partes mais antigas do cérebro humano.

Entre 1930 e 1931 Vigotski escreve um trabalho sobre as emoções, que foi publicado no livro *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico* (2004/1933). O autor realiza críticas sobre como as teorias de sua época percebiam as emoções pautadas na filosofia de René Descartes, o qual considerava as emoções como passivas, decorrentes de sensações e percepções (Machado, Facci & Barroco, 2011).

Conforme apontou Vigotski (2018/1996) no desenvolvimento do sistema nervoso, vão acontecendo transições entre as funções inferiores para as superiores, em que elas não se separam por definitivo, mas as funções elementares vão se tornando subordinadas às superiores. Isso não seria diferente com as emoções, as quais apresentariam características mais remotas e biológicas, que posteriormente, se agregaram aos aspectos culturais, conforme propõe o autor.

Vigotski (2004/1933) aponta que os teóricos de sua época não conseguiam abordar uma característica desenvolvimentista para as emoções. Para Chaves, Filho, Oliveira e Neto, (2012) foi a partir das leituras de Vigotski sobre a filosofia de Espinosa que o autor passa não só a reconhecer a importância das emoções, mas sua relação direta com o afeto e a cognição, bem como, compreender as emoções como historicizadas.

Vigotski (2004/1933) ao analisar as produções de teóricos de sua época a respeito da compreensão das emoções, afirmou que tais autores como William James e Carl Lange, afirmavam que as emoções decorriam da percepção de alterações fisiológicas e sua interpretação a essas mudanças geraria uma emoção específica; como por exemplo: o sujeito fica triste porque chora.

Vigotski (2004/1933) afirma que não havia essa separação entre os eventos, não existindo a causa das emoções, mas sim, parte-se do pressuposto que as emoções seriam ferramentas simbólicas, formadas culturalmente que organizam o nosso comportamento. Desse modo, não estaríamos sempre submetidos a nossas emoções, mas o intelectualismo, que conforme entendido por Chaves et al. (2012), a própria formação das funções psicológicas superiores, nos auxilia na organização de nossos comportamentos.

González Rey (2004) evidenciou que, em seus estudos, Vigotski não conseguiu representar a origem social das emoções⁷ da mesma forma que fez com as outras funções psicológicas superiores. Dessa maneira, González Rey (2004) afirma que é apenas por meio da categoria de sentido que o autor possibilita o desenvolvimento de uma compreensão sobre a produção social da forma de sentir, rompendo com a dicotomia entre o social e o individual.

Nota-se, assim, a profunda relação entre emoções e linguagem, tendo em vista que só compreendemos a primeira, a partir do processo de significação da segunda. Coadunando a ideia de uma integração do social com o individual para compreender as emoções humanas, o filósofo Bakhtin (2003) a partir dos estudos da linguagem, nos auxilia na compreensão da relação de alteridade e constituição do sujeito. Dessa forma, não haveria autoconsciência

⁷ Tossa (2009) afirma que as emoções, em Vigotski, não se configuraram como uma teoria consolidada, sendo um conceito pouco desenvolvido em sua obra. Vale lembrar que o autor faleceu muito jovem, aos 37 anos, não tendo tempo hábil para aprofundar ou revisar seus escritos.

sem o discurso do outro, de modo que, compreensão de si vem do outro, em um processo dialógico.

O outro é o lugar onde se busca o *sentido*, mas também afirmam Souza e Albuquerque (2012), o lugar da incompletude. Tal como proposto por Vigotski e mencionado anteriormente, existe o descompasso do pensamento e da linguagem, como se esta não fosse suficiente para expressar a vida afetiva e, assim, depende do outro para dar o seu sentido, sua direção e sua significação. Como proposto por Souza e Albuquerque (2012, p. 113):

Nessa perspectiva, o outro ocupa o lugar da revelação daquilo que desconheço em mim e este fato, concreto e objetivo, nos enlaça em um mútuo compromisso ético. Sinto-me responsável pela criação do meu semelhante, assim como dependo dele para dar forma e sentido a minha experiência interna.

Em *Psicologia da Arte* (2001/1925), Vigotski afirmou que o afeto pode se transformar à medida que tomamos a sua consciência. Além disso, é na relação de alteridade que se produz a significação dessas emoções (Magiolino, 2014). Portanto, resta nos perguntar, como a *perejivanie* (vivência) de cada sujeito impacta no desenvolvimento dos sentidos das emoções; é o que veremos no tópico em que se segue.

2.3 *Perejivanie*: A unidade de análise do sujeito

Perejivanie é um termo que aparece em diversos momentos da obra de Vigotski, para Toassa e Souza (2014), apesar desse termo ser usado cotidianamente na Rússia, nas obras do referido autor, ele tem sentidos singulares, passando por uma série de transformações. Com a tradução para Língua Portuguesa de vivência, *perejivanie*, seria um termo próximo a emoção, sentimento e afeto, mas que apresentam diferenças significativas (Toassa, 2009).

Prestes (2010, p.120) realiza a seguinte citação de Vigotski (2004, p. 188) para explicar a *perejivanie*:

Perejivanie para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança; *perejivanie* é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de *perejivanie* da criança. *Perejivanie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade.

É na obra *Sete aulas de L.S Vigotski: sobre os fundamentos da Pedologia*, organizado por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (2018), especificamente na quarta aula intitulada “O problema do meio na pedologia”, que Vigotski se aprofunda em seu conceito sobre *perejivanie* (vivência). A partir da exemplificação da história de uma mãe alcoólatra, na criação de três crianças, de forma que, cada uma das crianças desenvolve diferentes características de personalidade diante do meio em que viviam. A criança menor desenvolveu sintomas neuróticos, como medos, enurese e gagueira; a criança do meio desenvolveu um estado de profundo sofrimento e relações contraditórias com a mãe; por fim, a terceira criança, mais velha, tornou o chefe da família (Vigotski, 2018/1996).

Para o autor, a metodologia proposta no estudo da psicologia deve ser em unidade e não em análise das partes (multilateralidades) (Vigotski, 2018/1996). Logo, nesse caso, cabe analisar a unidade de vivência do sujeito (*perejivanie*) e, não entender apenas como meio influencia em seu desenvolvimento, evidenciando, ainda mais o entrelaçamento, complexo, entre social e o individual.

Para Vigotski (2018/1996, p.76): “Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...]”. Nesse contexto, a *perejivanie* (vivência) está externa à pessoa, relacionada ao meio, contudo, também está relacionada a

maneira como se vivencia isso. Logo, para Vigotski (2018/1996) as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na *perejivanie* (vivência).

Nesse viés, Toassa e Souza (2014) apontam que para Vigotski, a vivência não está ligada apenas ao aspecto irracional, mas sim, configurada juntamente com a consciência, de forma integrada e sistêmica de aspectos racionais (como o pensamento) e irracionais (afetos e sensações). As autoras explicam:

A vivência torna-se unidade sistêmica da vida consciente, marcada pela referência ao corpo, às representações e ideias, ou ao mundo externo; com a atividade dominante desta ou daquela função psíquica. A lógica empregada é dialética, pois Vigotski observa o humano em permanente movimento, relações de parte-todo, síntese e mudança histórico-cultural pela qual o sujeito reconhece-se como objeto social no meio, elaborando relações singulares com as condições particulares encontradas (Toassa & Souza, 2014, p. 771).

A *perejivanie* (vivência) envolve a forma como uma pessoa se relaciona com a situação que está acontecendo em sua realidade. Ademais, Vigotski (2018/1996) nos lembra que, em relação ao desenvolvimento infantil, a *perejivanie* (vivência) também tem relação com a capacidade de compreensão e tomada de consciência para atribuir-se sentido ao que estava acontecendo. A esse respeito, a *perejivanie* (vivência) está relacionada à capacidade de generalização do indivíduo para compreender o sentido e o significado do que está acontecendo em sua vida.

Prestes (2010) relata que a tradução do russo para o inglês, o termo *perejivanie* foi tomado como experiência e, compreender que seria apenas a experiência do sujeito com meio, representaria uma ideia interacionista. Contudo, nos lembra a autora que Vigotski não foi um autor interacionista, mas monista. Desse modo, o bielorrusso, visava a compreensão de uma totalidade do sujeito. A partir da palavra vivência, Prestes (2010) entendeu que seria a

melhor tradução, pois a vivência seria representada em viver uma situação e deixar ser afetado por essa situação.

Conquanto, advogamos que a *perejivanie* (vivência), a partir de González Rey (2003), é uma atribuição de experiência de sentido singular do sujeito diante da situação vivida.

Como apontado por Souza e Andrada (2013) é por meio da unidade de *perejivanie* (vivência) que podemos analisar o sujeito. De modo que não se trata de uma mera influência do meio na vida da criança, mas de como ela se relaciona com esse meio de acordo com seu grau etário; logo, uma criança de 3 anos, teria uma *perejivanie* (vivência) diferente de uma criança de 7 anos. Isso acontece, pois a tomada de consciência da situação é diferente para cada uma, de acordo com as funções psicológicas que foram desenvolvidas por elas, colaborando para o desenvolvimento de sua personalidade. Conforme proposto por Vigotski (2018/1996, p. 90):

[...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. Se essa relação for violada por força de circunstâncias inatas da criança, as características superiores não surgirão.

Assim sendo, podemos apontar o contato da teoria de Vigotski com a constituição da subjetividade, que compreenderemos ao longo da nossa pesquisa, como esse acesso ao pensamento do outro, por meio da materialidade da palavra, a fim de compreender a sua consciência em relação a si e ao mundo.

Nesta lógica, Molon (2008) aponta que para Vigotski, os fenômenos objetivos não existem por si mesmos, mas estão vinculados a uma dimensão espaço-temporal e de causas, de forma que a experiência constitui o sujeito. Por conseguinte, as narrativas de mães cujos filhos possuem diagnóstico de TEA carregam de forma implícita os processos de sua

constituição subjetiva, pois, as relações configuram tecituras que podem contribuir ou não para a superação das dificuldades e aceitação dos filhos com deficiência (Araújo, Trento & Drago, 2020).

Portanto, é a unidade de *perejivanie* (relação eu-meio, meio-eu), que permite a compreensão dos sentidos e significados, formados pelos afetos e repertório do sujeito nos diferentes períodos do desenvolvimento. A *perejivanie*, desse modo, não se configura apenas na experiência, mas em como o sujeito generaliza e traz sentidos e significados para determinado acontecimento, trazendo características singulares para sua personalidade.

Logo, para Vigotski a constituição do psiquismo humano se dá por meio das relações de mediação do outro e, como vimos com González Rey (2004), com a produção de sentido, a partir do repertório do sujeito. O sentido que atribuímos às vivências em nossa vida é singular e constituído desde nossa infância, formando nossa personalidade. Desse modo, iremos compreender nesta pesquisa, como as mulheres que são mães de crianças com autismo se constituíram, primeiro enquanto mulher e, posteriormente, enquanto mães, perpassando os significados e sentidos que atribuíram ao seu processo de maternidade e ao diagnóstico de Transtorno do Neurodesenvolvimento em seus filhos, para que assim possamos compreender a sua unidade de *perejivanie*.

Capítulo 3:

Percurso Metodológico

Neste capítulo temos por finalidade definir o percurso metodológico desta pesquisa, a fim de alcançarmos o objetivo pretendido de compreender a *perejivanie* (vivência) de mulheres-mães cujos filhos foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista

Lev Vigotski ao longo de várias de suas produções (2025/1927; 2018/1996; 2019/1934), demonstrava profunda preocupação com o método que iria aplicar em suas pesquisas, refletindo e questionando sobre ele nos estudos dos fenômenos psíquicos. Aponta que o método vem da palavra em grego “caminho”, que seria “[.] o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo [.]” (2018/1996, p. 37).

Neste sentido, nossa pesquisa valeu-se da abordagem qualitativa. Conforme proposto por Minayo (1994) a pesquisa qualitativa é essencial para a compreensão de fenômenos sociais, tendo em vista que considera uma realidade que não consegue ser quantificada. Interessa-se, assim, pelo “[.] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994, p. 22).

Minayo (1994) também enfatiza que, quando estamos tratando de uma pesquisa dentro do campo social, atribui-se aos sujeitos sociais um caráter histórico. Ou seja, esse sujeito vive em uma realidade concreta que necessita ser investigada, pois são atravessados por diversos significados, valores e atitudes em determinado tempo e contexto. Além disso, a autora ressalta o caráter ideológico da pesquisa social, pois trata-se de uma ciência comprometida com essa realidade e, portanto, com a proposta de transformações sociais.

Em relação ao tipo de pesquisa, definimo-la como exploratória, pois, embasados em Gil (2002), a pesquisa exploratória permite aprimorar e elucidar o problema investigado, aprofundando os fatos observados. Buscamos, assim, por meio da investigação, elucidar, repensar, questionar a realidade dada e aparente.

Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com duas mulheres cujos filhos receberam o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Neto (1994) ressalta que a entrevista não é uma conversa neutra e despretensiosa, tendo em vista que os autores da pesquisa possuem objetivos estabelecidos para se alcançar com a recolha de dados. As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, abordam temas de forma mais ampla, porém segue um breve roteiro dos possíveis assuntos que precisam ser abordados.

Restringindo-nos a apenas duas participantes, devido ao nosso objeto de análise: a *perejivanie* (vivência). Não temos a intenção de compará-las ou generalizar o sentido de suas produções subjetivas, mas de situá-las em um grupo social comum — o de ser mãe de uma criança com TEA no estado de Goiás — e, ao mesmo tempo, porém, reconhecer a singularidade de cada mulher, diante da comunhão deste grupo social.

Vigotski (2025/1927) enfatiza que, para apreender a essência dos fenômenos psíquicos seria necessário criar categorias e conceitos que seriam próprios da análise psicológica: “[...] numa palavra, criar seu *O Capital*.” (p. 316). É neste sentido que Aguiar e Ozella (2006) evidenciam que, se temos como objeto de pesquisa a apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito em uma realidade histórica, social e cultural, é necessário pensar em categorias que nos possibilite essa análise e dialogue com nossa pressuposição teórica.

Desse modo, é a partir das categorias, que mencionamos em nossa fundamentação teórica, como linguagem e pensamento, sentido e significado, historicidade, mediação, contradição, objetividade e subjetividade que Aguiar e Ozella (2006) desenvolvem a análise

de pesquisa na Teoria Histórico-Cultural por meio da apreensão dos Núcleos de Significação.

Portanto, para análise das entrevistas realizadas, utilizamos a proposta dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006). Essa proposta metodológica de análise dos dados é uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Essa metodologia trabalha com a dimensão subjetiva da realidade, de modo a possibilitar a construção e configuração de processos de significação, articulações, contradições e sínteses, a partir de um todo singular e histórico (Aguiar, Aranha, Soares, 2021).

Logo, como exposto por Aguiar e Ozella (2006) buscamos avançar para além da análise das narrativas apresentadas, temos a intenção de analisar os sujeitos pesquisados. Essa proposta metodológica, portanto, parte do empírico e vai além daquilo que está meramente aparente ou naturalizado, com o objetivo não de descrever o fenômeno, mas de explicar o “[...] processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico [...]” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 224).

Nesse contexto, consideramos o homem enquanto um sujeito histórico, situado em uma realidade material, rompendo com dicotomias e compreendendo-o em sua totalidade. Contudo, conforme nos aponta Aguiar e Ozella (2006), esse homem também possui uma singularidade e produz “[...]significados sociais e os sentidos subjetivos [...]” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 224).

Quando os autores desta proposta metodológica nos evidenciam que o objetivo é apreender os sentidos, isso significa que, dentro do materialismo histórico e dialético são as expressões contraditórias, parciais, imparciais, emocionadas ou não, que evidenciam o que Aguiar e Ozella (2006) nomearam de *indicadores*, os quais representam as formas de ser no mundo daquele sujeito, para si e para o outro, a partir da realidade que vivencia.

Aguiar e Ozella (2006) afirmam que as entrevistas devem ser consistentes e recorrentes, além da realização de um plano de observação que permita captar indicadores não verbais, como gestos, pausas e silêncios.

A análise dos dados seguiu as seguintes etapas, de acordo com Aguiar e Ozella (2006):

1. A partir da leitura flutuante das entrevistas realizadas, definimos pré-indicadores. Esses pré-indicadores se referem a temas ou palavras faladas pelas participantes dotadas de significação, isto é, palavras que possuem um tom emocional para as participantes ou, até mesmo, uma repetição em suas falas.
2. Esses pré-indicadores foram aglutinados com base em similaridades, complementaridades ou contraposições entre as falas das participantes, formando os indicadores.
3. Com os indicadores definidos, realizamos a construção dos Núcleos de Significação, que consistem nos conteúdos apreendidos que revelam a essência do que foi expresso pelas participantes. Esse é o momento em que saímos do nível empírico e partimos para a abstração, isto é, para a dimensão interpretativa. Posteriormente, a partir da Teoria Histórico-Cultural realizamos a análise desses Núcleos.

Dessa forma, buscamos acessar a fala interior das participantes a partir da materialidade da palavra, compreendendo a fala interior como expressão do pensamento, conforme proposto por Vigotski (Aguiar & Ozella, 2006).

Ressaltamos que, para a análise dos Núcleos de Significação, fundamentamo-nos no diálogo dos conceitos vigotskianos apresentados anteriormente com outros pesquisadores, como Fernando González Rey; Zoia Prestes; Elizabeth Tunes; Wanda Junqueira de Aguiar; Gisele Toassa e outros pesquisadores contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural como Bader Sawaia. Além de filósofos que dialogam com o bielorrusso como Baruch Espinosa e

Mikhail Bakhtin e seus principais colaboradores como Alexei Nikolaevich Leontiev. Para esse diálogo também trouxemos filósofas como Elisabeth Badinter, Silvia Federici que embora não sejam desta perspectiva teórica, abarcam uma perspectiva social e feminista sobre a maternidade e o capitalismo, essenciais para nossa análise.

3.1 Critério de Inclusão das participantes

Definimos para participação nesta pesquisa, mulheres maiores de 18 anos, residentes no estado de Goiás, cujos filhos possuem o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, matriculados em uma escola especializada. Para a escolha das participantes utilizamos o método bola de neve, que consiste de uma amostragem não probabilística de uma escolha intencional, na qual, a partir da seleção da primeira participante, esta indica outra para integrar a investigação (Vinuto, 2014).

Vale ressaltar que optamos pelo método bola de neve com objetivo de alcançar e escutar mulheres com as quais nenhum dos pesquisadores mantivesse contato prévio, garantindo, assim, uma escuta menos suscetível a vieses.

3.1.1 Apresentando as participantes

Para chegarmos às participantes pretendidas buscamos, “informantes chaves, nomeados como sementes” (Vinuto, 2014, p. 203). Esses informantes nos indicaram possíveis candidatas para a pesquisa. Assim, fomos a uma escola especializada em um município de Goiás, onde o orientador da presente pesquisa realiza projetos de extensão universitária e, portanto, possui contatos. Explicamos às coordenadoras da instituição as motivações de nossa pesquisa, para que pudessem auxiliar-nos na identificação de possíveis participantes.

A coordenadora, então, indicou uma professora da instituição, a qual seria mais próxima às mães e, assim, pudesse nos indicar colaboradoras para a pesquisa. A mãe indicada pela professora, será identificada neste trabalho pelo nome fictício de Mônica. A professora

afirmou que Mônica era uma mãe bastante engajada na defesa dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, e fazia todo o possível para garantir o melhor tratamento ao filho. Assim, a professora forneceu o contato da mãe, que, posteriormente, foi convidada para um primeiro encontro, a fim de se explicar os objetivos da pesquisa.

A professora também mencionou que entraria em contato com outra mãe, mas não houve retorno. No entanto, no primeiro encontro com Mônica, realizado na porta da instituição, conheci outra mãe, colega de Mônica, que será identificada neste trabalho como Rachel, cuja filha também possui diagnóstico de TEA. Foram realizadas duas entrevistas presenciais com Mônica e cinco entrevistas com Rachel no primeiro semestre de 2025. Com Mônica ainda realizamos mais três entrevistas recorrentes via *Whatsapp*, principalmente em detrimento do pouco tempo que tinha disponível para realizar essa atividade.

Os nomes fictícios foram inspirados em Mônica Geller e Rachel Green personagens do seriado *Friends*⁸, que ressalta demasiadamente o valor da vida entre amigos. Nossas participantes, Mônica e Rachel enfatizam, cada uma em suas entrevistas, uma mesma frase: “Só entende uma mãe atípica, outra mãe atípica”, demonstrando a importância da união do grupo de mães.

Para darmos início às entrevistas, ambas receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual contavam com os objetivos da pesquisa, os riscos e benefícios envolvidos, o contato da pesquisadora e a autorização para gravar a entrevista. Ambas autorizaram a gravação em áudio, no entanto, recusaram qualquer forma de registro por imagem. Ressalta-se que todas as entrevistas ocorreram fora do ambiente institucional, desse modo, não houve o envolvimento direto da instituição nesse processo de pesquisa, razão pela qual foi dispensado o Termo de Anuência Institucional.

⁸ Série de televisão norte-americana de comédia (sitcom) que foi exibida originalmente entre 1994 e 2004.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer favorável de número 7.482.224, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 86203725.7.0000.5083 (Anexo).

3.2 Procedimento de análise dos dados

Nesta seção detalharemos o processo de análise de dados, o qual passou por três etapas: identificação dos pré-indicadores, formação dos indicadores e, por fim, a constituição dos Núcleos de Significação, os quais posteriormente serão interpretados.

A partir do método marxista, Aguiar e Ozella (2006) envolvem a análise dos dados a partir da tese, antítese e síntese. Dessa maneira, os pré-indicadores são configurados como teses daquilo que está dado aparentemente nas falas das participantes da pesquisa; os indicadores são formados como antíteses, em um movimento maior de abstração dos pesquisadores para analisar os movimentos de contradição, complementariedade e similaridade e, por fim, a síntese, apresentada como uma abstração e interpretação de uma análise histórico-cultural do fenômeno investigado.

Nossa primeira etapa consistiu em identificar os pré-indicadores que são expressões da materialidade, palavras carregadas de significação, isto é, dotadas de sentidos e significados e, portanto, como propõe Vigotski (2019/1934), palavras dotadas de emoção (Aguiar, Aranha e Soares). A partir da leitura flutuante das entrevistas com Mônica e Rachel, destacamos expressões significativas que “permitirão o destaque de questões que podem vir a se constituir em teses não só importantes a serem investigadas, mas também essenciais para a recomposição da totalidade.” (Aguiar et al., 2021, p.6)

É, portanto, o momento que partimos do empírico para iniciar o processo de compreensão desse sujeito para além de uma mera naturalização, gerando zonas de inteligibilidade. Compreendemos que as entrevistas realizadas não são informações distantes

da realidade, mas são respostas que partiram de uma construção social, mediada histórica e culturalmente (Aguiar, Soares & Machado, 2015).

Importante ressaltar que a leitura do material é intencional, de modo que recolhemos expressões que convergem com o objetivo de nossa pesquisa e, como proposto por Aguiar e Ozella (2006), essas expressões necessitam se repetir ou de algum modo marcar a fala do sujeito por sua emoção.

Dessa maneira, podemos apreender os sentidos do indivíduo a partir da sua vivência singularizada, compreendemos como sujeito e sociedade se entrelaçam, formando a consciência individual, perpassada por atividades sociais, que neste caso a atividade de maternar (Toassa, 2020).

Para construção desses pré-indicadores partimos da leitura e releitura constante das entrevistas, em que destacamos trechos que expressam significações. Desses trechos, separamos por temáticas, tal como realizado na pesquisa de mestrado de Soares (2006), intitulada *Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço*, que demarca uma separação por temáticas de forma didática, permitindo ao leitor a compreensão mais explícita do tratamento de dados.

Os 23 pré-indicadores partiram de inúmeras falas e foram organizados em tabelas por meio da aglutinação de temáticas semelhantes ou complementares. Esse processo de análise dos pré-indicadores foi colocado no Apêndice C. As frases que trouxeram maior tom emocional foram selecionadas colaborando para a constituição dos indicadores. Faz-se importante destacar as entrevistas foram transcritas de forma literal, preservando as expressões e a estrutura verbal das entrevistadas, inclusive com eventuais erros gramaticais, a fim de manter a fidelidade à fala original e respeitar a autenticidade dos relatos.

Ao todo, chegamos a 23 temáticas que foram perpassadas ao longo das falas de Mônica e Rachel. São elas: 1) O lugar do desejo materno; 2) O lugar da mulher; 3) O sentido da maternidade; 4) O olhar para si antes e depois da maternidade; 5) A reorganização subjetiva 6) O pós-parto e o puerpério; 7) Os primeiros sinais apresentados pela criança; 8) O caminho até o diagnóstico; 9) A notícia do diagnóstico; 10) A coletividade feminina; 11) A história das próprias mães; 12) A figura paterna das mulheres; 13) A saída do mercado de trabalho; 14) O impacto nas relações sociais; 15) A saúde mental; 16) Medos e preocupações; 17) O papel da religião; 18) O percurso escolar; 19) O acesso à informação; 20) Superproteção e limite; 21) A relação com a família; 22) O casamento; 23) O papel do pai.

3.2.1 A construção dos indicadores

A segunda etapa da análise se dá para a construção dos indicadores. Os indicadores já se tornam um primeiro momento mais interpretativo da nossa análise. Nesse sentido, vamos articular os pré-indicadores (Apêndice C), a partir de contradições, similaridades e complementações (Aguiar e Ozella, 2006). Para Aranha (2015, p. 104), os indicadores “são fundamentais para que produzamos uma nova articulação, mais totalizante, que expresse um avanço na explicitação das particularidades historicamente constituídas do sujeito”.

Pré-indicadores	Indicadores
1) O lugar do desejo materno; 2) O lugar da mulher; 3) O sentido da maternidade; 4) O olhar para si antes e depois da maternidade; 5) A reorganização subjetiva.	1) Ser mãe e ser mulher: entre a missão imposta e o desejo pessoal.
6) O pós-parto e o puerpério; 7) Os primeiros sinais apresentados pela criança; 8) O caminho até o diagnóstico; 9) A notícia do diagnóstico	2) O percurso singular diante do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.
10) A coletividade feminina; 11) A história das próprias mães; 12) A figura paterna das mulheres;	3) O papel de outras mulheres como referência feminina e maternal.
13) A saída do mercado de trabalho; 14) O impacto nas relações sociais;	4) O trabalho e identidade: entre a maternidade e o mercado de trabalho.

15) A saúde mental; 16) Medos e preocupações; 17) O papel da religião	5) O estresse como um soldado de guerra – a opção pelo silêncio.
18) O percurso escolar; 19) O acesso à informação; 20) Superproteção e limite	6) O acolhimento na escola especializada – dilemas da inclusão escolar.
21) A relação com a família; 22) O casamento; 23) O papel do pai	7) Casamento e maternidade: apoio ou mais um campo de batalha?

Tabela 2 – Formação dos Indicadores.

A construção dos indicadores se dá vinculado com o objetivo de nosso estudo, compreender a experiência de sentido singular, isto é, a *perejivanie* (vivência) — unidade de análise da Teoria Histórico-Cultural — de mães cujos filhos foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Neste sentido, conforme Aguiar et al. (2020) a subjetividade é historicamente constituída e representada na objetividade das significações; estão sempre em movimento mediada “pela interseccionalidade de classe, gênero, raça, ideologia, cultura e contexto institucional etc”. (Aguiar et al., 2020, p.8).

O primeiro indicador, *Ser mãe e ser mulher: entre a missão imposta e o desejo pessoal*, reúne os pré-indicadores extraídos das falas de Mônica e Rachel, que revelam o lugar ocupado pelo desejo materno. Esse desejo é atravessado tanto pela construção discursiva religiosa em torno da maternidade quanto pelo questionamento da experiência do desejo enquanto mulheres. As participantes relatam que a chegada dos filhos constituiu um marco subjetivo que promoveu uma reorganização profunda em suas identidades.

No segundo indicador, *O percurso singular diante do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista*, temos a *perejivanie* (vivência) das participantes diante do percurso da maternagem atravessado pelo diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Embora ambas tenham passado por esse processo, cada uma desenvolveu sentidos próprios para lidar com a notícia, que transformou não apenas a vida da criança, mas também delas enquanto mulheres e mães.

No terceiro indicador, *O papel de outras mulheres como referência feminina e maternal*, destacamos a presença das referências femininas nos discursos de Mônica e Rachel. Ambas retomam, de forma crítica, afetiva e inspiradora, a experiência de maternidade vivida por suas próprias mães. Além disso, evidenciam a importância de outras mulheres que, ao longo de suas trajetórias, ofereceram suporte emocional e prático; porém não sem contradições.

No indicador de número quatro, *O trabalho e identidade: entre a maternidade e o mercado de trabalho*, apresentamos o processo difícil e contraditório em nossa sociedade neoliberal: o processo de abrir mão do mercado de trabalho para se dedicar exclusivamente à maternidade. Movimento no qual há uma perda da identidade dessas mulheres e, ao mesmo tempo, a entrada em uma nova forma de trabalho, porém, trabalho este não remunerado e nem mesmo reconhecido.

O quinto indicador, intitulado *O estresse como um soldado de guerra – a opção pelo silêncio*, enfatiza as questões relacionadas ao cuidado com a saúde mental das mães. Apesar de haver o reconhecimento da necessidade desse cuidado, ele é frequentemente inviabilizado pelo acúmulo de tarefas e exigências relacionadas aos acompanhamentos terapêuticos dos filhos. A religião, nesse contexto, aparece como um elemento contraditório: ao mesmo tempo em que oferece acolhimento, pode também reforçar discursos que dificultam a tomada de consciência da realidade vivida e a humanização dessas mulheres; mesmo para aquelas que não se declaram religiosas, como no caso de Rachel.

No sexto indicador *O acolhimento na escola especializada – dilemas da inclusão escolar*, trouxemos os trechos a respeito do sentimento de gratidão de ambas as mães pelo acolhimento que tiveram pela escola especializada, mas que revelam os dilemas envolvidos no processo de inclusão escolar, sendo o questionamento dos familiares e amigos mais

próximos: qual seria a melhor opção para a escolarização das crianças que apresentam Transtorno do Espectro Autista?

Por fim, o sétimo indicador *Casamento e maternidade: apoio ou mais um campo de batalha?* Trata das falas que envolvem a estrutura familiar, o casamento e a figura paterna das crianças. As participantes relatam a *perejivanie* (vivência) da vida conjugal como aquela que foi modificada pela chegada dos filhos e, também, pela chegada do diagnóstico. Entretanto, essa mudança na vida conjugal apresentou emoções como tristeza e raiva ao relatarem o distanciamento dos cônjuges no cuidado das crianças. A figura masculina é mencionada ora como apoio, ora como mais uma fonte de conflito, revelando uma dinâmica ambígua e contraditória.

3.2.2 Os Núcleos de Significação

Chegamos, assim, à última etapa da construção de nossa análise: a constituição dos Núcleos de Significação. Aguiar et al. (2020) afirmam que esta etapa consiste em um processo ainda maior de abstração. Conforme ressalta Vigotski (2025/1927), em sua busca por uma Psicologia Geral, esta necessitaria de abstrair o fato dado e objetivo da realidade, sendo os fenômenos psíquicos uma categoria histórica. Portanto, devemos sair da mera descrição dos fatos para sua específica explicação.

Para Aguiar, Soares e Machado (2015), a construção dos Núcleos de Significação é o momento da síntese, o qual supera o que está no discurso aparente e, portanto, deslocado da realidade histórica e social. Dessa forma, os autores destacam que esse processo acompanha um movimento para apreensão daquilo que está oculto na configuração da constituição dos sentidos. A partir da dimensão abstrata, conseguimos chegar ao objetivo, ao concreto, ou seja, a construção de uma consciência da realidade vivida.

Conforme proposto por Vigotski (2025/1927), o subjetivo é resultado de dois processos objetivos, isto é, “não é o realmente existente, mas o que surge de dois processos realmente existentes, de duas não coincidências” (p. 302).

O autor ainda acrescenta que a abstração é o que nos permite explicar os conceitos científicos, isto é, parte da palavra para se chegar ao pensamento. Desse modo, “O estudo do conhecimento subjetivo pertence à lógica e à teoria histórica do conhecimento [...]” (Vigotski, 2025/1927, p. 303). O subjetivo é, portanto, o resultado da relação entre o objetivo, isto é, da realidade material e concreta, conforme aponta o autor (2025/1927, p. 309): “O enigma da psique se resolverá como o do espelho, não estudando espectros, mas duas séries de processos objetivos de cuja inter-relação surgem espectros como reflexos aparentes de um no outro. A aparência em si mesma não existe”.

Vigotski (2025/1927, p. 309) faz uma analogia ao reflexo do espelho para explicar o subjetivo enquanto resultado do aparente. Nessa perspectiva, o espelho é parte da natureza e, mesmo que o reflexo do espelho não seja real, tudo o que se reflete é concreto. Nas palavras do autor:

Não se pode afirmar que o reflexo da mesa seja a mesa e tampouco se pode dizer que o reflexo da mesa seja o reflexo dos raios luminosos: *a* não é *A* nem *X*. *A* e *X*, são essencialmente processos reais, ao passo que *a* surge deles, é aparente, isto é, irreal, um resultado. O reflexo não existe, mas tanto a mesa quanto a luz existem. O reflexo da mesa não coincide com os processos reais de luz no espelho e tampouco com a própria mesa.

Neste contexto, para Aguiar et al. (2015), a etapa de organização dos Núcleos de Significação se divide em dois momentos. No primeiro, ocorre a organização e articulação dos indicadores e, posteriormente, a discussão teórica sobre o que constitui esses Núcleos, ou seja, “a interpretação dos sentidos, que produzidos na atividade social e histórica, configuram

o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos participantes da pesquisa” (Aguiar et al., 2015, p. 71).

Compreender os Núcleos de Significação como síntese não significa apenas a junção das palavras das entrevistas, mas sim, de um movimento de articulação das partes, compreendendo o contexto de sua enunciação (Aguiar et al., 2015). Desse modo, iremos “[...] passar de uma visão empírica para uma visão concreta da realidade, isto é, avançar da compreensão do significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelo sujeito” (Aguiar et al., 2015, p.72).

Portanto, definimos três Núcleos a partir dos indicadores e do nosso objetivo nesta pesquisa:

Núcleo 1: A maternidade como sentido de vida.

Núcleo 2: A mulher para além da mãe: a constituição de si a partir do outro.

Núcleo 3: A relação mãe-filho: o amor e o temor em uma sociedade excludente.

Torna-se relevante destacar o processo que realizamos para elaborar os Núcleos de Significação. Nos indicadores 1º e 4º “*Ser mãe e ser mulher: entre a missão imposta e o desejo pessoal*” e “*O trabalho e identidade: entre a maternidade e o mercado de trabalho*”, estabelecemos uma relação de complementaridade com base nas falas de Mônica e Rachel. Essa relação é evidenciada no Núcleo 1: *A maternidade como sentido da vida*, pois o sentido atribuído à existência dessas mulheres perpassa pela compreensão da maternidade como missão, pelo questionamento de seus desejos pessoais e pela constituição de suas identidades diante de uma reconfiguração do sentido do trabalho. Este, por sua vez, deixa de se vincular exclusivamente ao mercado de trabalho formal no sistema capitalista e neoliberal, passando a se associar ao trabalho doméstico, vinculado aos cuidados da criança e da casa.

O Núcleo 2 é constituído a partir dos indicadores “*O papel de outras mulheres como referência feminina e maternal*”; “*O estresse como soldado de guerra: a opção pelo silêncio*”

e “*Casamento e maternidade: apoio ou mais um campo de batalha?*”. Esse núcleo, intitulado *A mulher para além da mãe: a constituição de si a partir do outro*, expressa tanto a similaridade nas falas das participantes ao evocarem figuras femininas que as constituem subjetivamente, quanto as tensões e contradições que emergem nas relações com figuras masculinas, como os pais e os companheiros. Observa-se, ainda, uma complementaridade entre essas relações e os efeitos que produzem nas vivências das mulheres, especialmente no que se refere à adoção do silêncio como recurso para lidar com suas emoções.

Posteriormente, realizamos a aglutinação dos indicadores 2º e 6º - “*O percurso singular diante do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista*” e “*O acolhimento na escola especializada - dilemas da inclusão escolar*”. A partir deles, identificamos uma relação de similaridade que fundamenta o Núcleo 3: *A relação mãe-filho: o amor e o temor em uma sociedade excludente*. Esse núcleo evidencia a vivência das mães no contexto social marcado pela exclusão, ao mesmo tempo em que revela o movimento de construção de vínculos de acolhimento com a escola especializada, a qual contraditoriamente, acaba por segregar as crianças público da educação especial.

Aguiar et al. (2020) afirmam que as significações dos Núcleos nos mostram o acesso aos afetos, aos modos de pensar e agir dos sujeitos, sendo singulares, mas também expressando a dimensão subjetiva do grupo, ou seja, do grupo de mães no processo de maternar. Neste sentido, González Rey (2004) apresenta o conceito de subjetividade social, o qual foi definido pelo autor como um “complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão se articulam estreitamente entre si [...]” (González Rey, 2004, p. 203).

Dessa forma, a subjetividade de um grupo, não possui apenas o caráter individual, mas possui, o que o autor denomina de “ordenadores” (González Rey, 2004, p. 205) dos

aspectos desse grupo, como os códigos morais utilizados, o padrão emocional, questões de gênero, idade e para o autor essas condições traz sentidos para o indivíduo. Diz o autor:

[...] A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história (González Rey, 2004, p. 205).

Dessa forma, podemos compreender os Núcleos formados não são como partes isoladas das falas das participantes de nossa pesquisa, pois conforme proposto por Vigotski (2019/1934) não podemos partir da soma de elementos para explicar a totalidade, mas precisamos compreender a unidade formada que representa a totalidade de sua constituição psíquica, com seus aspectos singulares, particulares e universais.

Capítulo 4

O cotidiano sensível das mães de crianças autistas em Goiás



Figura 1: Pietà (1498–1499), de Michelangelo Buonarroti. Basílica de São Pedro, Vaticano.

Neste capítulo apresentamos as histórias de vida de Mônica e Rachel. A imagem que abre esta seção traz uma representação simbólica de como muitas mães se percebem, como por exemplo, as participantes desta pesquisa, bem como, a forma como a sociedade constrói e reforça esse estereótipo.

Ao longo da história de Mônica, em especial, observamos o lugar de uma mulher que entende a maternidade como algo sagrado e que se vê como uma figura abnegada, impedida de expressar seu sofrimento diante das dificuldades enfrentadas com o filho. Já Rachel, ainda que se distancie de um discurso religioso, por uma trajetória de vida singular, percebe a chegada da filha como uma espécie de salvação para sua família.

Tais narrativas atravessam a cultura goiana, marcada pelo conservadorismo, pelo patriarcado e por resquícios do coronelismo, contexto no qual práticas de instituições

filantrópicas são exaltadas, em contradição com uma perspectiva de educação e sociedade inclusivas. Como aponta Federici (2019), as mulheres se tornam instrumentos de controle social e econômico a partir de seu trabalho doméstico e reprodutivo. Coadunando com Badinter (1985), o mito de um instinto de amor materno reforça práticas de subordinação dessas mulheres, que muitas vezes não conseguem tomar consciência de sua existência para além da maternidade, escancarando um espaço para um possível adoecimento psíquico.

Dessa maneira, a *perejivanie* (vivência) dessas mulheres, nesse contexto, pode dificultar a construção de uma maternidade mais tranquila, compartilhada, que reverbera emoções e relações mais saudáveis com seus filhos e com seus pares.

4.1 A historicidade de Mônica

Mônica tinha 46 anos na época da entrevista e, desde o diagnóstico de seu filho, deixou o emprego em uma loja, onde era vendedora de bolsas e malas. É casada há 17 anos, seu marido trabalha como eletricista em uma empresa e, por isso, muitas vezes é solicitado para prestar serviços em outras cidades. A família reside em um bairro residencial de baixo nível socioeconômico.

O casal teve dois filhos, que aqui serão apresentados pelos os nomes fictícios de João e Marcos. O primeiro, João, chegou quando Mônica tinha 33 anos, e Marcos, quando tinha 37 anos.

Seu nível de escolaridade é o ensino médio completo, porém, enfatiza que atualmente é graduanda, pois está cursando Pedagogia, pela modalidade de Educação a Distância (EAD). Mônica se autodeclara enquanto uma mulher negra ou parda e afirma ser católica praticante. Relata, também, possuir uma boa rede de apoio, composta por sua mãe, sua irmã e cinco amigas, às quais se refere como “amigas de fé” e “verdadeiras amizades”.

Segundo Mônica, a chegada de ambos os filhos foi muito desejada, a ponto de lhe gerar ansiedade e receio de não conseguir engravidar. Ao ser questionada sobre o

planejamento da segunda gestação, afirmou que o marido não estava muito interessado em um segundo filho, mas que ela desejava muito ter outro bebê. O nome de João foi escolhido pelo pai, enquanto o nome de Marcos foi escolhido por sua bisavó, a pedido de Mônica, que, na época, tinha 90 anos. A entrevistada relata ter tido uma ótima relação com sua avó, a qual faleceu nos primeiros anos de vida do Marcos.

Mônica declarou que o pós-parto de João foi mais tranquilo, ao contrário do de Marcos, quando precisou permanecer internada seis dias sem saber, exatamente, o que estava acontecendo. A única informação que recebia era de que Marcos estava com icterícia e necessitava realizar um banho de luz. Durante esse período, sentiu-se bastante exausta. Ambos os partos foram realizados por cesariana. Contudo, no pós-parto de Marcos foi marcado por sentimentos de angústia e crises de choro, especialmente ao ver todas outras mães deixando hospital após três dias, enquanto ela ainda permanecia internada, sem compreender claramente a situação do filho.

Com relação à gestação de Marcos, Mônica afirmou que o bebê se movimentava pouco em seu ventre e, ela já intuía que havia algo diferente. Durante o tratamento de fototerapia no hospital, Marcos teve sua primeira convulsão.

Mônica relatou que, aos dois anos de idade, Marcos teve outra convulsão, desta vez em seus braços. Além disso, apresentou atrasos no desenvolvimento, dificuldades para sentar-se, engatinhar e interagir. Conforme descreveu a mãe, como se ele “vivesse no seu próprio mundo, muito quietinho”. Com um ano e seis meses, Marcos deu seus primeiros passos. A mãe ressalta que, pessoas mais velhas da família já desconfiavam de que algo estava diferente em seu processo de desenvolvimento.

Ao ser questionada sobre a postura da médica em não fornecer o diagnóstico precoce, Mônica relatou que conseguiu compreendê-la, pois Marcos ainda não apresentava sintomas suficientes para ser diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. Assim, considerou a

conduta da médica cuidadosa. Marcos recebeu o diagnóstico com aproximadamente quatro anos e nove meses de vida.

Na primeira entrevista, ao relatar o longo processo para o fechamento do diagnóstico, Mônica revelou que a neuropediatra só conseguiu concluir o diagnóstico dentro de um quadro sindrômico: a Síndrome de Prader-Willi (SPW). Foi, portanto, durante a entrevista que a mãe revelou que Marcos havia sido diagnosticado com uma síndrome rara, e não apenas com autismo. Diante disso, tratava-se de um caso de autismo sindrômico.

Balbuena (2015) explica que o Transtorno do Espectro Autista é um grupo heterogêneo de manifestações clínicas, podendo ser diferenciado entre o autismo primário (ou idiopático), cuja etiologia ainda é desconhecida, e o autismo secundário (também chamado de sindrômico). Neste último caso, a base genética que origina o autismo se torna conhecida e as manifestações são próprias da síndrome subjacente, como nos mostra Balbuena (2015, p. 270):

Por ello, para que un sujeto sea diagnosticado de autismo sindrómico, se exige que la enfermedad de base, en su origen, se haya descrito en pacientes no autistas y que el trastorno primario sea el que predomine. Dentro de los TEA, la prevalencia de autismo sindrómico se fija alrededor del 20%, confiándose en que, la investigación futura de su base genética, permita identificar y conocer los mecanismos moleculares y celulares implicados.

Artigas-Pallarés et. al. (2005) indicam que é na região do cromossomo 15, mais especificamente no segmento 15q11-q13, que suas alterações estão presentes em 1 a 4% dos casos de autismo. Essas alterações refletem em três situações: síndrome de Prader-Willi (SPW) com autismo; síndrome de Angelman com autismo e a duplicação 15q11-q13 com autismo.

A Síndrome de Prader Willi, em específico, é uma síndrome genética causada pela falta expressão da região 15q11-q13 de origem paterna. Artigas-Pallarés et. al. (2005) evidenciam que esse alelo de cromossomo é diferente no paterno e no materno. Se a falta de expressão é no alelo paterno, manifestará a Síndrome de Prader Willi; se essa falta de expressão for no alelo materno, manifesta-se a Síndrome de Angelman.

Esta Síndrome foi descrita pela primeira vez em 1956 por Andrea Prader, Alexis Labhart e Heinrich Willi, a partir de um grupo de pacientes que apresentavam sintomas comuns como hipotonia muscular, baixa estatura, obesidade, hipogonadismo. Trata-se de uma condição genética, que afeta cerca de 1 a cada 15 mil nascidos (Kill, Arikawa, Salame, Moreira, 2024).

A SPW pode ter origem a partir da deleção do gene de origem paterna, ou seja, as características dos genes paternos não estão presentes; ou pode decorrer do que é nomeado, na biologia, de dissomia uniparental, quando ambos os cromossomos de um par provêm do mesmo genitor; no caso da Síndrome de Prader-Willi, não há expressão do cromossomo paterno e, por fim, a síndrome também pode resultar de uma mutação genética (Artigas-Pallarés et. al, 2005).

Artigas-Pallarés et. al. (2005) ressaltam que apesar da maioria dos sujeitos com SPW não apresentarem TEA, aqueles que têm esse diagnóstico em conjunto, nota-se uma duplicação da expressão materna, o que pode sugerir que o autismo “[...] podría estar vinculado a una sobreexpresión de un gen ‘materno’ en esta región” (Artigas-Pallarés et. al., p. 152).

Os genes que são afetados nesta síndrome são fulcrais para o desenvolvimento do hipotálamo, região cerebral responsável pela regulação endócrina em nosso organismo, como temperatura corporal, sono, apetite e pressão arterial (Kill et al., 2024).

Em relação ao seu fenótipo, ou seja, à expressão da síndrome nas características no indivíduo, observa-se uma disfunção hipotalâmica, que é responsável pela hiperfagia, hipersonia e outras anormalidades endócrinas, tais como hipogonadismo, insuficiência adrenal e déficits no hormônio estimulador da tireoide. Além da deficiência intelectual, hipotonia, baixa estatura, apetite insaciável e instabilidade emocional (Balbuena (2015).

Kill et al. (2024) afirmam que os problemas comportamentais na SPW são bem frequentes e incluem, teimosia, acessos de raiva, comportamentos obsessivos-compulsivos, ansiedade, depressão, e comportamentos autolesivos, entre eles o ato de arrancar a pele.

Para Balbuena (2015, p. 271) são comportamentos semelhantes aos do Transtorno do Espectro Autista:

Ejemplo de ello son las serias dificultades que tienen para inferir intenciones y/o emociones en otros, o la rigidez excesiva que manifiestan para adaptar su conducta, todo lo cual se asemeja a la condición autista, en la que por ejemplo la invariancia ambiental es una exigencia para no alterar al sujeto con TEA [...]

O diagnóstico é confirmado por meio de testes genéticos, que analisa a metilação do DNA, para identificar a não expressão dos genes paternos na região do cromossomo 15 (Kill et al., 2024). O tratamento para SPW inclui uma abordagem multidisciplinar, desde a intervenção nutricional para acompanhar o crescimento da criança e prevenir a obesidade, até a terapia hormonal para melhorar o crescimento e composição corporal. A psicoterapia é de suma importância para o manejo das questões comportamentais e regulação emocional (Kill et al., 2024).

Mônica me explicou sobre o que era a Síndrome de Prader Willi e afirmou ter grande interesse em estudar e aprofundar seus conhecimentos tanto sobre a síndrome e quanto sobre o Transtorno do Espectro Autista. Por esse motivo, ao saber que poderia contribuir para uma pesquisa envolvendo mães de crianças diagnosticadas com TEA, não hesitou em participar.

No entanto, ressaltou que nem sempre todas as informações que recebeu ao longo do processo de diagnóstico de Marcos, lhe foram cristalinas, pois acredita que os médicos já suspeitavam de algo, mas poderiam ter compartilhado hipóteses diagnósticas com ela desde o início.

Ao abordar o processo de desligamento do trabalho para se dedicar integralmente às demandas do filho, Mônica disse que se sentiu “inútil”, pois as pessoas diziam que ela ficaria “à toa”. Ela relatou ainda que a saída do trabalho e a chegada dos filhos abalaram o casamento. Apesar de o pai eventualmente levar e buscar a criança nas terapias, segundo Mônica, ele não compreende plenamente a situação do filho. O casal chegou a cogitar a separação, especialmente porque o marido não aceitava que ela deixasse o emprego.

Mônica afirma que Marcos é uma criança carinhosa, ama beijos e abraços. À época da entrevista, ele apresentava hiperfoco em materiais de construção, como um rolo de tinta, embora Mônica ressalte que esse interesse costuma variar com o tempo. Marcos ainda não havia desenvolvido um brincar funcional. No breve contato que tive com ele, percebi que demonstrava bastante incômodo com o barulho da rua e da instituição; tampava os seus ouvidos, evitava o contato visual direto, mas conseguiu me dizer “oi” e “tchau”.

A relação de Marcos com o irmão também é descrita como positiva. Mônica afirma estar educando João para cuidar de Marcos, ensinando-o, por exemplo, a ajudá-lo no banho. Enfatiza ao filho mais velho que, apesar das dificuldades do irmão, Marcos continua sendo seu irmão e que o amor entre eles deve prevalecer. Mônica destaca ainda todos os esforços que tem feito para garantir que, caso um dia não possa mais estar presente, Marcos conte com uma rede de apoio sólida e afetuosa.

Antes do diagnóstico, Marcos frequentava um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e, segundo relato de sua mãe, uma professora da instituição sugeriu que a escola especializada seria o ambiente mais adequado para ele. Em determinado momento, Mônica

até tentou conciliar a escola regular com a escola especializada, mas o deslocamento constante tornou-se cansativo. Além disso, ela enfrentava diversas preocupações no CMEI, onde a criança precisava trocar de roupa de quatro a cinco vezes por turno, porque os professores não a levavam ao banheiro. Marcos também não conseguia permanecer na sala de aula, o que gerava apreensão em Mônica diante da possibilidade de fugas e acidentes. Ademais, ela não percebia avanços significativos em sua aprendizagem, o que contribuiu para a decisão de buscar outro tipo de atendimento educacional.

Na escola especializada, Mônica afirma ter se sentido acolhida pelas profissionais, destacando que, nessa instituição, elas compreendem as necessidades da criança e trabalham a partir delas. É importante mencionar que, nesse local, os pais precisam permanecer na instituição para realizar a troca de salas e atender às necessidades das crianças.

Como mencionado anteriormente, a criança possui dois diagnósticos: Transtorno do Espectro, nível 1 (requer suporte, conforme proposto no DSM 5- TR) e a Síndrome de Prader-Willi. A mãe acredita que a síndrome interfere significativamente em suas capacidades cognitivas. Com realização das terapias em um hospital específico para habilitação e reabilitação de crianças com Transtornos de Neurodesenvolvimento, via Sistema único de Saúde (SUS), Marcos conseguiu inúmeras conquistas. Desenvolveu a fala, que se apresentava atrasada, e agora é capaz de esperar e manter a atenção por períodos mais longos.

Segundo a mãe, antes das intervenções, Marcos apresentava comportamentos como rolar no chão, não aceitar o “não” e não seguir comandos simples. No período em que a entrevista foi realizada, Mônica afirma que as principais dificuldades da criança estavam em torno do controle dos esfínteres, pois ele ainda não conseguia utilizar o banheiro de forma autônoma. Além disso, Marcos ainda não havia se alfabetizado, no período da entrevista a criança estava no final dos seus sete anos de idade.

Em relação às terapias realizadas pela criança, a mãe afirma que na instituição hospitalar, onde era atendido, havia uma limitação no número de sessões, e o ciclo terapêutico da criança havia sido encerrado. Mônica retrata que essa interrupção a deixou abalada, pois Marcos começava a apresentar os primeiros resultados, especialmente, na Terapia Ocupacional, que o auxiliaria no processo de controle esfíncteriano, como ir ao banheiro sozinho.

Todo o tratamento era feito pelo Sistema Único de Saúde (SUS), uma vez que, embora a família possuísse um plano de saúde vinculado à empresa do pai de Marcos, este foi suspenso logo após o diagnóstico da criança. Diante dessa situação, Mônica buscou alternativas em instituições filantrópicas que oferecem terapias com equipe multidisciplinar e encontrou uma em sua cidade. Porém, a vaga foi difícil de conseguir e, de fato, só conseguiu porque sua irmã trabalha na instituição. Ele iria começar as terapias nesta instituição na semana da entrevista, Mônica apresentava-se ansiosa.

Em relação ao convívio social dela e do filho, Mônica afirma que o maior preconceito sofrido foi dentro da própria família, que tratou com desprezo o diagnóstico de Marcos e chegou a culpá-la pelas dificuldades com a criança, principalmente, comportamentais. Um dia antes da nossa segunda entrevista, Mônica vivenciou outro episódio de discriminação, dessa vez no transporte coletivo, quando uma passageira se recusou a ceder o lugar à criança e ainda proferiu xingamentos.

Em relação à vida pessoal desta mulher, Mônica é natural do estado do Pará e mudou-se para Goiás por volta dos 12 ou 13 anos. Ao lembrar essa mudança, emocionou-se profundamente, com risos, pausas e silêncios. Disse que foi um dos momentos mais difíceis de sua vida e que chorou por três meses, mas que depois conseguiu se adaptar e fazer amizades que perduram há mais de 20 anos.

Ela mantém uma boa relação com a irmã, que é um ano mais nova. Seu irmão mais velho foi assassinado quando Mônica ainda era criança. Desde então, acredita que sua mãe, avó de Marcos, nunca mais foi a mesma, carregando uma profunda tristeza. O pai faleceu quando Mônica tinha 11 anos, sendo criada pela mãe e pela avó. No entanto, não guarda boas lembranças do pai, pois ele teria feito sua mãe sofrer muito.

Conheceu o esposo em um encontro de casais na igreja, e a religião ocupa papel central em sua vida. Mônica acredita que o diagnóstico do filho é uma missão dada por Deus. Relatou que, recentemente, participou de um retiro do silêncio e prefere guardar seus sentimentos para si, afirmando que apenas ela e Deus sabem, de fato, o que ocorre em sua vida. Já realizou atendimento psicológico na mesma instituição onde Marcos fazia terapia, mas sentiu que conversar não era suficiente, pois, para Mônica, se você não vive a dor que ela vive, ninguém poderá compreendê-la e, assim, entendia que outras pessoas precisavam mais do serviço psicológico do que ela.

O seu maior medo é perder o seu filho, principalmente, decorrente das convulsões que teve nos anos iniciais de sua infância. Em 2024, Marcos foi atropelado por um carro enquanto estava em um pet shop com a mãe e o irmão. Desde então, Mônica diz que hoje sua maior dificuldade tem sido soltar a mão da criança, tornando-se ainda mais protetora.

Depois do diagnóstico de Marcos, Mônica disse que ficou sem cuidar de si, mas que hoje reconhece a importância de estar bem emocionalmente e com sua autoimagem. Tem tentado manter uma alimentação saudável e realizar atividades físicas, mas frequentemente não encontra tempo ou pessoas disponíveis para ficar com seus filhos, uma vez que não pode contar plenamente com o esposo, o qual não se propõe cuidar tanto da criança.

Para Mônica, ser mãe de uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista é viver uma constante dualidade entre amor e dor, sendo essa dor, muitas vezes,

adoecedora. Contudo, afirma entregar essa dor à Jesus, que, segundo ela, "age no silêncio".

Conclui que sua vida não teria sentido sem a maternidade.

4.2 A historicidade de Rachel

Rachel, de 26 anos, é mãe de Esther, que tinha quatro anos no momento da entrevista. Rachel engravidou aos 21 anos. Até então, namorava há um ano com o companheiro e trabalhava em um supermercado. Ela se autodeclara uma mulher parda, também mora em um bairro de baixo nível socioeconômico em sua cidade. Em relação a sua escolaridade possui ensino médio completo e afirma não seguir nenhuma religião. Relata que nunca se adaptou a nenhuma igreja por conta das regras excessivas impostas.

Atualmente, vive com o Benefício de Prestação Continuada (BPC), um auxílio da assistência social brasileira que garante um salário mínimo a pessoas com deficiência, independentemente da idade.

Com a chegada de Esther, Rachel passou a morar com o namorado por um ano, até decidirem que seria melhor cada um permanecer na casa dos respectivos pais. O cônjuge trabalha como entregador por aplicativo e, embora não residam juntos, o casal ainda mantém um relacionamento amoroso.

Atualmente, Rachel mora com sua mãe, sua irmã e Esther. Ao lado de sua residência, mora sua tia, que a criou, e suas duas primas com quem cresceu. Rachel não conseguiu voltar ao trabalho após o diagnóstico da filha – Transtorno do Espectro Autista, nível dois de suporte (requer suporte substancial, conforme DSM 5 – TR).

Em relação ao planejamento da gravidez, Rachel relata que nunca desejou ser mãe, sendo a descoberta da gestação de Esther um grande susto. Em todas as entrevistas, mostrou-se bastante comovida ao rememorar sua história. Nos primeiros meses da gestação, chegou a cogitar o aborto, mas, segundo ela, sua maturidade a levou a prosseguir com a gravidez.

Esther chegou após um trabalho de parto normal com duração de 24 horas, momento que Rachel evita lembrar, devido a tamanha dor e cansaço sofridos. O diagnóstico de TEA foi dado aos dois anos de idade. Sobre o diagnóstico precoce, Rachel entende que foi positivo para o desenvolvimento de sua filha. Rachel ainda acredita que, o fato de Esther nascer na pandemia de COVID-19, um momento histórico, possa ter atrapalhado consideravelmente o desenvolvimento da criança, tendo em vista que ela não convivia com outras pessoas, principalmente com crianças, apenas com a mãe, o pai, a avó e a tia.

Esther ainda não desenvolveu a fala, no entanto, conseguiu um bom progresso, principalmente em relação a sua psicomotricidade. Há um ano, Esther está matriculada na instituição de escola especializada, no entanto, apenas para realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que são atendimentos em contraturno especializados para os estudantes do público da Educação Especial.

A entrevistada descreve a gestação como um processo desafiador, principalmente por sua família nunca ter sido, em suas palavras, “estruturada”. Viveu com diferentes tios e tias, pois sua mãe era usuária de drogas. No entanto, a chegada de Esther transformou a dinâmica familiar: sua mãe abandonou o uso de entorpecentes, passou a frequentar a Igreja Católica e se tornou sua principal rede de apoio.

Rachel não conheceu o pai biológico. Durante a infância, acreditava que o namorado de sua mãe era seu pai, mas após o término do relacionamento, ele se afastou e ela se sentiu profundamente triste. Só na vida adulta compreendeu que ele não era seu pai biológico.

Ela acredita que Esther deu sentido à sua vida, pois, anteriormente, vivia sem perspectiva, sem fazer planos. Frequentava festas e costumava sair de casa na quinta-feira, retornando apenas na segunda-feira, como uma forma de escapar da dura realidade de conviver com a mãe usuária de drogas; vício que fazia sua mãe vender todos os pertences da casa.

Conquanto reconhecia que a maternidade trouxe um propósito de vida, Rachel afirma que ser mãe de uma criança com diagnóstico de TEA é “terrível” devido às inúmeras demandas. Reconhece que, aquilo que mais sente falta em sua vida é a sensação de liberdade e da ausência de responsabilidades.

Rachel também tende a guardar todos os sentimentos de tristeza e angústia para si. Nunca teve acesso a nenhum tipo de tratamento psicológico e, também, não entendia o motivo de se fazer um tratamento, chegando a perguntar na entrevista sobre o que faz o psicólogo. Afirma não conseguir se expressar e, também, optar por seu silêncio.

Ela também relata que nunca teve amizades, pois sua vida foi conturbada desde a infância. Trabalhou desde os dez anos de idade. Por morar com os tios, presenciava suas primas recebendo presentes dos pais, enquanto ela precisava trabalhar para comprar seus próprios lanches e brinquedos.

Possui uma irmã mais velha com quem mantém uma relação distante. Rachel acredita que o envolvimento da mãe com drogas foi consequência da perda de uma filha — irmã gêmea da irmã de Rachel — ainda na primeira infância. Segundo ela, a criança faleceu em decorrência de uma possível gripe, pois tinha saúde frágil. Sua mãe foi julgada pelos familiares, por negligência e, desde então, o assunto nunca mais foi abordado na família. Rachel afirma que a mãe evita tocar no tema, pois se entristece profundamente.

Por nunca ter tido uma figura paterna em casa, Rachel considera natural a ideia de casamento com residências separadas; sua mãe e irmã também não mantêm relacionamentos. Ela acredita que a decisão de viver separada de seu companheiro foi benéfica para o relacionamento deles.

No período da entrevista Rachel disse que tem conseguido cuidar de si, principalmente, frequentando a academia, lugar em que também conseguiu construir amizades e, inclusive, sair ocasionalmente com suas amigas. No entanto, seu futuro ainda é

de angústia, pois teme não conseguir retornar ao mercado de trabalho devido às demandas de Esther.

Rachel relata ansiedade quanto à vaga de Esther na escola especializada. Disse ter sido bem acolhida nesta instituição e que tem muito medo de colocar sua filha em uma escola regular, porque acredita que ainda não exista inclusão efetiva na escola comum. Afirmou que a exclusão é horrível e que sempre nota olhares de julgamento quando está em algum lugar com a filha, apesar de ninguém nunca a ter ofendido diretamente. Na família, muitos inicialmente, não compreenderam o diagnóstico e, até a criticaram por ter aberto mão de seu trabalho, fato que lhe causou muita mágoa.

Rachel acredita que ser mãe de uma criança autista é ter que lutar constantemente, devido a tantos desafios, o que, segundo ela, a tornou uma mulher guerreira, pois, por dar conta de tanta demanda, se tornou mais forte. Entende que nunca vai compreender seu processo de maternar como um fardo, pois ter se tornado mãe, fez com que ela se fortalecesse emocionalmente.

Seu maior medo é morrer e deixar a filha sozinha. Além disso, teme que Esther não consiga alcançar a independência no futuro. Seu maior desejo é que a filha consiga se desenvolver e, que ela consiga novamente entrar no mercado de trabalho, mas ainda não decidiu qual profissão gostaria de seguir. Entende a busca pelo trabalho enquanto uma necessidade, pois o benefício recebido é de apenas um salário mínimo.

Capítulo 5

A perejivanie da mulher que se (re)constrói perante a maternidade

O amor constrói. Gostarmos de alguém, mesmo quando estamos parados durante o tempo de dormir, é como fazer prédios ou cozinhar para mesas de mil lugares. Mas amar é um trabalho bom. A minha mãe diz.

Valter Hugo Mãe, 2018

Neste capítulo visamos analisar os Núcleos de Significação formados a partir da análise dos indicadores mencionados anteriormente, sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural. Desse modo, buscamos compreender a *perejivanie* (vivência) de ambas diante da experiência de sentido de ser mulher e mãe, especialmente frente ao diagnóstico de seus filhos.

5.1 Núcleo 1: A maternidade como sentido de vida

A Psicologia Histórico-Cultural compreende a constituição psíquica a partir da dinâmica entre o universal, o particular e o singular. Isso significa que o ser humano se apropria da cultura, compreendida como formações humanas que possuem caráter universal, a partir das condições de vida específicas do meio em que habita, ou seja, sua particularidade, constituindo, assim, sua singularidade, que podemos compreender como parte fundamental da sua subjetividade (Silva, 2009). Dito isso, buscaremos compreender o sentido, a partir da teoria proposta por Vigotski (2019/1934), da maternidade dado por Mônica e Rachel.

Conforme argumentado pelo autor bielorrusso, o sentido traz uma dinamicidade e uma singularidade, carregado de aspectos psicológicos em cada indivíduo (Vigotski, 2019/1934). Desse modo, a partir dos pré-indicadores destacados (Apêndice C) compreendemos que as participantes atribuem à maternidade um papel central, uma fonte de motivação, a qual confere o sentido para a própria existência e continuidade de suas vidas. Logo, maternar, está para além do cuidado; o sentido de maternar, para Mônica e para Rachel, é existir.

Parafrazeando a célebre frase de Descartes, poderíamos afirmar que, diante da sociedade patriarcal, construiu-se historicamente o significado de “Sou mãe, logo existo”. Nessa perspectiva, a maternidade se apresenta como a única certeza da existência feminina, assim como Descartes propunha em relação ao sujeito pensante. Como afirma Badinter (1985) a ideia de um instinto animalesco a respeito da maternidade obscurece a capacidade de pensar o amor materno como uma construção cultural.

Porém, diferentemente do que colocava o filósofo iluminista, de que haveria uma alma pensante, racionalista e, outra, o corpo, o qual sucumbia-se às vontades passionais, Vigotski (2004) evidenciou que nossas emoções e afetos, assim como nossos pensamentos são formados por mediações históricas, culturais e de emoções complexas. Portanto, a ideia de que a mulher só existe enquanto mãe, não pode ser tomada como um dado naturalizado, mas como fruto de uma construção social, a qual, em certa medida, integra a formação de suas vivências no processo de maternar e, conseqüentemente, da constituição de suas personalidades (Badinter, 1985).

Mas para compreendermos como esse pensamento é atribuído de sentido, consultamos o verbete “maternidade” no *Dicionário Online de Português* (Dicio), que apresentou o seguinte significado:

Qualidade da mãe, de quem gera ou cria; educa, oferece cuidado, carinho, amor e proteção a uma criança. Laço de parentesco que liga a mãe aos filhos. Estabelecimento hospitalar onde se fazem os partos, disponibilizando os cuidados necessários à gestante durante a gravidez, no período pré-parto e pós-parto. Representação artística de uma mãe com o filho.

Etimologia (origem da palavra maternidade): A palavra maternidade tem sua origem no latim medieval *maternitas, atis*, que significa “qualidade de ser mãe”.

Para Vigotski (2018/1996), o significado de uma palavra sempre representa uma generalização do ponto de vista psicológico. Isso ocorre porque, conforme propõe o autor, a linguagem é uma formação cultural. É por meio da formação de conceitos, isto é, abstrações da realidade que, ao longo de nosso desenvolvimento, conseguimos compreender e tomar consciência dos acontecimentos ao nosso redor. Diferentemente do significado, o sentido varia conforme o contexto em que a palavra é utilizada (Vigotski, 2019/1934).

Observa-se que a palavra “maternidade” apresenta uma gama de significados, oscilando entre o processo fisiológico da gravidez, o vínculo com o bebê e o local onde ocorre o parto, permanecendo relativamente estável em nossa sociedade. No entanto, questionamo-nos: o que faz com que as participantes de nossa pesquisa atribuam o mesmo sentido à sua maternidade? Ou seja, o que leva o processo de matinar, para ambas, a constituir-se como motivação para se manterem vivas, conforme relatado nos pré-indicadores (Apêndice C)?

González-Rey (2004) estabelece que a categoria de sentido é capaz de articular a produção subjetiva e o contexto social ao qual está vinculada. O sentido se transformaria em uma unidade psicológica, no qual envolve fatos psicológicos que emergem na consciência (González-Rey, 2004). Dessa forma, ser mãe em nossa sociedade adquire um significado, entendido aqui como uma generalização, predominantemente biológico, estendendo-se do parto ao cuidado cotidiano, mas seu sentido pode variar de mulher para mulher. No caso de Mônica e Rachel, ambas entendem que a maternidade é a possibilidade de dar um contorno existencial as suas vidas.

Também consultamos o verbete “paternidade” no *Dicionário Online de Português* (Dicio), que apresenta a seguinte definição:

Estado, qualidade de pai. Relação jurídica entre pais e filhos. (Distingue-se a paternidade legítima, em que os filhos procedem de uma união entre pai e mãe, da paternidade adotiva, em que o filho é adotado). [Figurado] Criação, autoria.

Nota-se que a generalização social da palavra “paternidade” parece desprever a figura paterna da possibilidade de cuidado, carinho e amor. Para Badinter (1985), em nossa sociedade patriarcal, toda mulher, ao se tornar mãe, “[...] encontra em si mesma todas as respostas à sua nova condição. Como se uma atividade pré-formada, automática e necessária, esperasse apenas a ocasião para se exercer [...]” (p. 19). Assim, Rachel falou sobre ser mãe:

Eu acho que deu sentido a minha vida, né? Na verdade... acho que a minha vida não tinha sentido antes de eu ser mãe, né? Porque agora eu vivo pra Esther e pela Esther. Eu acho que... Só esse, o meu sentimento da maternidade mesmo. Eu vivo pela minha filha e pra minha filha.

Quanto a esse aspecto, a Teoria Histórico-Cultural é profícua para compreendermos o processo de maternar não como uma ordem natural do mundo, mas como uma construção materialista, histórica e dialética. O ser humano age no mundo a partir de uma atividade que necessita ser mediada. No entanto, neste momento, não abordaremos ainda a mediação no processo de desenvolvimento da criança, mas sim o processo de mediação que ocorreu com a mãe, para que seu maternar fosse apreendido como o principal fator motivador de sua vida; algo que também não se deu por uma mera naturalização.

A maternidade atribuída ao sentido da vida, a partir do amor e do cuidado destinados ao bebê, constitui uma construção social vinculada ao modelo de família burguesa do século XVIII. É nesse mesmo período que surge a noção de infância tal como a concebemos atualmente (Ariès, 1978). Esse modelo de família não contempla a ideia de um cuidado coletivo, tampouco reconhece a diversidade da experiência materna. Como destaca Badinter (1985), há uma multiplicidade de vivências femininas que precisam ser consideradas.

Existem mulheres que não desejam ser mães, enquanto a concepção naturalizada do instinto materno desconsidera outras possibilidades de cuidado com a criança.

Aguiar (2000) destaca que, para Vigotski, no processo de internalização do social, não é apenas a atividade em si que é internalizada, mas sim a atividade dotada de significado. Nesse sentido, observa-se como, para algumas mulheres, a função materna passa a ser dotada de significado de cuidado destinado ao outro e adquirem o sentido motivação para que elas compreendam a própria existência. Tal compreensão pode ser ilustrada na fala de Rachel, ao relatar a ausência de expectativas em relação à sua vida antes do nascimento de Esther:

Não, eu não pensava em absolutamente nada. Eu só vivia o agora, né? Só o presente... o futuro... Eu nunca, na época, eu nunca pensei, assim, no que eu queria ao certo. Eu só queria saber de farra e curtir só. Então, eu acho que aí eu nem tinha esse espaço de pensar no que seria no meu futuro, não.

Sob essa perspectiva, Fernando González-Rey, desenvolve um conceito central para essa compreensão da constituição subjetiva do sujeito, que ele denomina de *Configuração Subjetiva* (2005). Não nos aprofundaremos neste conceito, tendo em vista que o autor desenvolve uma epistemologia própria. Entretanto, foi baseado em Vigotski que González-Rey (2004) afirmou que a subjetividade é um processo simbólico da relação de produção de sentidos subjetivos, isto é, envolve uma produção que é própria do sujeito de emoções, desejos, interpretações e de tudo aquilo que foi construído socialmente, mas ao mesmo tempo a depender da *perejivanie* (vivência) atribuída por aquele sujeito. Nesse caminho, concordamos com González-Rey (2004, p. 4), quando destaca:

O sentido exprime diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólico-emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido é um momento essencial de sua constituição, o que separa esta categoria de toda forma de apreensão racional de uma realidade externa.

Nota-se que as mães goianas atribuem um sentido de experiência em relação ao ser mulher e ser mãe com pouca consciência sobre essas reverberações em suas vidas, diferente, por exemplo de Rocha (2024) que em sua dissertação de mestrado intitulada “*Ser mãe de filho com autismo em vivências publicadas por ‘eu-mesma’ no Facebook: sob a inspiração filosófico-feminista de Simone de Beauvoir*”, reflete sobre sua própria experiência materna com uma criança autista. A pesquisadora buscou compreender sua singularidade enquanto mulher diante da pluralidade universal do ser; essa busca se dá por meio de sua trajetória acadêmica, de sua formação, de seu engajamento político nas redes sociais e do encontro com o movimento feminista a partir das leituras de Simone de Beauvoir. Nas palavras da pesquisadora: “A minha subjetividade de ser mulher-mãe de filho com autismo, e uma ambiguidade entre a subjetividade e a facticidade de ser mãe, e isso reverbera no engajamento de ser no mundo” (Rocha, 2024, p. 231).

Em contraste com essa narrativa de Rocha (2024), a *perejivanie* (vivência) de Mônica e Rachel revela uma destituição subjetiva, isto é, uma falta de consciência sobre si mesmas para além da maternidade, não reverberando, como apontou Rocha (2024) em outras formas de engajamento de ser no mundo. Esse fato pode ser compreendido à luz das múltiplas intersecções que atravessam a condição feminina em nossa sociedade, como as desigualdades de classe, raça e gênero, além da ausência de políticas inclusivas voltadas às crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista.

Essa situação sobrecarrega Mônica e Rachel e talvez outras mães, que muitas vezes se esquecem de como eram suas vidas antes dessa maternidade ou, mesmo de quais são seus desejos para si, para além da pressa em acompanhar o processo de desenvolvimento de suas crianças.

Logo, ser mulher em nossa sociedade parece corresponder a performar um ideal de feminilidade, ser mãe, estar casada e dedicar-se com amor incondicional aos filhos. Afinal,

assim, ouvimos dos sacerdotes no casamento “Eu vos declaro marido e mulher”. Por conseguinte, a constituição do ser mulher, parece existir em um só depois, do casamento e dos filhos.

Inspirando-se em Federici (2019), as mulheres são destituídas de si mesmas, de seus corpos e de sua sexualidade, tornando-se carne sem alma e alma sem corpo. Ou seja, a vida maternal e reprodutiva constitui um trabalho explorado das mulheres, que, enquanto grupo, não conseguem vislumbrar outros horizontes ou perspectivas para além de servir ao marido e aos filhos.

Esse aspecto universal está presente nas falas de Rachel e Mônica. Ao serem questionadas sobre o que mudou em suas personalidades com a chegada da maternidade, elas respondem:

Coragem, maturidade, docilidade, suavidade, até na voz, a gente vai aprendendo a ser mais amorosa, a ter empatia, é assim nesse sentido que eu vejo a maternidade. Ela vem com tudo, ela vem com tudo e traz muita coisa boa, né? (Mônica, 2025).

Eu mudei bastante assim acho que pelo lado bom, um coração mais mole agora, acho que tem mais cuidado, mais cautela com o que faz, fala, com que faz perto dela e... acho que isso (Rachel, 2025).

[...] Eu me vejo assim, mais como mulher agora, antes, quando a gente tentou, eu acho que eu era muito imatura. E eu não vi esse papel assim... de esposa. Isso em mim, não. Agora hoje eu já vejo, já... já sei, assim, o que eu tenho que fazer, né? Porque antes eu fazia quase nada, só o básico. O que eu tenho que falar, o que eu tenho que deixar de falar, porque...pra evitar conflitos, essas coisas. Hoje em dia eu acho que está bem mais tranquilo nesse sentido. E como mãe, eu me vejo uma boa mãe. E eu acho que eu estou fazendo bem o meu papel de mãe. De certa forma, né? [...]

No caso de Rachel, sua particularidade — contato com meio — é atravessada por uma infância e adolescência distante dos pais, pois ela não conheceu o genitor e sua mãe foi usuária de drogas até o nascimento de Esther. Por conseguinte, Rachel disse que vivia sua adolescência na “farra”, como forma de tentar se afastar da difícil realidade cotidiana na casa dos tios. Por fim, sua singularidade, é marcada por uma personalidade introspectiva, dificuldade de falar sobre seus sentimentos e a pouca esperança com um futuro melhor.

Rachel afirma que não desejava ser mãe e, ao mesmo tempo, não consegue refletir sobre o que desejava para o seu futuro, pois alegou que antes do nascimento da filha, não tinha motivação para pensar a esse respeito. Desse modo, infere-se que o nascimento de Esther foi a motivação para que Rachel tomasse consciência da própria vida e agora consiga, por exemplo, traçar planos para o futuro, como pensar em cursar agronomia e adentrar o mercado de trabalho para trazer uma melhor condição financeira para sua família. A tomada de consciência motivacional, como propõe Toassa (2006), se refere ao momento da obra de Vigotski a respeito da liberdade, isto é, a tomada de decisão a partir de necessidades objetivas para resolver determinadas questões na vida.

Desse modo, a maternidade passa a constituir parte fundamental de sua personalidade, embora contraditoriamente, o desejo de não ser mãe existisse para entrevistada:

Não, filhos não era meu objetivo de jeito nenhum. Quando eu era novinha eu até pensava, “ah se eu ter eu vou tirar”, mas Deus o livre, não tive coragem. Mas, assim, depois de alguns meses né? Ai foi caindo a ficha (Rachel, 2025).

Rachel, alega também que, o que mais sente saudade em sua vida é:

Não ser mãe. Nossa! Acho que assim, toda essa responsabilidade assim, de não poder só trabalhar, voltar pra casa e descansar. Agora eu volto pra casa, faço as correrias,

volto pra casa, tem que cuidar de menino, tem que cuidar de tudo, mas minha mãe me ajuda muito sabe [...].

A fala de Rachel é atravessada por pausas, risos e, em determinados momentos, choro, evidenciando a complexidade emocional presente em seu relato. No âmbito da Teoria Histórico-Cultural, para Vigotski (2004), cognição e afeto são concebidos como dimensões indissociáveis do psiquismo humano.

A esse respeito, Espinosa compreende que os afetos não são opostos à razão, mas constituem expressões da potência de existir do sujeito. Para o filósofo, nossas decisões se ancoram na materialidade da vida e não podem ser justificadas fora da ordem da necessidade do momento (Chauí, 1995). Nesse sentido, a relação com o outro pode ampliar ou reduzir nossa potência de agir, sendo a nossa liberdade, justamente, atribuída a possibilidade de fazer esta escolha.

O processo de Rachel se emocionar na entrevista, pode ser compreendido como uma tomada de consciência. Ao transformar em palavras sua trajetória de vida, passada e futura, a participante afirma ter sido importante “desabafar”. Como pontuado por Vigotski (1999, p. 110): “[...] a linguagem não é apenas um meio de compreender os demais, mas também de compreender a si mesmo.” Neste sentido, é justamente a linguagem que permite o desenvolvimento da autoconsciência e a construção de um “eu”, que nos diferencia dos animais (Toassa, 2006).

Nossos desejos também são configurados socialmente (Vigotski, 2004). O papel central atribuído pelo cristianismo à família atravessa a construção da maternidade sagrada imposta às mulheres em nossa sociedade. É a partir do discurso social presente nas relações familiares que elas constroem um discurso sobre si, desenvolvendo, assim, sua experiência subjetiva (Sarti, 2003). Portanto, para Rachel, havia um desejo pessoal de não ser mãe; contudo, ao se tornar mãe, passou a compreender essa experiência como uma resposta divina,

mesmo sem frequentar nenhuma religião. A maternidade lhe trouxe um senso de identidade e pertencimento, e a criança, Esther, parece assumir a figura de redentora da família, uma vez que, após seu nascimento, a mãe de Rachel retornou para casa, afastando-se do vício.

Do mesmo modo, Mônica, também, compreende a sua maternidade como missão de vida dada por Deus:

Porque uma hora o Deus vai te prestar, querer que você preste conta de algo que te confiou. E aí, como é que vai ficar? Então eu vejo assim como uma missão, como o meu outro filho também é. Porque formar um ser humano não é brincadeira, né?

(Mônica, 2025).

Até neste momento da análise fica evidente que a maternidade é apropriada por muitas mulheres de maneira semelhante, inclusive diante do discurso religioso. No entanto, Mônica e Rachel, trazem em suas respectivas vivências, o denominado, socialmente, “maternar atípico”, termo que pode aqui ser questionado, pois já aponta para uma diferença, não obstante, carregado de estigmas. Como proposto por Goffman (2004), o estigma representa uma categoria histórica de marcas que categorizam pessoas, definindo quem será ou não incluído em determinados grupos.

Desse modo, Mônica e Rachel não apenas reduzem suas respectivas existências ao ato de matinar, mas ainda carregam o adjetivo “atípico”. Adjetivo que, ao invés de potencializar suas vivências maternas, marcam suas personalidades e o desenvolvimento da relação mãe-filho, muitas vezes, como uma impossibilidade, seja de compreensão do outro, ou mesmo, de carregar o diagnóstico de suas crianças como uma dificuldade dada por entidade divina, que precisaria ser experienciada no silêncio e na solidão.

Nesse viés, Vigotski (2021/1995) evidenciou que, nos estudos sobre as crianças com deficiências, a avaliação cristã-mística da deficiência e do sofrimento podem reduzir a potencialidade do desenvolvimento daquele sujeito, pois essa ideia supervaloriza o prejuízo

da saúde e a submissão ao que o autor, na época, denominava de “defeito”. Para ele, seria necessário avaliar a superação das dificuldades e não focar nas fragilidades.

Mônica e Rachel tornaram-se “mães atípicas”, uma identidade em que toda vida passa a ser reduzida ao processo de matinar. Não obstante, essa identidade pode afastar a possibilidade de se pensar em uma equidade tanto no desenvolvimento das crianças quanto do processo de matinar, o qual carrega a singularidade de cada relação familiar.

Por conseguinte, observamos que Mônica, católica praticante, tem sua particularidade marcada pela religiosidade e sua singularidade marcada por escolhas como o silêncio e o perdão. Ela compreende o Transtorno do Espectro Autista como uma batalha que enfrenta dia após dia. Ao relatar sobre uma discriminação sofrida por seu filho no transporte público, afirma:

Ainda tô escolhendo ainda o caminho da fé, de liberar o perdão, de lavar o coração, deixar seguir, não quero contato, de muitas coisas, não só isso porque vai juntando muita coisa e aí eu vou deixando. Mas eu prefiro ainda esse caminho, eu ainda não parti pra violência, baixaria, grosseria.

Para Sarti (2003), o desenvolvimento da linguagem não está apenas vinculado ao ato de se comunicar, mas à construção simbólica da realidade, isto é, “[...] uma ordenação do mundo pelo significado que lhe é atribuído segundo as regras da sociedade em que vivemos [...]” (Sarti, 2003, p. 27). Dessa forma, o simbólico constitui a vida humana e, portanto, nossa subjetividade. Assim, o discurso hegemônico da maternidade sagrada e incondicional, em que o sofrimento é vivido muitas vezes no silêncio, constitui a psique de Mônica, Rachel e de muitas outras mulheres em nossa sociedade, sendo responsáveis, inclusive, pelo processo de adoecimento psíquico (Araújo, Trento & Drago, 2020).

Esse lugar de preservação da intimidade dos afetos abordado por essas mulheres, pode ser compreendido, como aponta Sawaia (2003), como resultado do neoliberalismo, que

intensifica a responsabilização individual e coloca a família, especialmente a figura materna, como única responsável pelas trajetórias dos filhos. Tal concepção apaga a noção de cuidado compartilhado e desconsidera a possibilidade de tomar o afeto como emancipação (Sawaia, 2003).

Encontramo-nos frente a uma contradição: a super valorização da maternidade e da família tradicional, mas ao mesmo tempo, a exclusão dessas mulheres de possibilidades de vida para além dessa maternidade ou mesmo de expressarem seus sentimentos. Além disso, essa exclusão se mostra ainda mais presente quando um diagnóstico de Transtorno do Neurodesenvolvimento é presente, pois o maternar dessas crianças é carregado como uma “cruz” pelo discurso cristão, o qual fortalece a fé, como observamos neste relato de Rachel:

É que o pessoal fala muito, né? Deus não dá um fardo que a gente não possa carregar, né? Mas... eu acho que elas só vêm para fortalecer mais a minha fé, né? ...Eu era tão perdida, nem sabia de nada, nem sabia o que eu queria. E depois que ela me viu, a gente começou a entender. O pai dela até fez uma proposta quando descobriu a gravidez, que ele iria ficar acho que dois anos sem cortar o cabelo. Depois doaria, ele doou até para o hospital do câncer. Aí eu até falo, se não tivesse feito esse propósito, talvez ela teria vindo com uma coisa mais difícil de lidar [...]

Desse modo, Sawaia (2003) afirma que o sofrimento vivido pela família, principalmente aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica é ético-político, pois seria evitável socialmente. E, somente pela via da afetividade, propõe a autora, embasada em Espinosa, seria possível uma vivência que qualificaria as emoções, pois:

Perguntar por afeto (afecções do corpo, poder de afetar e ser afetado por outros corpos) é perguntar pelos poderosos processos que determinam os sujeitos como livres ou como escravos. (Sawaia, 2003, p. 47)

Nesta perspectiva, se não conhecemos nossos próprios desejos, permanecemos submetidos às vontades alheias, reduzindo nossa potencialidade para agir e pensar autonomamente. É somente pelo afeto, diz Sawaia (2003), que se torna possível uma vivência democrática e emancipada, na qual cada sujeito desenvolve sua potência de agir. O que ocorre, no entanto, é o contrário, os sentimentos e emoções padronizados são produzidos por meio de mercadorias em nosso sistema de produção e em discursos que capturam e controlam nossa afetividade (Sawaia, 2003).

Assim, o desejo pessoal de ser mãe confunde-se com a “missão” dada por Deus e, as emoções que perpassam as relações com a maternidade, muitas vezes contraditórias, são guardadas no silêncio de cada uma dessas mulheres. Ademais, a sobrecarga emocional e física de cuidar de uma criança, vivida como um espaço solitário, pois, socialmente, o dever se torna, apenas para a mulher cuidar. Excluindo-se, por exemplo, a responsabilidade da sociedade no cuidado da criança.

Além disso, quando se trata de uma criança com TEA esse lugar da solidão dado pela missão divina parece ser ainda mais presente, como podemos observar no relato de Mônica: “[...] *É muito triste porque às vezes nessa doação no servir da missão Deus vai curando, mas te ensinando o amor é o que prevalece. Ai amanhã depois, se você perguntar pra ela, eu te confiei e aí?*”

Ainda no contexto de controle e responsabilização individual, em uma sociedade marcada pelo Estado mínimo e pela ausência de políticas públicas efetivas, é preciso avançar na análise de um aspecto fundamental deste núcleo de significação: o trabalho.

Desse modo, com o intuito de tornar a leitura mais fluida, decidimos incluir uma subseção na análise deste núcleo, a fim de aprofundar a relação entre trabalho e maternidade.

5.1.1 O trabalho que se transforma: quando ser mãe torna-se a única ocupação possível

O trabalho para Marx é um fundamento ontológico e um mediador universal, como observado por Peto e Veríssimo (2018). Assim, o trabalho humano é diferente do trabalho animal porque é um processo consciente e livre e não ligado apenas a necessidade biológica. É justamente o trabalho que nos caracteriza como humanos, pois como formulado por Vigotski (2000/1931), o trabalho promove a complexificação das funções psicológicas superiores; processo que ocorre por meio de uma relação social mediada por instrumentos e signos.

Para Lima (2007), Marx possibilitou uma compreensão central sobre a identidade humana como resultante da ação do homem no mundo. Nessa direção, Martins e Eidit (2010), afirmam que o trabalho constitui a atividade principal do adulto. Os autores se baseiam no conceito de atividade principal, desenvolvido por Leontiev (1988), o qual se refere à atividade que estabelece vínculo com o meio em que o sujeito está inserido, permitindo, por conseguinte, o desenvolvimento da personalidade. Para Leontiev (1988), em cada período do desenvolvimento humano há uma atividade principal distinta, sendo o trabalho a atividade central na fase adulta.

Se o trabalho é a atividade principal do adulto, definindo a sua personalidade ou ainda, sendo fundamental para a continuação da complexificação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como pensar o trabalho materno? E ainda: como pensar esse trabalho quando há um diagnóstico de TEA envolvido? O que acontece com as mulheres quando precisam se dedicar exclusivamente à maternidade?

Mônica e Rachel precisaram abandonar os respectivos empregos, devido às demandas que o Transtorno do Espectro Autista exige e, em todas as entrevistas realizadas, foi notório o tom de saudosismo com que lembram de suas antigas ocupações anteriores:

[...] *Trabalhar fora também, eu sinto falta. Por mais que era cansativo, hoje é bem mais cansativo que trabalhar fora, e antes eu trabalhava fora e cuidava de casa e tudo, mesmo assim, não era tão cansativo. Hoje não dá tempo de descansar, você fica em um ritmo acelerado né? Que não dá tempo* (Mônica, 2025).

Mônica também compartilha os impactos subjetivos decorrentes de sua saída do trabalho formal: “*Me senti no primeiro ano uma inútil. As pessoas falavam que eu ia sair para ficar à toa, para ficar atrás do meu filho e não*”. Ela nos conta que, se tivesse uma rede de apoio mais consistente, faria questão de retornar ao mercado de trabalho, pois considera extremamente exaustiva a dedicação exclusiva à maternidade, pela ausência de qualquer momento de descanso ou mesmo, de outras interações para além da preocupação e do cuidado.

Rachel também manifesta o desejo de voltar ao mercado de trabalho, no entanto, relata dificuldades, devido, também, às demandas do Transtorno do Espectro autista:

AHH ...como é que eu vou fazer? Não tem como trabalhar terça, quinta e sexta. Não tem como. Que empresa que vai me contratar assim. Na parte da tarde, vou entrar duas horas e sair ...4h? Não existe, então assim é muito puxado, pessoal acha que não, mas assim, a vida da mãe atípica é muito difícil, ter que dar conta de tudo assim, é terrível (Rachel, 2025).

Nesse contexto, a atividade principal das participantes passou a ser o trabalho materno. Porém, esse trabalho, predominantemente doméstico e historicamente atribuído às mulheres, segue sendo invisibilizado, especialmente diante da desigualdade na divisão das tarefas do lar, mesmo entre mulheres que também atuam no mercado formal.

Essa invisibilidade também foi reconhecida pelas participantes da pesquisa, como observamos no relato de Mônica que afirma que o trabalho materno, principalmente, diante

de um diagnóstico, exige bem mais que o profissional: “[...] *eu acho que se for pôr na balança, acho que até mais que profissional, né?*”

O trabalho oculto revestido de cuidado e amor, embora não acarrete em um salário fixo, como defendido por Federici (2019), produz aquilo que é mais precioso para o mercado, que é a força de trabalho. Dessa maneira, a autora nos traz que o trabalho doméstico está muito além da limpeza de uma casa, envolve o trabalho físico, emocional e sexual das mulheres. Portanto, elas não apenas produzem a força de trabalho para o mercado, como também, cuidam das futuras forças, as quais serão as crianças.

Ambas recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Rachel, em particular, se preocupa com o fato de receber apenas um salário e deseja voltar ao mercado de trabalho. Vale salientar que, de acordo com a Lei 14.176 de 2021, a família que recebe o BPC precisa ter renda *per capita* de um quarto do salário mínimo, cerca de 350,00 atualmente. Fato que também gera questões em torno de como a mãe que recebe o benefício poderia um dia retornar ao mercado de trabalho formal, sem comprometer o valor recebido que é destinado à criança.

Ao mesmo tempo, Rachel, contraditoriamente, em sua fala, sugere que cuidar da filha não configura um trabalho, como se o maternar ganhasse sentido de tédio: *É porque também não dá para eu não fazer nada, parar minha vida toda assim e aí no futuro eu não vou ser ninguém, não vou ser nada e ela vai ficar a deusdará* (Rachel, 2025).

Nesta fala de Rachel, o trabalho materno não foi reconhecido como trabalho, sendo assim, observamos que, frequentemente, essa visão é desvalorizada pelas próprias mulheres. Isto ocorre devido ao significado da maternidade para nossa sociedade: amor e cuidado incondicionais, sentido de vida unilateral. Ainda que, em determinados momentos, tanto Rachel quanto Mônica reconheçam esse trabalho como significativo, esse processo de compreensão mostra-se ambíguo e confuso.

Para Federici (2019), o trabalho doméstico se configura como uma violência sutil do capitalismo, pois mesmo que o trabalhador seja alienado e explorado, o salário traz um sentido para a autorização de viver. Já o trabalho doméstico, diz a autora, é “imposto às mulheres como também foi transformado em um atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina” (p. 42).

Aguiar (2000) nos diz que algumas experiências emocionais podem parecer confusas e deslocadas da história, uma vez que diversos elementos permanecem não significados, estando, assim, no inconsciente, como essa experiência do trabalho materno. Santos (2015) aponta que o inconsciente para Vigotski se refere àquilo que não conseguimos explicar, o que não foi significado e ainda enfatiza que a consciência não se trata apenas de uma explicação das atividades que faço, mas uma ação transformadora de compreender o que se faz, as consequências do que se faz e poder transformar o que pode ser prejudicial para si.

É preciso levantar como questão que, se, como propõe Leontiev (1988), o trabalho constitui a atividade fundamental da vida adulta, e, conforme aponta Federici (2019), o trabalho doméstico é um trabalho oculto, explorado e não remunerado, mas que sustenta toda a força de trabalho do mercado, além de as mães serem responsáveis pela produção das futuras gerações de trabalhadores, o que ocorre com aquelas cujos filhos possuem algum diagnóstico, como no caso de Mônica e Rachel, especificamente com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou outras deficiências? Quando a produção dessas mães, isto é, o cuidado, pode não resultar em “mão de obra”, pois vivemos em uma sociedade que sequer assegura a inclusão escolar dessas crianças, como compreender o lugar social desse trabalho? Até que ponto continuamos a avaliar as pessoas com deficiência a partir de uma lógica segregadora, que também aprisiona essas mães ao papel de cuidadoras eternas?

Nesta perspectiva, o processo de compreensão da maternidade como sentido único da vida, pode acarretar diversas problemáticas para essas mulheres, uma vez que muitas acabam por reprimir uma série de emoções socialmente consideradas negativas, como a tristeza, a vergonha e a culpa, além de não conseguirem nomear determinados processos que ocorrem em suas vidas e não vislumbrarem outros horizontes para além da maternidade.

Contudo, conforme elucidado anteriormente, esse processo não se configura como uma simples “escolha pessoal”, mas como uma construção social imbricada na constituição subjetiva da mulher, que, historicamente, é a grande sustentação do sistema capitalista e neoliberal (Federici, 2019). Como proposto por Vigotski (1999), a complexificação de nossos pensamentos e outras funções psicológicas superiores estão vinculados às relações que estabelecemos ao longo da vida, desse modo, essa conexão pensamento, linguagem, consciência se refere não só na apropriação de novos signos, mas da ideologia presente no meio do indivíduo, estabelecendo sua forma de ser e estar no mundo.

Trata-se de uma realidade permeada por contradições: a valorização suprema das relações heteronormativas respaldadas por discursos religiosos; o homem como figura provedora, aquele que trabalha fora para sustentar o lar, mesmo quando a mulher também exerce atividade remunerada, frequentemente com salários inferiores; e a atribuição exclusiva do cuidado materno e doméstico às mulheres e, o processo social de exclusão das pessoas que apresentam alguma deficiência, síndrome ou transtorno.

Se os homens compartilhassem efetivamente o cuidado com os filhos e com a casa, o sistema perderia parte de sua base de sustentação. Por outro lado, quando a mulher trabalha fora, o Estado não assegura condições adequadas para sua permanência no mercado de trabalho, tampouco garante os cuidados necessários à criança, sobretudo quando se trata de uma criança com um diagnóstico como TEA, a SPW, ou ainda outras deficiências como visual e auditiva.

Neste sentido, a presença desse diagnóstico, associada à insuficiente inclusão social de pessoas com deficiências, síndromes e transtornos mentais, frequentemente leva cuidadoras a adotarem uma postura de proteção excessiva em relação aos filhos, na tentativa de resguardá-los das adversidades do mundo. Observa-se, com frequência, o estabelecimento de uma relação simbiótica, na qual a criança passa a assumir, ainda que de forma inconsciente, a responsabilidade pelas vivências emocionais da mãe, refletindo uma intensa interdependência afetiva entre ambos.

Conforme Vigotski (2021/1995), crianças com deficiência encontram barreiras em seu ambiente social que podem dificultar a interação com outras pessoas. Para lidar com tais obstáculos, podem desenvolver estratégias compensatórias, buscando superar suas limitações. Contudo, esse processo nem sempre ocorre de forma linear: algumas crianças podem manifestar desconfiança em relação ao outro, desenvolver comportamentos mais agressivos ou, ainda, tornar-se menos proativas na superação de suas próprias dificuldades, aumentando a demanda de atenção sobre o cuidador.

Vigotski (2021/1995, p. 128) observa que “as crianças aproveitam especialmente disso, quando, devido à enfermidade, mostram-se, prontamente, no centro da atenção dos que o cercam”. Esse contexto pode gerar desafios tanto na educação da criança quanto nas relações interpessoais do adulto ao longo do tempo.

Dessa maneira, a dependência mútua entre mãe e filho, diante do Transtorno do Espectro Autista e das diversas dificuldades que necessitam ser superadas, pode ser prejudicada pela superproteção materna. A criança, por vezes, obtém um ganho secundário ao receber atenção contínua, enquanto a mãe, ao centralizar sua existência no cuidado, pode ter seu desenvolvimento pessoal comprometido, reduzindo-se à função de cuidadora e atribuindo ao filho a responsabilidade por sua própria felicidade ou frustração.

Como propôs Rocha (2024), sendo mãe de uma criança autista, mas com possibilidades de encontrar outras formas de ser no mundo, “O meu ser mulher-mãe não abdica de si, e por isso, pode entregar-se ao filho com autismo, que é antes de tudo, um homem-filho” (p. 214). É preciso destacar que os pontos aqui levantados acerca das mães goianas pesquisadas não configuram um manifesto contra a maternidade, mas uma tentativa de problematizar os fatores que fazem com que essa *perejivanie* (vivência) se torne tão onerosa. Trata-se, portanto, de compreender os elementos que, no contexto do autismo, levam essas mulheres, assim como muitas outras que compartilham experiências semelhantes, a se anularem, em vez de (re)construírem o próprio “eu” no mundo. Como afirma Rocha (2024), as mães de crianças com autismo não devem abdicar de si; ao contrário, é necessário criar condições para que possam se apropriar de si mesmas e, assim, dedicar-se aos filhos de maneira mais segura e saudável, tanto nos aspectos psíquicos de saúde mental, quanto da própria saúde física.

Portanto, compreendemos que o núcleo: “*Maternidade como sentido da vida*”, representa a *perejivanie* de Mônica e Rachel diante do processo de significação de suas maternidades. Ambas apreendem o sentido enquanto caminho a ser seguido na vida, marcado pelo amor incondicional, respaldadas principalmente no discurso religioso, mesmo para Rachel, a qual afirma não seguir nenhuma religião e contraditoriamente apontar que:

[...] *Deus não dá um fardo que a gente não possa carregar, né? Mas... eu acho que elas só vêm para fortalecer mais a minha fé, né? Eu era tão perdida, nem sabia de nada, nem sabia o que eu queria. E depois que ela me viu, a gente começou a entender[...]*

Consequentemente, aparece o discurso social da mãe que precisa ser guerreira, abnegada e sofrer em silêncio. Ao encontro do que propõe Sawaia (2003), a repressão dos afetos, a sua não compreensão, confusão, leva o homem à escravidão, isto é, leva o sujeito a

não saber de si, de modo que as mulheres parecem não tomar consciência do mundo que envolve ser mãe em nossa sociedade. Pois, assim como pontua González-Rey (2004), a consciência faz com que o sujeito participe intencionalmente da sua vida, promovendo a sua transformação, ao contrário do que foi apontado por Mônica e Rachel que reconhecem o maternar como uma missão dada por Deus e que precisam resistir a tudo o que acontece no silêncio de suas emoções.

Sendo fulcral ressaltar o pouco apoio dado às mulheres diante das demandas que o Transtorno do Neurodesenvolvimento de seus filhos traz a elas; demandas essas que, em uma sociedade na qual a inclusão ainda não é efetivada, parece utópico atribuir apenas a tomada de consciência como promotora de modificação em suas vidas. Porém, o sentido da maternidade configurado por elas, como propõe González-Rey (2004), expressa seu caráter histórico, a relação do sujeito com a experiência vivida e a forma como outros sentidos de sua *perejivanie* (vivência) constituíram o processo de maternar dessas mulheres, em uma dinâmica complexa e não dicotômica.

5.2 Núcleo 2: A mulher para além da mãe: a constituição de si a partir do outro.

Estou cada vez mais certa de que o paraíso são os outros. Vi num livro para adultos. Li só isso: o paraíso são os outros. A nossa felicidade depende de alguém. Eu compreendo bem.
Valter Hugo Mãe, 2018.

Partindo do pressuposto de que nosso objetivo é analisar a *perejivanie* (vivência) de Mônica e Rachel, isto é, a produção de sentido mediada tanto pelo discurso social sobre o que é ser mãe de uma criança autista em nossa sociedade quanto pelo meio em que essas mulheres estão inseridas, o qual configura sua subjetividade, este núcleo se propõe a aprofundar-se nas relações que elas estabelecem com sua família de origem (pai, mãe, irmãos), com o cônjuge e com suas amigas. Pois, conforme proposto por Vigotski (2000/1929) a constituição da personalidade do sujeito se dá pelas relações que são

estabelecidas, nas palavras do autor: “Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas” (2000/1929, p. 26).

Antes de serem mães, Mônica e Rachel foram filhas. O psicólogo brasileiro Antônio Ciampa (1980) discute como constituímos diferentes identidades a partir dos papéis sociais que assumimos, sendo a identidade um processo de constante metamorfose. Dessa forma, identidade é formada por essa tensão entre social e individual e que, portanto, está sempre em transformação.

Dialogando com Bakhtin, compreendemos que a constituição identitária dessas mulheres, a visão de mundo, opiniões, ponto de vista, estão em seus enunciados a partir dos discursos dos outros com as quais elas se relacionam. Assim, diz Bakhtin (1997, p. 134): “As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos”.

Nesse sentido, destaca-se, a partir das entrevistas, o papel das mães de Mônica e Rachel, que não apenas compõem suas principais redes de apoio, mas também foram as primeiras pessoas a incentivarem a busca por diagnóstico e tratamento para os netos. Além disso, ofereceram apoio emocional e físico, contribuindo significativamente no cuidado com as crianças.

A mãe de Mônica, hoje, vive só, apesar de ser independente, separou-se de seu ex-marido quando Mônica ainda era uma criança. Ela relata que o pai era “mulherengo” e traiu não só sua mãe, como também, outras mulheres. Afirma que a mãe é uma mulher guerreira, no entanto, solitária, como podemos observar nesse trecho:

[...] minha mãe é guerreira, trabalhou, criou nós, mas aí eu vejo uma vida solitária, sabe? Mas não vejo infeliz não, no sentido de que ela faz as coisas, a independência ela mostra muito que a solidão ela consegue administrar e aí ela adquiriu muitos

bens né? Mas também saúde, tem ansiedade, e agora tá fazendo pilates. Aí falo que ela tem que cuidar dela (Mônica, 2025).

Mônica relata que seu irmão foi assassinado ainda na adolescência, fato que marcou profundamente a vida de sua mãe. Após esse acontecimento, a mãe de Mônica decidiu mudar-se para Goiás, adotando, desde então, um modo de vida mais solitário, sem buscar novos relacionamentos afetivos. Segundo Mônica, “uma mãe nunca esquecerá de um filho”, destacando a intensidade e a permanência do luto materno. Ela também menciona que, na época, sua mãe havia se separado do pai, pois ele não conseguia lidar com o comportamento do irmão, o qual era usuário de drogas, fato que contribuiu para o afastamento e a dissolução do relacionamento conjugal.

Já Rachel passou a infância e a adolescência afastada de sua mãe, em razão do uso de entorpecentes por parte desta. No entanto, após o diagnóstico de Esther, a mãe de Rachel passou a oferecer ajuda naquilo que está ao seu alcance. Rachel demonstra preocupação com o bem-estar da mãe, especialmente por perceber que ela não tem momentos de descanso, tal como ela, diz Rachel:

Aí a mãe vai ficando de lado. Sempre assim. Eu vi isso até na minha mãe, sabe? Agora, depois que ela saiu dessa vida, ela trabalha, trabalha, trabalha e sempre assim... é dar as coisas pra casa, pra Esther, pra gente. A gente até fala, mãe para, vai fazer suas coisas. Pega o salário dela e paga as contas e o que sobrar sobrou. Eu acho que já vem assim, né da sociedade mesmo, você parar a vida por causa do filho (Rachel, 2025).

A mãe de Rachel também vivenciou a perda de uma filha, evento que, segundo o relato de Rachel, marcou sua mãe de forma permanente. Ela acredita que o uso de entorpecentes foi uma tentativa de aliviar a dor dessa perda irreparável. Esse histórico familiar ajuda a compreender não apenas o distanciamento da mãe vivido por Rachel durante

sua infância e adolescência, mas também os esforços atuais de sua mãe para estar presente e oferecer apoio, especialmente após o diagnóstico de Esther.

Em relação à figura paterna, Mônica perdeu o pai ainda muito jovem. Crescer sem sua presença foi algo que a marcou profundamente e, segundo ela, essa ausência também pode ter influenciado o comportamento de seu irmão em relação ao uso de drogas. Mônica acredita que o uso de entorpecentes por parte dele tenha sido uma forma de lidar com a dor da perda paterna. Sobre essa perda, Mônica relata:

É triste demais porque você vê seus amigos tudinhos com pai e mãe dentro de casa e você não entende porque que seu pai não tava lá. A carência de pai era muito forte. Muito forte. Eu acho que até isso, coisa meu irmão também, pra ir pra droga, né? Contribuiu, né? (Mônica, 2025).

Em relação ao pai, Rachel não o conheceu. Durante a primeira infância, foi criada pelo então namorado de sua mãe, por quem nutria grande afeto. Na época, acreditava que ele era seu pai biológico, percepção que não foi desmentida por sua mãe. No entanto, após o término do relacionamento, a mãe de Rachel não explicou a situação para a filha, o que marcou esse período de sua infância com rupturas e silêncios significativos.

Na história de Mônica e Rachel, observa-se uma geração de mulheres que trilha caminhos semelhantes, isto é, uma dedicação intensa à maternidade e, a pouca participação paterna. Para Sarti (2003), a família é delimitada simbolicamente e se constrói a partir de um discurso sobre si mesma, apresentando, posteriormente, sua singularidade, que também foi culturalmente constituída. O percurso de Mônica e Rachel, se assemelha ao de suas próprias mães: dedicação exclusiva à maternidade e a ausência de apoio por parte de seus cônjuges.

Entretanto, a experiência materna de Mônica e Rachel é atravessada por um fator adicional: o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista em seus filhos. Apesar dos vínculos familiares terem sido reinventados, principalmente em nosso século, como por

exemplo, com advento de métodos contraceptivos e ascensão da mulher no mercado de trabalho, ainda prevalece os discursos, principalmente, no meio religioso, médico e pedagógico do modelo ideal de família, aquele com vínculo biológico, tendo o pai como provedor e a mãe no estabelecimento do cuidado com a criança (Sarti, 2003).

Mônica relata a falta de interesse do marido em compreender o universo do autismo. Já Rachel afirma que seu cônjuge sequer reconhece que a filha possui um Transtorno do Neurodesenvolvimento, o que exige uma forma de cuidado diferenciada. Isso pode ser percebido nos seguintes trechos:

Mas o pai também parece que não entende muita coisa, talvez ele acha que pode falar muita coisa com ele e ele não entende tudo [...] E o pai acha que ele vai entender [...] (Mônica, 2025).

Ele não... as vezes ele não tem a noção né? Eu falo, mas parece que entra em um ouvido e sai no outro. Não sei se homens são assim, mas... (Rachel, 2025).

Durante as entrevistas, tornou-se evidente a emoção de revolta e tristeza com a postura de seus parceiros. Mônica afirma que o problema não se limita à falta de compreensão sobre o filho, mas à ausência de vontade em compreendê-lo. Rachel, por sua vez, revela que nunca teve referências masculinas em sua infância e, por isso, sequer sabe o que seria, de fato, o papel de um pai. Inclusive, optou por um modelo conjugal em que vive em casas separadas. Em suas palavras:

Eu acho que pelo fato de gestar, pelo fato de ter um afeto maior, eu não sei se é porque homem é assim meio desligado nessas coisas, mas eu acho que não é o mesmo sentimento que nós mães temos pelos filhos, sabe? Os pais, eu não sei se posso generalizar todos, mas acho que boa parte dos pais são assim, as mães sentem mais pelos filhos (Rachel, 2025).

Em uma pesquisa realizada por Souza (2024) a respeito da perspectiva da paternidade junto ao filho com diagnóstico de TEA, com uma amostra de 15 homens, obteve os seguintes resultados: 26,7% não souberam responder o que é ser um bom pai, com respostas do tipo “Vixe, agora você me pegou”; porém, 60% afirmou ser um bom pai, pois “corrige e chama a atenção” e 93,3% disseram que é importante a figura do pai na vida dos filhos com TEA.

Para Mônica, *“esse espírito de covardia precisa ser modificado. A questão da paternidade é tão importante quanto a maternidade. Deus fez as duas colunas, um apoiando o outro. Mas aí a gente vê muitos abandonos”*.

Diversos estudos demonstram que, nas práticas de cuidado com crianças, a figura da mãe é amplamente valorizada e centralizada, enquanto a do pai é marginalizada, como evidenciado na própria pesquisa de Souza (2024). Este cenário também é reforçado pelo vocabulário cotidiano: a paternidade, diferentemente da maternidade, não é culturalmente associada ao cuidado, como pode ser observado no próprio Dicionário Online de Língua Portuguesa, em que os significados atribuídos à figura paterna se relacionam mais ao provimento financeiro do que ao afeto. Ou ainda, a “boa paternidade” está relacionada a “corrigir o filho”, “chamar atenção”, como mostra a fala de alguns pais na pesquisa de Souza (2024), o que também, pode colaborar para a perpetuação de um afastamento pai-filho, pois o pai se torna fonte de temor e não de amor por parte da criança.

Tal fato evidencia um ponto relevante de reflexão: o sistema social e econômico parece excluir o homem da possibilidade de vivenciar o afeto e emoções com suas crianças. Como colocado por Sarti (2003, p. 29) “O lugar central do homem na família, como trabalhador/provedor, torna-o também vulnerável, porque o faz dependente de condições externas cujas determinações escapam a seu controle”.

A instabilidade nas relações conjugais também foi um tema recorrente nas entrevistas, com ambas as participantes relatando episódios de conflito e cogitações de separação, principalmente após o diagnóstico da criança, como podemos observar:

Ah porque é...a gente morou junto né? Antes dela nascer, até ela nascer e um ano e pouco, dela, a gente morou junto, aí todo dia a gente brigava, por coisa boba, aí eu falei assim, não. Ou a gente se separa de casa ou a gente separa, porque eu não vou dar conta. É menino pequeno, é casa, é comida, é tudo, eu não vou conseguir. Aí ele saiu de casa e tá com a mãe dele, e eu to com minha mãe, mas assim, muito melhor sabe (Rachel, 2025).

Aí nesse momento eu falei pra ele, se não der pra você aceitar, você pode seguir sua vida, porque eu não abro mão do meu filho por ninguém. Não é homem nenhum, eu não abro mão do meu filho (Mônica, 2025).

Segundo Mônica, muitas mães da escola especializada frequentada por seu filho são abandonadas pelos maridos. Apesar de não encontrarmos dados estatísticos sobre a estimativa de casos, diversas pesquisas de cunho qualitativo apontam sobre este abandono (Filho, 2021). Embora vivencie dificuldades com o marido, Mônica relata que, ainda assim, considera ter uma boa rede de apoio:

Porque tem mãezinha aqui que não tem, só Deus, isso dói meu coração, porque eu sei que, o estresse daquela mãe é muito forte, o sofrimento é muito grande, não tem tempo nem para respirar ali, porque o marido tá trabalhando, só pensa nele né? Então é muito doloroso, então eu tenho uma rede de apoio boa, não posso reclamar, mas eu fico com muita dó das mães que não têm (Mônica, 2025).

Observa-se, dessa forma, que a rede de apoio mencionada pelas entrevistadas é composta majoritariamente por outras mulheres, especialmente suas mães, irmãs, tias e amigas. Nesse contexto familiar, a responsabilidade pelo cuidado da criança continua sendo

delegada a outra mulher. O abandono paterno, muitas vezes de caráter emocional, não se restringe ao contexto do diagnóstico da criança, mas pode refletir uma repetição geracional de ausências nas relações familiares. Nesses casos, o diagnóstico aparece como um dos elementos que contribuem para a desresponsabilização emocional de alguns pais, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento e a potencialidade de suas crianças.

Badinter (1985) afirma que, em nossa sociedade, “[...] o homem foi despojado de sua paternidade [...]”, uma vez que, nas famílias, passou a ocupar uma função puramente econômica, distanciando-se em todas as esferas do cuidado com a criança. Diz a autora: “Fisicamente ausente durante todo o dia, cansado à noite, o pai não tinha mais grandes oportunidades de se relacionar com o filho” (p. 294).

Nessa mesma direção, Bakhtin (1997) compreende que a linguagem se constitui no diálogo na relação eu-tu e que todo ato de fala carrega o contexto social e ideológico em que é produzido. É nessa relação de constituição psíquica e simbólica com o outro que as participantes desta pesquisa também demarcam a importância de outras mulheres em suas trajetórias, especialmente as amigas, ainda que tais vínculos se mostrem atravessados por contradições.

Para Mônica duas de suas amigas são *“autênticas são muito verdadeiras e isso me contribui, porque se eu falar algo fica lá e elas são muito no sentido de realistas, tem uma lá que pode doer o que for, ela te fala a verdade”*. Já Rachel, disse que não construiu muitas amizades ao longo da vida devido a conflitos familiares, porém teve vínculos restritos às primas, relata, também, que o apoio de outras mães — especialmente na instituição de educação especializada — foi crucial após o diagnóstico de Esther:

Eu acho importante, porque eu não sabia de nada quando eu cheguei lá, absolutamente nada, nem sabia que existia outros lugares, outros centros especializados, então ela...Ela me falou, a gente conversou bastante, ela me falou

sobre os outros lugares. Sobre...É...Muitas coisas, assim. Até sobre o benefício, ela também me falou. Que antes eu não pegava, né? Comecei recente. E ela me deu assim, muita dica de...do que fazer, a gente conversa bastante (Rachel, 2025).

Nesse trecho, Rachel refere-se a Mônica e ressalta o quanto as trocas com a colega contribuíram para conquistas relacionadas ao cuidado da filha. Ela acrescenta, ainda, que tem feito novas amizades na academia.

Como defendido por Aguiar e Ozella (2006), a compreensão do sujeito não se dá sem suas contradições, neste sentido, notamos que Rachel afirma que apesar do apoio de que teve de outras mães, acha cansativo ouvir os assuntos de outras mulheres que aguardam seus filhos enquanto são atendidos na escola especializada:

Porque as outras mulheres são muito...Elas que levam os problemas delas...lá conversam entre elas. Tem muito que conversar, o que mais? Ave maria...Todo mundo escuta que ela está falando. E nada sobre o filho. É sempre reclamando. Até mesmo do atendimento, reclamando dos professores que faltam, reclamando...Muita reclamação. Sabe, acho ela reclama demais. E tinha que ver com o lado positivo. O negócio é de graça, tão assim, é tranquilo, é só pelo bem dos filhos delas. Ai ficar nessa reclamação toda, eu não acho legal não (Rachel, 2025).

É válido salientar que o processo da entrevista foi uma interação dialógica. Neste sentido, quando relatado à Mônica que já havia assistido alguns depoimentos de mães, cujos filhos foram diagnosticados com Síndrome de Prader Willi e ao contar que uma das mães optou por colocar sua filha já adulta em uma instituição privada para seus respectivos cuidados, Mônica expressou extremo desconforto, pois afirmou que, em algum momento, “Deus viria prestar contas” e que tais mães são “egoístas”.

É possível perceber que, em uma sociedade patriarcal, torna-se difícil às mulheres olharem umas para as outras com alteridade. No entanto, não se pode ignorar o viés

ideológico que atravessa a “inimizade” entre mulheres. Para Bakhtin (2009 apud David, 2017), a língua produz e é produtora de ideologias. Além disso, as produções humanas como política, religião, arte e ética são produtos ideológicos, que possuem significados em determinado contexto e que são, assim, signos. A consciência, para o autor, seria formada por esse sistema de signos e, portanto, por uma ideologia (David, 2017). Neste sentido, a manutenção do afastamento entre as mulheres, pautadas em um discurso da disputa, do julgamento, serve à perpetuação de um sistema que as posiciona apenas como reprodutoras e cuidadoras emocionais, enfraquecendo o poder do grupo.

A desigualdade de gênero estrutura essas diferenças, inclusive em nível subjetivo, estabelecendo relações de dominação que se manifestam na forma como as mulheres apreendem e reproduzem tais discursos (Biroli e Miguel, 2014).

Vazquez e Falcão (2019) afirmam que, dentro da lógica do patriarcado, do sistema de produção capitalista e de um mercado neoliberal, as mulheres internalizam a função de cuidadoras, sendo esse processo fundamental para a manutenção da dominação do gênero feminino. Além disso, as mulheres internalizam a opressão imposta pelo sistema e acabam por reproduzi-la, como se observa nos julgamentos que podem ocorrer entre as próprias mães.

5.2.1 Incompreendidas: entre o silêncio e a elaboração psíquica

No cerne da discussão deste núcleo estão as mediações que constituem essas mulheres. Por esse prisma, Mônica e Rachel revelam uma experiência de sentido marcada pelo silêncio em torno de um trabalho invisibilizado, bem como pelo silenciamento de seus processos subjetivos. Assim, visando novamente à fluidez da leitura, optamos por explorar, nesta subseção da análise, as mediações que atravessam esse silenciamento.

É o silêncio das mulheres que impacta, vertiginosamente, sua saúde mental. Esse silêncio revela não apenas a dificuldade da sociedade em compreender outras formas de

desenvolvimento psíquico de seus filhos, como no caso do TEA, mas também a precariedade do acesso aos diversos cuidados que essas crianças demandam. Como afirma Mônica: *“tem falado que o nível de estresse de uma mãe atípica é igual a de um soldado em guerra, se não se cuidar, tem que buscar ajuda, entender a sua realidade [...]”*.

Entretanto, Mônica apesar de ter acesso ao auxílio psicológico, gratuito, juntamente com as terapias de seu filho, recusou-o. Conquanto, considere necessário, entendeu que outras mães precisavam mais que ela, pois, sobre sua experiência com a psicoterapia relata, que ora gostou do processo, ora não, pois havia dias em que “não queria mexer em umas coisas”. Diz Mônica:

É que tinha vez que eu queria falar, pra desabafar, no outro dia queria ficar em silêncio, porque o silêncio me trazia resposta, paz também né? Aí acho que eu não queria mexer, muitas vezes, aí por isso optei assim tem dia que não queria mais. Mas tem essa rede de apoio lá, tem gente que precisa mais, eu acho que eu preciso, mas talvez eu ainda tô resistente.

A desistência de Mônica do processo terapêutico se assemelha a desistência de outras mães desse processo na experiência clínica da presente pesquisadora.

Já Rachel afirma que até o momento apesar dos estresses cotidianos não vê a necessidade de realizar psicoterapia, não entende o funcionamento, apenas tem a informação que muitas pessoas falam a respeito do processo terapêutico ser bom para a mãe.

Mônica afirma que a rede de apoio é o principal recurso da mãe quando filho tem o diagnóstico de autismo, aborda que precisamos sair da teoria e pensar mais na prática, na vida cotidiana da mãe, como podemos observar:

Essa rede de apoio é muito importante. Fala muito teoria como setembro amarelo e tudo, porque gente está no suicídio. Mas tudo começa aí também. Como é que aguenta? Como é que aguenta? No sentido assim, sem alguém ajudar, vai ficar só na

teoria? Tá na teoria, bonitinho demais né? É bonitinho. E perdeu a mãe, entende? É um apoio e não podemos deixar qualquer um também. Hoje é tão difícil né? (Mônica, 2025).

A entrevistada também relatou que é uma falácia o discurso que a mãe precisa se colocar em primeiro lugar, pois sem uma rede de apoio, isso se torna impossível: *“Você fica 24 horas ali pensando, você deixa de pensar em você para pensar nele. Aí fala que você tem que se pôr em primeiro lugar, mas é difícil para uma mãe, meu deus do céu, ainda não consegui não”*. (Mônica, 2025).

Na entrevista com Mônica, ela também relatou estar cansada de tantas terapias de seu filho, fato este que também fez com que ela se afastasse de seus próprios processos terapêuticos, pois, de acordo com ela, são tantos grupos em que foi colocada, seja via *internet* ou dos processos terapêuticos de seu próprio filho que tornou cansativo. Por isso, acredita que a religião tem contribuído mais para sua saúde mental: *“Eu acredito que a religião de Deus tem me ajudado muito, mas se eu achar que preciso, eu também o iria”*.

Nota-se, desse modo, um processo de afastamento dessas mulheres de espaços de escuta psíquica e de compreensão das dinâmicas familiares; aspecto que também suscita reflexões sobre os modos de tratamento aos quais suas crianças são submetidas. No caso de Esther e Marcos, observa-se que a busca se volta prioritariamente para abordagens psicoterápicas de cunho comportamental, enquanto o cuidado voltado às mães tende a permanecer em segundo plano ou nem mesmo existir.

Já no relato de Mônica e Rachel, evidenciam-se elementos como a recusa a qualquer possibilidade de escuta, a dificuldade de compreensão de seus direitos e a afirmação de que *“só entende uma mãe atípica, outra mãe atípica”*. Tais expressões apontam para um processo de identificação restrito à condição materna, em que compreendem que seus filhos vivenciam

um eterno processo de sofrimento, sendo atribuído ao sofrimento das próprias mães, limitando a si mesmas e aos seus filhos de reconhecer outros modos de ser e existir.

Fato é que, em Goiás, muitas crianças que constituem o público da Educação Especial não foram/são inseridas na escola comum, tampouco na sociedade, conforme apontam os relatos das participantes. Como nos lembra Vigotski (2018/1996), considerar as crianças com deficiência sob uma perspectiva de sofrimento permanente é equivocado, uma vez que elas estão em processo de desenvolvimento de suas funções psíquicas. O que de fato ocorre é a construção de um olhar que acentua a diferença em relação aos próprios filhos, perpetuando a manutenção dessas crianças em um lugar de dependência e infantilização, como se fossem eternos bebês.

Outro assunto carregado de muita emoção por Mônica e Rachel, que atravessa suas vivências é o medo de morrer e de perderem seus filhos. O medo da perda dos filhos está pautado em uma preocupação com a saúde das crianças, principalmente no caso de Marcos, que apresenta episódios convulsivos. Já o medo da própria morte não carrega um sentido singular, mas sim, de temor pela exclusividade no cuidado com os filhos e da pouca rede de apoio para seus respectivos cuidados diante da morte dessas mulheres, resultando em uma exaustão física e mental como expresso na fala de Mônica: “*como é que aguenta?*”.

Embora seja essencial para o trabalho dos afetos, emoções, pensamentos e consciência, muitas delas por diversos motivos, inclusive, pelo fato de o diagnóstico da criança não ser o único fator de mobilização subjetiva dessas mulheres, como apontado por Goulart (2022), faz com que elas acabem se afastando das possibilidades de tratamento e/ ou apoio psicológico.

Neste sentido, a psicoterapia é potente para modificar o pensamento, as emoções e os sentidos para a demanda trazida pelo sujeito, pois colabora para complexificação das funções psicológicas superiores. Para isso, a psicóloga (o) deve atuar na Zona de Desenvolvimento

Iminente, isto é, na possibilidade de aprendizagem do sujeito, para buscar possibilidades de resolução dos conflitos gerados.

A psicoterapia tem a potencialidade de atuar nesse processo, pois como proposto por Vigotski (1999), baseado em Espinosa, o conhecimento do afeto pode transformá-lo em um estado emocional mais ativo, conferindo um tom emocional de mudança ou, mais passivo, podendo até mesmo a formar estados de desintegração, como a vivência de processos depressivos e outras patologias. Ao pensar sobre nossos afetos, podemos modificá-lo e alterar toda a vida psíquica (Vigotski, 1999).

Dessa maneira, a psicoterapia pode auxiliar na compreensão de todas essas transformações e na análise crítica de como a sociedade frequentemente atua como produtora de um processo de inclusão-exclusão, tendo em vista que a consciência não se reduz ao intrapsíquico, mas em uma complexa relação entre o afetivo, o intelectual e a vida social (Vigotski, 1999).

Além disso, fundamentados em Vigotski (2021/1995), a psicoterapia pode colaborar para a compreensão e o estabelecimento de um melhor relacionamento com os filhos, tendo em vista que, a criança com desenvolvimento diferente, como no caso do Transtorno do Espectro Autista, possui a potencialidade para o seu desenvolvimento tal como qualquer outra criança.

Entretanto, é preciso reconhecer que a psicoterapia clínica não é solução para um problema social mais amplo: a exclusão vivenciada por pessoas que apresentam formas diversas de desenvolvimento psíquico, bem como por seus cuidadores.

Sawaia (2003) ao apontar a importância de tomarmos a afetividade para pensar ações sociais destaca que em contexto de desigualdade o sofrimento individual é ético-político, pois para a autora, esse sofrimento poderia ser evitável, já que foi causado por membros da própria sociedade. Ela ressalta que: “Esse sofrimento empobrece e afunila o campo de

experiências e de percepções, bloqueando a imaginação e a reflexão; torna as pessoas impotentes para a liberdade e a felicidade, quer na forma de submissão, quer na de ódio e fanatismo” (Sawaia, 2003, p. 46).

Embora Sawaia (2003) esteja se referindo apenas a famílias de poucas condições socioeconômicas, estendemos sua reflexão para pensar na dinâmica de inclusão/exclusão vivenciada por mães cujos filhos possuem diagnóstico de TEA. Tendo em vista que o sofrimento em relação a própria morte talvez poderia ser menos angustiante para essas mulheres se nossa sociedade cuidasse das crianças de maneira mais coletiva e se o Estado oferece políticas públicas que garantisse um futuro digno para pessoas com transtornos de neurodesenvolvimento, síndromes e deficiências em geral.

Portanto, a *perejivanie* (vivência) de Mônica e Rachel é atravessada por suas mães, que também internalizaram um certo “dever” em relação ao cuidado; por pais que não assumiram a responsabilidade de suas paternidades; por maridos que parecem oferecer pouco apoio emocional, sendo reduzidos à condição de mão de obra; e por amigas e outras mães que compartilham o diagnóstico dos filhos e colaboram no cuidado das crianças, embora, não sem contradições, pois as entrevistadas apresentem suas ressalvas, evidenciadas por julgamentos direcionados a outras mulheres. Além disso, essa *perejivanie* (vivência) perpassa o campo da saúde mental, sendo marcada por um sofrimento afetivo, conquanto, também, seja ético-político.

Evidencia-se que, sendo a *perejivanie* (vivência) constituída na relação com o meio a partir dos repertórios que o sujeito possui em determinada etapa da vida, observam-se as restritas possibilidades dessas duas mães, limitadas inclusive pela escassez socioeconômica. Nessa trajetória, o outro lhes revelou apenas a possibilidade de serem mães, restringindo, desse modo, o desenvolvimento pessoal para além da maternidade e vinculando-as quase que

exclusivamente ao cuidado com suas crianças, o que acarreta consequências que serão discutidas no próximo Núcleo.

5.3 Núcleo 3: A relação mãe-filho: o amor e o temor em uma sociedade excludente

As pessoas são tão diferentes. Aprecio muito que o sejam. Fico a pensar se me acharão diferente. Adoraria que achassem. Ser tudo igual é característica de azulejo na parede e, mesmo assim, há quem misture.

Valter Hugo Mãe, 2018.

Neste último núcleo, avançaremos na análise da relação comum em torno de Mônica e Rachel, abrangendo aspectos ligados à relação com os filhos, ao diagnóstico e à *perejivanie* (vivência) em uma sociedade excludente. Estruturamos dessa forma, pois tínhamos por objetivo compreender o processo de formação psíquica de Mônica e Rachel para além do diagnóstico de seus filhos, a partir de suas vivências com a família, amigos e com o processo de matinar. Esse percurso permitiu identificar semelhanças, diferenças e contradições, ao mesmo tempo em que evidenciou a singularidade de cada uma, frequentemente reduzidas à condição de “mães atípicas”, desconsiderando-se que são também mulheres constituídas por seus desejos, vontades e relações que extrapolam o diagnóstico de seus filhos.

Dessa forma, uma pergunta foi realizada diversas vezes para Mônica e Rachel: o que é ser mãe de uma criança autista? Elas responderam de forma muito emocionada, com choro, pausas e suspiros:

Depois do amor... é a dificuldade. Muito difícil. Eu amo minha filha, mas não amo o autismo, é complicado. Eu amo minha filha, apesar de ser tranquila, é complicado. É dificuldade e esperança também, né? De um futuro melhor, de...Desenvolvimento, aprendizagem, né? Eu acho que é isso, no geral (Rachel, 2025).

É amor e dedicação (Rachel, 2025).

Dedicação (Rachel, 2025).

É difícil, uma dificuldade muito grande, o amor e a dificuldade estão em pareio né? O grau, as crises, o comportamento influencia muito, é muito puxada a rotina, essa questão assim é complicada ser mãe de uma criança autista, você se priva né? De coisas que poderia fazer com uma criança não atípica né? De ir pra lugar, que crianças atípicas não podem ir, por conta do barulho, de lugar com muitas pessoas (Rachel, 2025).

Eu pego as palavras do Mion, amor e dor, mas é preciso ainda muito mais do que isso. Claro, Deus na frente que é o amor, a paciência e muita coragem. Coragem mesmo de enfrentar as coisas mesmo. Tem dia que você não tem coragem não, mas tem dias que vai ser preciso coragem de lutar pelo seu filho, porque você vai ser os olhos dele perante a luta né? Não na independência né? Perante a luta, você vai ser os olhos dele, os braços dele e as pernas dele e vai pensar por você e por ele, o que é melhor pra ele, então eu vejo dessa maneira, no momento (Mônica, 2025).

Eu acho que a missão que Deus nos confia mais, né? Não que na outra não é. O que exige, né? Comprometimento, coragem. E a gente tem que se preparar pra enfrentar os desafios, né? (Mônica, 2025).

E o amor também que você falta é explodir, do coração. É amor que dói. (Mônica, 2025).

Nota-se que, frequentemente, a palavra “amor” e “dor” foram associadas. Por que a *perejivanie* (vivência) dessas mulheres é atravessada por tamanha dor? Quais foram os sentidos atribuídos a essa dor, que demonstra ser presentes em ambas?

Mônica relata que o processo de desenvolvimento psicomotor de seu filho parecia atrasado, o que era demonstrado por pessoas mais velhas, em especial pela bisavó de Marcos. Às vezes pensava que poderia ser autismo, outras vezes não. Contudo, após a segunda convulsão de seu filho, buscou ajuda profissional.

Rachel, por sua vez, conta que assistia muitos vídeos na *internet* sobre autismo e percebia que chamava sua filha, mas ela não respondia, não olhava e não interagia. Posteriormente, notou as estereotípias da filha, como mexer as mãos. Aos dois anos, também buscou auxílio médico. O sentimento de culpa esteve presente em sua *perejivanie* (vivência). Ela afirmou ter pensado que poderia ter feito algo diferente durante a gestação para que a filha não nascesse com autismo. Com tempo, entretanto, foi se adaptando ao diagnóstico. Relata que não passou por um luto relacionado à ideia de que a filha poderia ser diferente, mas se questionou sobre por que aquilo estava acontecendo com ela.

Como argumentam Araújo et al. (2020), se somos moldados por mediações cotidianas, compreender historicamente a vida de mães de crianças com autismo pode revelar uma trama de relações que colaboram ou não para o fortalecimento do vínculo mãe-filho diante do Transtorno do Neurodesenvolvimento apresentado e para a superação das dificuldades que se impõem.

No caso de Rachel o vínculo com a filha transcende qualquer dificuldade que possa existir diante das demandas com o diagnóstico, pois mesmo que vivencie muita angústia diante do atraso de desenvolvimento da criança, se emociona a cada pequena etapa alcançada.

Para Mônica, o mais difícil em sua relação com o filho foi lidar com a aceitação da palavra “não” por parte da criança, o que lhe gerava muito estresse. Ela relata que Marcos já chegou a ficar duas horas rolando no chão, por exemplo, para não entrar na sala de aula. Afirma que “dói o coração” ao ter que corrigi-lo. Para ela, a questão comportamental é a parte mais difícil na síndrome de seu filho. No entanto, compreende que é necessária e, inclusive, valoriza enormemente a postura das professoras e profissionais que passaram pela vida da criança, pois relata serem “firmes” e isso permite, segundo suas palavras, que as crianças “não dominem a gente”.

Ela também expressa preocupação com a adolescência do filho, destacando que ele está se desenvolvendo e ficando cada vez mais forte fisicamente. Por isso, afirma fazer todo o possível para manter as terapias oferecidas, já que seu sonho é que Marcos responda apenas aos comandos.

A mãe de Marcos admite que, às vezes, “mima” seu filho mais novo mais do que o mais velho, como uma forma de superproteção. Relata: “*No começo, eu descascava a banana e entregava pra ele. Aí, a mamãezinha aqui falou que não, que entregava e ele se virava*”. Apesar do exposto, reafirma sua postura de não julgar nenhuma mãe que ainda não conseguiu obter a obediência do filho, reconhecendo que todas as mães cujos filhos possuem diagnóstico de TEA enfrentam esse tipo de dificuldade, como podemos observar em seu relato:

Sim, dói, já cheguei a ficar com coração doído de corrigir ele, mas eu vejo que é preciso, porque dentro do autismo tem os outros transtornos né? O transtorno opositor, porque ele é muito desafiador. Eu vi aqui uma criança tendo uma crise com uma mãe eu fiquei com tanta dó dela, ele não parava de chorar, ele não parava, ele não aceita o não. Essa mãe ela tava nesse dia, o profissional chamou atenção e ela chorou, aí depois senti vontade de não revidar, porque estava com a cabeça quente, podia ter chamado separado e conversar, mas aí eu fui lá e só senti vontade de dar um abraço nela, dei o abraço, e senti aquela situação muito difícil. Aqui não, aqui todas são mães atípicas, todas têm que entender, eu acho né, nenhuma é melhor que a outra, respeito quem pensa diferente né. Mas naquele momento senti vontade de dar um abraço nela. (Mônica, 2025).

Já Rachel afirmou que sua filha tem muitas “birras” e acredita que isso decorre da superproteção da avó. A mãe relata que é preciso estimular, constantemente, a independência da filha.

Nesse sentido, para Bakhtin (1997, p. 37), “na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos”. Assim, a consciência de si é moldada pelo outro e, como coloca Vigotski (2018/1996), o surgimento de novas funções superiores mais complexas altera a consciência, a percepção e as emoções dos fatos. Neste sentido, a visão da família sobre a criança com deficiências, síndromes ou transtornos e que apresentam alguma necessidade, muitas vezes é focada, nas palavras de Vigotski, “no defeito” e não nas potencialidades emancipadoras. Tal fato pode trazer consequências significativas para o desenvolvimento das crianças, como a superproteção, a pouca estimulação por acreditar que a criança não consegue realizar determinadas ações, evitando com que ela entre em contato com novas relações e, portanto, com a complexificação de suas funções superiores. Isso fica evidenciado por meio desta citação de Glat e Freitas (2002, p.18):

As pessoas com deficiência funcionam em um nível muito mais abaixo de autonomia e inserção social do que seria permitido por sua condição orgânica, por terem sido tratadas a vida toda como pessoas dependentes e incapazes de participar do convívio social.

Vigotski (2021/1995) argumenta que a deficiência seja física ou intelectual “[...] provoca uma espécie de deslocamento social” (p.30). Com isso, a deficiência provoca uma ruptura, diz o autor, em seu comportamento social. Desse modo, é justamente as consequências sociais que decorrem da deficiência e/ou transtorno que precisam ser levados em consideração nos processos pedagógicos e psicológicos desta criança.

Como colocado por Padilha (2017) é preciso não só compreender, mas fazer com que a cultura consiga simbolizar a história de vida social das pessoas com deficiência, em especial, diante de uma deficiência na qual podem existir déficits intelectuais e cognitivos, como no caso do TEA. Ou seja, o desenvolvimento de instrumentos e signos que possibilite

com que a cultura diminua a deficiência, para “empurrar a barra que separa o normal do patológico” (Padilha, 2017, seção Capítulo 1, parágrafo 6).

Para além desta questão social provocada por um diagnóstico, diante do Transtorno do Espectro Autista, muitas pesquisas apontaram sobre o luto materno em relação ao ideal de um filho (Oliveira, 2019). Todavia, Mônica e Rachel reafirmam que o autismo não modificou a relação que mantêm com suas crianças, ainda que enfrentem vivências desafiadoras no processo de desenvolvimento dos filhos, especialmente em relação à preocupação com o alcance dos marcos de desenvolvimento, fundamentais para que possam se tornar independentes no futuro.

Mônica e Rachel também afirmam manter uma troca afetiva muito intensa com suas crianças, sendo mulheres realizadas enquanto mães, pois admiram demasiadamente seus filhos. Abordam que as crianças são extremamente carinhosas e inteligentes, pois com os estímulos das terapias, Mônica e Rachel percebem o desenvolvimento de muitas funções psíquicas, como a atenção, memória, percepção, regulação emocional e outras. Também demonstram afeto por seus pais, contradizendo inúmeras pesquisas psicanalíticas, como apontamos no início desta pesquisa.

Sobre a demonstração de afeto por parte dos filhos, observa-se que a dificuldade da pessoa com autismo está relacionada à conexão com ações sociais, bem como à leitura dessas situações. Portanto, acabam interagindo socialmente de maneira distinta, o que evidencia que essa dificuldade de interação não está vinculada ao fato de as crianças serem emocionalmente distantes ou mais “frias”, como relatam:

Ele é muito carinhoso, beija, beija, beija, abraça, abraça, abraça, até quando você não quer mais abraço, é dessa maneira, né? E ele não é agressivo, graças a Deus ele não é agressivo. O irmão dele falou: mamãe, você trata ele igual me trata também;

fazer as coisinhas, colocar o copo na pia, né? Falei é desse jeito mesmo, mas não deixa de ter aquele dengo (Mônica, 2025).

Ela é um grude, um amor, ela abraça, dá carinho, coisa que assim há 3 anos atrás não existia, não tinha nem contato visual (Rachel, 2025).

Outro aspecto marcante na *perejivanie* (vivência) dessas mulheres, relacionado à maternidade de uma criança com autismo, é o percurso escolar das crianças, o qual é uma das grandes fontes de angústia para ambas. Tanto Mônica quanto Rachel relatam sentir-se acolhidas e seguras na escola especializada.

Mônica levou seu filho para escola especializada após a indicação de uma professora do CMEI. Relata também ter ouvido de outras mães que essa seria a melhor alternativa para a educação de seu filho, TEA nível 1 de suporte. Ela conta que, enquanto Marcos estava no CMEI, dividia-se entre três espaços distintos: o próprio CMEI, as terapias no hospital (voltadas à habilitação e reabilitação de crianças com Transtornos do Neurodesenvolvimento) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, não percebia avanços significativos no desenvolvimento do filho.

Quando conseguiu a matrícula de Marcos na escola especializada, sua vida foi facilitada, pois passou a lidar apenas com a escola e as terapias no mesmo local. Argumenta que, ali, sentiu-se acolhida por outras mães, reconheceu que as professoras são experientes e destacou que conseguem manter as crianças com autismo ou outras deficiências em sala de aula por mais de uma hora e dez minutos.

Embora tivesse consciência de que seu filho não mudaria de série e, nem teria contato com crianças sem deficiência, compreendeu que a escola especializada representava, antes de tudo, uma questão de segurança. Marcos costumava correr pela escola toda, urinar e defecar na roupa, e Mônica se sentia angustiada com a possibilidade de que ele fugisse da instituição. Afirma sobre a escola comum:

No caso das escolas, né? Eu vejo que falta muita empatia, falta muito respeito, muita boa vontade. É preciso...trabalhar mais, assim, nas escolas, não só nas especializadas. É preciso, porque o ciclo é como se o ciclo estivesse mostrando que o número de autismo está grande. Não tem como deixar dentro de casa. Então é preciso a escola se preparar e isso é para a escola pública, estado do estado e particular também. Porque essa particular também tira o corpo fora. Com certeza. Fala que não tem vaga. Isso daria um processo tão grande. Tinha que ser algo tão tremendo para nunca fazer isso com ninguém. E teve um caso que a mãe foi e falou que não tinha quando falou que era um autismo e teve outro caso que até passou na mídia e tem outro caso que a mãe colocou e a criança chegou lá, estava só na quadra. Esse coleguinha foi e encontrou e a funcionária falou. Um funcionário falou que todos os dias era daquele jeito (Mônica, 2025).

Mônica demonstra indignação com os professores, pois afirma que todos possuem a mesma formação e se questiona o porquê os professores da escola especializada conseguirem conduzir crianças com deficiências e outros transtornos e, a professora da escola comum não conseguir. Ela compreende também os problemas da coordenação e diretoria na escola comum, não culpabilizando apenas os professores, como podemos observar neste trecho da entrevista:

Eu vejo má vontade, má vontade. Tem uma mãe lá no grupo de pais, quando eu estava no Hospital, das terapias, ela falou que na sala do menino dela tem três crianças autistas. Eu vejo como a implicância da superiora dela com essa profissional, porque dá pra dividir, outras salas, outro autista, imagina o que essa professora passa e aí cobram, cobram, cobram né? Se deu uma marcação, as outras veem que não quer, não quer, vai embora, some ou então aí...

A mãe enfatiza também a postura que a família precisa ter diante dos professores, ou seja, a família e a escola precisam caminhar juntos.

Eu vejo é falta de vontade, falta boa vontade, falta empatia, falta respeito, sabe, com o ser humano. No CMEI, eles falam também. Eu tinha uma boa relação com a professora, com a coordenadora, com a diretora. Por isso, todo tempo que ficou lá, uns três anos e pouco, eu tive sucesso porque eu tinha essa boa relação. Os professores daqui também interviam lá também, conversavam entre si. Eu fui pedir socorro também. Mas assim também não tinha caso de virar as costas e mandar buscar, não tinha né? Só assim em casos bem emergenciais.

Rachel comunga do pensamento de Mônica. Afirma não se sentir preparada para enfrentar todos os desafios envolvidos em inserir sua filha com autismo na escola comum e espera ansiosamente uma vaga na escola especializada. Relata conhecer uma colega que é professora há mais de 15 anos e que, segundo essa profissional, as crianças com deficiência não são tratadas da mesma forma que as demais. Em todos esses anos de atuação, ela diz não ter observado mudanças significativas nesse cenário. Rachel evidencia que ouve falar, ocasionalmente, de casos de pessoas com autismo que conseguiram se adaptar bem à escola comum, mas ressalta que são situações raras e demonstra não estar disposta a enfrentar esse processo.

Para Rachel, ao pensar em matricular sua filha na escola comum reflete seu grande temor sobre a forma como a menina seria tratada nesta instituição. Diz já ter se acostumado com a escola especializada que oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Reconhece que a principal limitação está no fato de a criança não ter contato com outras crianças sem deficiência. No entanto, destaca que preza pela segurança proporcionada pela escola especializada.

Eu acho que as crianças... Não sei se iriam aceitar, né? Porque elas são acostumadas com as crianças...É, vamos dizer, comum, né? Normais, que elas brincam e correm e falam e berram. A Esther, igual o caso da minha, né? Que ela não conversa. Então, se alguém aqui chegasse pra conversar, não ia ficar sem entender, né? Os dois. Porque ela não sabe lidar, né? Não sabe conversar. Então, eu acho que essa parte dos dois lados mesmo.

Rachel afirma ainda que, em sua família, ninguém concorda com a decisão de matricular a filha na escola especializada. Contudo, ela reafirma que não deseja, neste momento, submeter a criança à experiência traumática que outras mães vivenciaram na escola comum, preferindo preservar o bem-estar da filha enquanto sentir que isso é necessário.

Aqui, também, para fins de fluidez na leitura, decidimos escrever uma seção terciária na análise deste núcleo para discutirmos sobre o processo de inclusão das crianças com TEA na escola comum.

5.3.1 Dissertamos sobre e defendemos um tipo de inclusão: a total

Evidenciamos que, na década de 1920, Vigotski já advogava sobre as problemáticas envolvidas na escola especializada. O autor ressaltava que, em sua época, a pedagogia ainda não estava preparada para educação das crianças defectivas⁹, pois a escola permanecia voltada para uma “ortopedia psíquica” (Vigotski, 2021/1995, p. 42). Nesse sentido, afirma o autor: “O defeito não é apenas fragilidade, mas também força. Nessa verdade psicológica encontra-se o alfa e ômega da educação social das crianças com defeito” (p. 69).

⁹ Na obra *Problemas da Defectologia* (2021/1995), organizada e traduzida por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, a expressão “criança defectiva” aparece ao longo dos textos de Vigotski. Nesta expressão, o autor engloba desde as deficiências físicas, funcionais, mentais ou, até mesmo, o que ele denomina de crianças “difíceis”, ou seja, aquelas que “se mostrem difíceis de serem educadas” (p. 123). Vale destacar que, no contexto atual brasileiro e nessa dissertação, não utilizamos essa terminologia em parágrafos autorais, por não representar os avanços das terminologias anticapacitistas na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Mantivemos, aqui, essa terminologia apenas para respeitar o termo utilizado por Vigotski nos idos do início do século XX na Rússia.

Com isso, Vigotski (2021/1995) critica a perspectiva filantrópica e cristã predominante ao se tratar da educação de pessoas com deficiência, argumentando que essa educação não é um ato de caridade, mas sim, uma educação social.

Baseado na psicologia individual de Adler, Vigotski (2021/1995) argumenta que o conceito de *compensação* foi crucial para que a pedagogia avançasse na compreensão das possibilidades da educação de crianças com deficiência. Assim, diz o autor:

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, são dadas também tendências psicológicas para a direção oposta, as possibilidades compensatórias para a superação do defeito, que são exatamente as que se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. Construir todo o processo educativo pela linha das tendências naturais em direção à sua supercompensação significa não aliviar as dificuldades que surgem do defeito, mas mobilizar todas as forças para sua compensação, apresentar apenas determinadas tarefas e na ordem em que respondem à gradação da formação de toda personalidade sob o novo ângulo (Vigotski, 2021/1995, p. 67).

Essa citação é profícua para compreendermos o processo de compensação. A criança com deficiência compensa suas dificuldades por meio de uma nova organização psíquica. Atentemo-nos para o fato de que o autor não se refere a compensação de órgãos sensoriais, como para a pessoa com deficiência visual, desenvolveria mais o seu tato; Vigotski se refere à formação psíquica distinta. Desse modo, ao considerarmos também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, estas vão se complexificando a partir das mediações.

O objetivo da educação, portanto, para Vigotski (2021/1995), não deve estar centrado na “fraqueza”, no “defeito¹⁰”, mas na potencialidade daquela criança e no seu

¹⁰ Conforme as nomenclaturas utilizadas pelo autor a sua época.

desenvolvimento social. O foco não é a enfermidade, mas sim a saúde. Neste sentido, o autor enfatiza que não existe diferença entre a educação de uma pessoa com deficiência e de uma pessoa sem deficiência, entretanto, compreende que a diferença se dá nos meios em que essa educação acontecerá.

Vigotski (2021/1995) discorda veementemente da ideia de segregar crianças em contextos de educação especial. Para o autor:

[...] nossa escola especial se destaca pela falha fundamental de encerrar o educando- a criança cega, surda-muda ou retardada mental- no estreito círculo da coletividade escolar, criando um mundinho isolado e fechado em que tudo é centrado na insuficiência física, acomodando e adaptando ao defeito da criança, sem introduzi-la na vida autêntica (p. 28).

Como consequência, as crianças tornam-se cada vez mais isoladas. Contudo, o fato de Mônica e Rachel terem receio da escola comum escancara os processos de exclusão que ocorrem nesses espaços. Nesse sentido, Rachel destaca:

Eu tenho, acho que muito medo da sociedade. Eu queria um filho mais por conta disso, pelo medo da sociedade com ela. Que é terrível. Igual a gente estava lá no clube, né? No domingo. Então, quando ela queria ficar na piscina, eu... Não, a gente tem que sair pra comer. Então, ela começou a gritar, chorar, e as pessoas olham torto, assim, não fala nada, né? Mas olham torto. E é muito dói, assim, né? A gente... de ver que as pessoas estão olhando diferente pro seu filho, de uma forma, assim, julgadora, né? Eu, assim, antes eu me importava mais, hoje em dia eu já não me importo tanto assim com, com os olhares das outras pessoas, né? Porque eu, só eu sei realmente o que é e o que ela tá, pelo que ela tá passando, o que a gente tá passando no momento.

Para Kassar (2011), na história do Brasil, grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, foram responsáveis pelo atendimento às pessoas com deficiência, sobretudo aquelas com deficiências mais graves, tornando-se atores principais na educação desse público. Foi somente a partir do governo Lula, em 2003, que políticas voltadas à educação inclusiva passaram a ser implementadas, pressionando as escolas a garantirem o atendimento obrigatório às pessoas com deficiência, com ou sem o acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Embora a legislação brasileira reafirme o direito à educação das pessoas com deficiência e TEA por meio de leis, como a nº 13.146/2015 — que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência —, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a qual evidencia que a Educação Especial é uma modalidade de educação e que necessita estar em todos os níveis de ensino em sua rede regular; no cotidiano escolar tais legislações ainda não são plenamente aplicadas.

Drago (2011) aponta que ainda existem entraves para o processo educacional das pessoas com deficiência, como a ausência de contemplação da inclusão nos Projetos Políticos-Pedagógicos e as confusões terminológicas entre inclusão e integração. De forma semelhante, os relatos de Mônica, Rachel e de outras mães evidenciam, de maneira empírica, a exclusão que suas crianças enfrentam no ambiente educacional.

Para Araújo e Capra (2018), há diversos aspectos nas escolas comuns que evidenciam a exclusão de alunos com deficiência, como a precariedade da infraestrutura, a escassez de profissionais especializados e a insegurança por parte dos professores. As autoras afirmam ainda que, na sociedade brasileira, as escolas têm decidido quais pessoas com deficiência desejam incluir.

Além disso, como pontuado por Drago (2011), algumas escolas refletem em seus Projetos Políticos Pedagógicos a visão de que a educação para pessoa com deficiência deve ser feita de forma substitutiva ao ensino comum, como em espaços separados, “com planos engessados e atividades repetitivas e desconectadas das propostas de ensino oficiais” (Drago, 2011, p. 446).

No texto *Psicologia Pedagógica* (2003), Vigotski afirma que é preciso reduzir o ensino especial para as diferentes deficiências como visual, auditiva e mental, visto que, se somos constituídos psiquicamente pelo outro, o isolamento de pessoas com deficiência não traria bons resultados, limitaria o desenvolvimento da criança. Em relação às crianças com deficiências e Transtornos do Neurodesenvolvimento, Vigotski (2021/1995) propõe que elas precisam de um ambiente organizado e o estabelecimento de vínculo, compreendendo que as técnicas educativas necessitam ser individualizadas, de acordo com a particularidade de cada estudante.

Rego (1995) ressalta que Vigotski se preocupava com a questão de que o conhecimento estivesse sendo socialmente distribuído, pois o fato de o indivíduo não ir à escola significaria prejuízos no seu processo de desenvolvimento, dessa forma, ele não teria acesso ao saber sistematizado e não desenvolveria funções psicológicas mais sofisticadas.

Além disso, Vigotski (2010) afirma que é por meio da aprendizagem que o indivíduo se desenvolve. Segundo o autor, “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (p. 109), e, portanto, precede o desenvolvimento. A escola, assim, tem um papel crucial para o desenvolvimento, levando em consideração que é neste espaço que os conceitos cotidianos, são transformados em conceitos científicos e, permite, portanto, o desenvolvimento e relação desta criança em sociedade (Rego, 1995).

Compreendemos, portanto, que a Teoria Histórico-Cultural nos respalda para o entendimento de que a escola é um lugar fulcral para o desenvolvimento humano, o qual

acontece por meio da mediação do professor, potencializando sua aprendizagem e, conseqüentemente o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Sendo também, fundamental, para a formação de uma sociedade.

Xavier e Araújo (2024) advogam que a Educação Especial na perspectiva inclusiva na escola comum não apenas é responsável pelo desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência, mas também contribui para o desenvolvimento das demais crianças da escola. Na relação de alteridade os demais estudantes conseguirão desenvolver sua capacidade criativa, de resolução de problemas, pensamento crítico. Ademais aprenderam desde a infância a respeitar as diferenças, tornando cidadãos mais solidários e conscientes de suas responsabilidades sociais (Xavier & Araújo, 2024).

Ainda que Rachel vivencie o medo de outras crianças não aceitar Esther e tenha como relato a experiência negativa de Mônica na escola comum, evidenciamos que a escola é responsável por promover a inclusão não apenas do público da educação especial, como também, de promover o desenvolvimento dos outros estudantes enquanto integrantes de uma sociedade inclusiva que promove o respeito, à participação, o diálogo, as trocas afetivas, a promoção de alteridade (Xavier e Araújo, 2024).

A escola está para além do desenvolvimento dos conceitos sistematizados; esses são de suma importância para todos, porém o acesso a esse saber, bem como o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva dependerá, como destaca Rego (1995), da ordem social, política e econômica.

Por essa razão, Drago (2011) evidencia que as escolas e seus Projetos Políticos-Pedagógicos necessitam visar a inclusão total do estudante, com vistas a uma educação democrática, rompendo com barreiras que são tradicionais em nossa sociedade, as quais “tenta impor a todo momento quem pode e quem não pode aprender” (Drago, 2011, p. 448).

Conforme Sawaia (2003), com base na filosofia de Espinosa, é por meio do afeto que decidimos o que é bom ou não. Essa *perejivanie* (vivência) afetiva, relacionada ao acolhimento, respeito e alteridade por parte das professoras da escola especializada onde estudam Marcos e Esther, evidencia a alegria de Mônica e Rachel em relação à instituição. Entretanto, reiteramos que a *perejivanie* (vivência) de emoções como tristeza, raiva e medo, bem como a ausência de conhecimento sobre seus direitos ocorrida na escola comum, afastou essas mulheres da percepção de que as escolas poderiam ser diferentes.

A despeito da *perejivanie* (vivência) negativa que Mônica teve em relação à escola comum e da formação de opinião de Rachel, construída a partir da experiência de outras mães, reafirmamos a defesa da permanência de crianças com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e outras síndromes na sala de aula comum por meio de uma inclusão total dessas crianças. Essa defesa não se justifica apenas pela garantia legal, mas também é respaldada pela Teoria Histórico-Cultural, a partir da qual é urgente compreender a escola como mediadora fundamental da constituição humana e da compreensão da compensação psíquica que ocorre com as crianças com transtornos, deficiências e síndromes a partir das relações com outros colegas.

Muitas mães relatam traumas vivenciados na escola comum. Essa experiência traumática e entristecedora, reafirma a exclusão, que de fato, é presente e não pode ser desconsiderada em muitos contextos. Entretanto, ressaltamos a necessidade da inclusão concreta no cotidiano escolar, não como uma utopia, mas como um compromisso prático, ético e político com ações pedagógicas que considerem a singularidade de cada estudante, como proposto por Vigotski (2021).

A presença de Marcos e Esther em uma escola especializada, embora acolhedora, não deve ser naturalizada como única via possível, mas compreendida dentro de um contexto: do cansaço materno diante de uma negligência social. Como apontado por Sawaia (2003), de

mais um sofrimento ético-político, o qual poderia ser evitado pela inclusão efetiva dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista na escola comum.

Reafirmamos a necessidade de fortalecer não só as políticas públicas em relação à uma inclusão efetiva, mas no cuidado com as práticas pedagógicas comprometidas com todos os estudantes, sejam eles com ou sem deficiência, com base em Bakhtin (1997), promovendo a alteridade. E, como propõe Sawaia (2003), é necessário considerar os afetos dessas mães para a construção de uma práxis ética na relação com seus filhos. Uma práxis que se oponha à lógica de dominação imposta pelo sistema econômico e produtivo, que insiste em reduzir essas mulheres ao papel exclusivo de cuidadoras. Desse modo, os afetos na relação mãe-filho embora seja carregado de alegria e amor pelo desenvolvimento das crianças, é também vinculado à profunda dor da exclusão sofrida pelos filhos e da dificuldade de inclusão desses meninos a partir de sua constituição psíquica singular.

Mônica, Rachel e tantas outras mães cujos filhos foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista se constituem subjetivamente por meio de processos emocionais únicos e singulares, impossíveis de serem generalizados. Contudo, é fundamental compreendê-los para que possamos pensar em uma práxis efetiva de cuidado coletivo, de responsabilidade compartilhada com todas as pessoas com deficiências, Transtornos do Neurodesenvolvimento e síndromes, especialmente com as crianças, que demandam um amparo ampliado em seu processo de desenvolvimento.

Considerações finais

Este trabalho partiu de múltiplos questionamentos oriundos da prática clínica de uma psicóloga diante da demanda de mães que se dedicam exclusivamente ao cuidado de filhos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Teoria Histórico-Cultural, fundamentada em Vigotski, ofereceu um conceito central que contribuiu para refletirmos sobre a constituição psíquica dessas mulheres: o conceito de *perejivanie* (Vivência). Esse referencial também possibilitou um aprofundamento na análise das demandas relacionadas à inclusão e à relação mãe-filho, especialmente quando está presente alguma deficiência, síndrome ou transtorno.

Coadunando Araújo et al. (2020) trazer à tona a temática da vida das mães de crianças com necessidades especiais não tem o objetivo apenas de publicizar a vida dessas mães, mas de expandir a capacidade de ver o outro, sem reduzi-los a um diagnóstico ou as consequências destes.

Desse modo, Vigotski (2018/1996) compreende a *perejivanie* (vivência) como a unidade mínima de análise do sujeito, isto é, a relação que este estabelece com o meio em cada etapa do desenvolvimento, atribuindo sentidos a determinados eventos de acordo com seu repertório de instrumentos e signos. Com base nessa concepção, definimos as seguintes problematizações como ponto de partida desta pesquisa: **(a)** como é a experiência de sentido singular, isto é, a *perejivanie* (vivência) da maternidade para essas mulheres? **(b)** Quais são os significados e os sentidos que elas atribuem à sua maternidade e à vida para além da maternidade e do diagnóstico de autismo em seus filhos? **(c)** De que forma se constrói a produção subjetiva individual de cada mulher diante da idealização social imposta à maternidade e simultaneamente, do estigma social que recai sobre elas e seus filhos em função do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista?

A partir do objetivo geral de compreender a experiência de sentido singular, isto é, a *perejivanie* (vivência) de mulheres-mães cujos filhos foram diagnosticados com TEA, realizaram-se entrevistas com duas mães residentes no estado de Goiás, cujos filhos frequentam uma escola especializada. Buscou-se, a partir da perspectiva dessas mulheres, investigar como objetivos específicos, quais são os significados e sentidos que elas atribuem à sua maternidade e à vida para além da maternidade e do diagnóstico de autismo em seus filhos; de que forma se constrói a produção subjetiva individual de cada mulher diante da idealização social imposta à maternidade e simultaneamente, do estigma social que recai sobre elas e seus filhos em função do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

Ressaltamos que, assim como pontua Soares (2006, p. 153), a *perejivanie* (vivência) é compreendida como um processo “singular de apropriação histórica do conteúdo cultural da humanidade que configura zonas de sentido, seu modo de pensar, sentir e agir [...]”. Dessa forma, os sentidos atribuídos ao processo de maternar partiu de um significado de cuidado destinado ao outro e foi atribuído, para Mônica e Rachel, como motivação que contorna a própria existência. Nesse viés, pode-se entender o sentido como uma atribuição singular do sujeito ao fato vivido; mas a partir de uma apropriação histórica, observa-se que a maternidade, para ambas, moldou profundamente suas existências e, também, suas personalidades, principalmente, devido ao trato de cuidado exclusivo com seus filhos.

Essa exclusividade se dá tanto por um discurso internalizado como pensamento, formador de uma ideologia de que cabe, apenas a mãe o cuidado com sua criança, mas ao mesmo tempo da impossibilidade dada pelo Estado para que essas mulheres possam, por exemplo, estar no mercado de trabalho.

Diante de uma cultura patriarcal e, ao mesmo tempo, excludente em relação às deficiências, transtornos e síndromes, essas mulheres parecem ser afastadas tanto do mundo quanto de si mesmas, ainda que haja uma hipervalorização social da sustentação materna no

cuidado familiar. A ausência de políticas e práticas de inclusão favorece a concentração das demandas decorrentes da maternidade de um filho autista quase exclusivamente sobre elas, resultando em uma sobrecarga que compromete seu próprio processo de desenvolvimento.

Nessas condições, a vida cotidiana tende a se reduzir ao universo do autismo, limitando suas possibilidades de interação social, de consciência de si e de construção de projetos pessoais. Como assinala Vigotski (1929), o desenvolvimento humano se constitui sempre na relação com o outro; contudo, quando essas relações se tornam restritas quase exclusivamente ao cuidado do filho e às exigências do lar, inviabiliza-se a ampliação de experiências necessárias à constituição subjetiva e à inserção social dessas mulheres.

O processo de matinar, em ambos os casos, revela-se solitário, não apenas em função do diagnóstico dos filhos, mas também pela ausência de um cuidado compartilhado com a família ou com a sociedade. Nesse sentido, as entrevistas foram marcadas por muitas pausas, risos e também choro, evidenciando a complexidade emocional desta temática. Ao mesmo tempo que ambas as mães reproduzem o discurso hegemônico de que, para ser uma boa esposa e boa mãe, é necessário preservar seus sentimentos, não contiveram as lágrimas ao relatarem suas histórias.

Desse modo, essas mulheres acabam por se reservar e, talvez, também por se preservar, mas, concomitantemente, excluem a si mesmas de qualquer possibilidade de cuidado e de escuta, uma vez que têm se sentido incompreendidas. Poderíamos, inclusive, questionar se ainda permanecem alguns resquícios da concepção das “mães-geladeiras”, não quanto à origem do autismo, mas em relação ao atributo da culpa que carregam em suas vidas e à forma como tomam a existência de seus filhos, em muitos momentos, como uma “cruz”.

Embora apresentem semelhanças, para Mônica, Marcos é alguém que precisa ser protegido e cuidado. Discutimos, nesse sentido, algumas problemáticas decorrentes da superproteção desse filho, diante da qual, em muitos momentos, não se reconhece sua

potencialidade, mas apenas o mínimo necessário para o desenvolvimento. Já para Rachel, o sentido da maternidade vincula-se ao lugar que Esther ocupa em seu contexto familiar: o de uma criança que une a família. No entanto, a vida para além da maternidade e do diagnóstico parece inexistir, sendo reduzida à condição de mães atípicas.

Mônica constrói sua produção subjetiva sobre a maternidade enquanto um sentido de missão divina, discurso amplamente difundido em nossa sociedade, que idealiza a figura materna como sagrada, silenciosa e reservada, devendo sustentar todo sofrimento de forma abnegada. Já para Rachel, a maternidade delinea sua singularidade a partir de uma trajetória marcada pela ausência de mediações significativas e pela solidão enfrentada ao longo de grande parte de sua vida antes de se tornar mãe, evidenciando uma falta de consciência de si, do mundo, da maternidade e da família.

Compreendemos que muitas experiências emocionais parecem confusas e, por vezes, contraditórias, revelando processos inconscientes e não conscientes a respeito de suas histórias pessoais e maternas. Conforme discutimos, a partir de Sawaia (2003) há uma repressão dos afetos que afasta essas mulheres da própria história e de seus desejos.

Na adultez, tanto Mônica quanto Rachel têm como atividade central o trabalho materno. Conforme propõe Leontiev (2014), a atividade orienta o sujeito no mundo objetivo; nesse caso, o trabalho desempenhado por essas mulheres-mães é desprovido de remuneração e de mediações essenciais para a constituição do eu.

A história de vida anterior ao processo de maternar revela uma formação enquanto mulheres que, em grande medida, se apaga em seus discursos, sendo resgatada apenas a partir das perguntas da entrevistadora. Tal dinâmica evidencia uma falta de consciência de si, pois, como sublinha Vigotski (1929, p. 25), “a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre as pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas se relacionaram comigo”.

Observa-se, assim, que essas mulheres parecem ter sua constituição marcada por vínculos familiares atravessados por ausências significativas de pais, mães e irmãos, relacionadas, sobretudo, a determinantes sociais como pobreza, machismo e adicção. Tais condições atravessam de modo particular o gênero feminino, que se vê submetido a processos de vulnerabilidade e exclusão reproduzidos entre gerações de mulheres da mesma família.

Soma-se a isso uma historicidade do ser mulher, no caso de Mônica e Rachel, que parece se apresentar sem memória, isto é, sem espaço de elaboração subjetiva, diante das exigências impostas não apenas pelo diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista em seus filhos, mas também pela carência de uma inclusão social efetiva, que poderia lhes possibilitar refletir sobre si próprias e construir outras formas de existência.

Tanto para Mônica, quanto para Rachel, percebe-se que essas mulheres demonstram existir a partir do nascimento do outro — são os filhos que passam a constituí-las enquanto sujeitos. Essa condição suscita problemáticas relevantes, entre as quais se destaca o risco de adoecimento psíquico, uma vez que se evidencia a perda de autoconsciência e a entrega integral ao cuidado materno. Nesse processo, outros afetos e dimensões da vida acabam sendo negligenciados, de modo que a maternidade passa a ocupar, quase exclusivamente, o lugar de sentido de suas existências, em detrimento de si mesmas, de outras relações sociais e das múltiplas atividades que também compõem a experiência humana.

Além disso, de acordo com os relatos da entrevista, nota-se uma postura de superproteção em relação às crianças, acompanhada de uma defesa enfática da manutenção do acolhimento em instituições especializadas; no caso das participantes, da escola especializada ou, também, das clínicas de tratamento das crianças que se tornam a principal rede de apoio dessas mulheres. Locais que elas encontram outras mães que ora fazem partilhas de experiências, ora ficam cansadas do ritmo cotidiano.

Entretanto, tal realidade não se constitui de forma aleatória, mas está ancorada em razões significativas, entre as quais se destaca o processo de exclusão vivenciado por crianças com Transtorno do Espectro Autista na escola comum; apesar da existência de inúmeras leis que asseguram o direito à educação inclusiva. Soma-se a isso a carência de redes de apoio em outros espaços sociais, uma vez que, em muitos contextos, essas crianças não são acolhidas, reproduzindo práticas de exclusão e preconceito que afetam não apenas elas, mas também suas cuidadoras.

Nesse sentido, este estudo trouxe um recorte significativo da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, especialmente a partir de seus estudos sobre a defectologia, buscando compreender como esse referencial teórico pode contribuir para a análise das experiências maternas diante do TEA de seus filhos. Dessa forma, apesar do acolhimento na escola especializada, esse evidencia uma falta na promoção da inclusão na escola comum e de uma vivência materna marcada pelo medo do sofrimento da criança e do seu sofrimento pessoal.

Apesar do exposto, advogamos que, em uma sociedade democrática, a promoção da inclusão na escola comum é um dever, não apenas para o público da educação especial, mas para toda a sociedade. Por esse prisma, compreendemos, assim como Vigotski (2021/1995) nos fundamentos da defectologia, que a segregação dos estudantes em escolas especializadas representa um empecilho para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que impediria o processo de compensação social de sua deficiência.

Muitas questões enfrentadas por essas mulheres são de natureza ética e política, exigindo uma luta social para serem combatidas, como a busca pela inclusão total na sociedade e na escola, bem como por maiores possibilidades de tratamentos para as crianças. No entanto, existem produções subjetivas próprias de cada mulher, carregadas em silêncio, mesmo diante do barulho de um mundo repleto de informações sobre o autismo, mas com pouca escuta para quem de fato vive a realidade a partir do espectro — não apenas quem

possui o diagnóstico — mas também as mulheres que assumem integralmente os cuidados necessários.

Portanto, compreendemos que a maternidade, historicamente inscrita no corpo e na psique das mulheres, foi sendo tecida como parte constitutiva do ser feminino, transmitida de geração em geração como herança silenciosa. Histórias se repetem: mães que, quase sempre, sustentaram sozinhas o peso de uma maternidade sem amparo, sem rede de apoio, sem partilha.

No entanto, as mulheres que aqui nos confiaram suas experiências revelaram que a maternidade, quando atravessada por um Transtorno do Neurodesenvolvimento, adquire contornos ainda mais complexos. A ausência de políticas inclusivas, de práticas pedagógicas adequadas e de inclusão social de seus filhos transforma essas mulheres na redução de um adjetivo, o qual se torna um estigma: “atípicas”. Ao mesmo tempo em que um discurso religioso-cristão ainda insiste em associar a deficiência ou o transtorno a uma “cruz” inevitável, condenando-as a uma dor naturalizada.

Diante dessa realidade, enfatizamos que as mulheres não podem ser reduzidas ao papel materno, tampouco concebidas como predestinadas por uma ordem divina. Cada mulher possui uma constituição psíquica singular e pode experimentar a maternidade como uma das esferas da vida, e não como o seu eixo absoluto, carregado de culpa.

Afinal, se a maternidade tem sido concebida como um amor que dói, não se deve normalizar tal dor para além do parto; ao contrário, é preciso problematizá-la, reconhecendo que a parentalidade e o cuidado com a criança não podem ser reduzidos à responsabilidade exclusiva da mãe. Trata-se de um processo que deve ser compartilhado, pois, em sua dimensão cultural e social, o cuidado ultrapassa a esfera biológica, caso contrário, estaríamos reduzidos à condição de mero instinto animal. Resta-nos, então, indagar: por que

continuamos a aceitar que a maternidade se converta em destino e sacrifício, quando poderia ser vivida como experiência de partilha, corresponsabilidade e encontro com o outro?

Esta pesquisa não se esgota aqui. É fundamental que futuros pesquisadores deem continuidade a esse campo de investigação, sobretudo a partir da Teoria Histórico-Cultural, a qual necessita extrapolar seu viés restrito à educação e adentrar outras dimensões de fenômenos, principalmente psicossociais. Ademais, como evidenciado ao longo deste trabalho, a compreensão científica do Transtorno do Espectro Autista ainda é recente, superando gradualmente interpretações reducionistas que o vinculavam exclusivamente a dificuldades relacionais com a mãe, como apontavam os primeiros estudos. Nesse sentido, torna-se necessário aprofundar teoricamente as pesquisas sobre o TEA, de modo que ele não seja concebido apenas como uma nomenclatura psiquiátrica desprovida de fundamentação teórica.

Nesse sentido, apontamos algumas possibilidades de investigação, principalmente, decorrente de algumas limitações apresentadas em nosso estudo, como o acompanhamento a longo prazo dessas mulheres, para aprofundarmos em suas vivências, bem como intervenções necessárias para a promoção em saúde mental.

Dessa forma, pode-se a partir desta temática aprofundar em pesquisas a respeito do papel da paternidade e das redes familiares no cuidado compartilhado da criança com TEA; pesquisas-ação e participativas, bem como estudos de caso no âmbito da psicologia clínica, que possam evidenciar os processos de tratamento e acompanhamento vividos pelas mães e pelas famílias. Além disso, investigações avaliativas sobre a eficácia de intervenções psicossociais voltadas às cuidadoras; e estudos de caso biográficos participativos que permitam documentar trajetórias individuais, captando a complexidade subjetiva e rompendo com perspectivas positivistas e dicotômicas acerca da relação mãe-filho no espectro. Além de estudos comparativos diante de diferentes realidades sobre a Educação Especial na

perspectiva inclusiva diante da extensão do nosso país. Tais abordagens podem contribuir para a compreensão das transformações identitárias dessas mulheres e para o fortalecimento de práticas sociais e científicas mais inclusivas.

Referências

- Almeida, M. L. (2017). *A escuta da família frente ao diagnóstico de autismo da criança: Um estudo psicanalítico* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional da UFU. <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19254>
- Alves Lopes, B. (2021). A culpabilização de mães de autistas ao longo das décadas de 1940 a 1960. *Territórios e Fronteiras*, 14(1). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=15194183&AN=153779094&h=1%2BT89I6o3mZcHN0SuZEKlwUYy1cX%2FDEajUQ9nKUVhK55M%2BoNODPbKEuyIC4GwW6qP8%2B1ul2DZLPG%2BDBjrgJb6A%3D%3D&crl=c>
- Aguiar, W. M. J. (2000). Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência". *Cadernos de Pesquisa*, 110, 125–142. <https://www.scielo.br/j/cp/a/QHT4tkkNMMhD7dDnfwKpffF/>
- Aguiar, W. M. J., Aranha, E. M. G., & Soares, J. R. (2021). Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07305. <https://doi.org/10.1590/198053147305>
- Aguiar, W. M. J., Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26, 222–245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Aguiar, W. M. J., Soares, J. R., & Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 56–75. <https://doi.org/10.1590/198053142818>
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94, 299–322. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP>
- Alves, A. M. (2010). O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 9(1), 1–13. <https://mail.revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/download/103/106>
- Aranha, E. M. G. (2015). *Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola – um estudo na perspectiva sócio-histórica* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16176>
- Araújo, M. P. M., Trento, S. S. & Drago, R. (2020). Narrativas de mães de sujeitos com transtornos do desenvolvimento: um olhar sócio histórico. *Revista Educar Mais*, v. 4, (1), p. 140-155, 2020. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.140-155.1730>
- Artigas-Pallarès, J., Gabau-Vila, E., & Guitart-Feliubadaló, M. (2005). El autismo síndrome: II. Síndromes de base genética asociados a autismo. *Revista de Neurología*, 40(Supl. 1), S151–S162. [40S1_151_2005073_Artigas.qxp](https://doi.org/10.3906/40S1_151_2005073_Artigas.qxp)

- Associação Americana de Psiquiatria. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR* (4ª ed. rev. de texto). Porto Alegre: Artmed.
- Associação Americana de Psiquiatria. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed.
- Associação Americana de Psiquiatria. (2022). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: Texto revisado (DSM-5-TR)*. Artmed.
- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família* (D. Ramos, Trad.). LTC. (Obra original publicada em 1960).
- Bakhtin, M. M. (1997). *Estética da criação verbal* (M. E. G. Pereira, Trad., 2ª ed.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1979).
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal* (4ª ed., P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1979).
- Biasi, A. P. E. (2023). *Incidência de ideação suicida descritas por mães atípicas com filhos matriculados em rede pública de ensino da cidade de Sinop-MT* [Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário Fasipe]. Repositório Institucional da Faculdade Fasipe. <http://104.207.146.252:8080/xmlui/handle/123456789/688>
- Bosa, C., & Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 167–177. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000100017>
- Bovo, A. C. D. L., Kunzler, A. P., & Toassa, G. (2019). Da "Escola" ao "Círculo" de Vigotski: uma perspectiva historiográfica crítica. *Memorandum*, 36, 1–23. <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2019.6842>
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12790-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-2008-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2012, 27 de dezembro). 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. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm
- Brasil. Ministério da Saúde. (2014). *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília: Ministério da Saúde. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-pessoa-com-deficiencia/publicacoes/diretrizes-de-atencao-a-reabilitacao-da-pessoa-com-transtornos-do-espectro-do-autismo.pdf/view>
- Brasil. Ministério da Saúde. (2015). *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com*

- Transtorno do Espectro Autista e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS*. Brasília: Ministério da Saúde.
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf
- Brasil. (2021, 22 de junho). Lei nº 14.176, de 22 de junho de 2021. *Diário Oficial da União*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14176.htm
- Brasil. Ministério da Saúde. (2025). *Linha de Cuidado para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA* (1ª ed.). Ministério da Saúde.
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_pessoas_tea.pdf
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno* (M. L. Machado, Trad.). Nova Fronteira. (Obra original publicada em 1980).
- Balbuena, F. (2015). Etiología del autismo: El continuo idiopático-sindrómico como tentativa explicativa. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 53(4), 269–276.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-92272015000400007&script=sci_arttext
- Chaves, H. V., Maia Filho, O. N., da Costa Oliveira, J. C., & Neto, F. E. P. (2012). Contribuições de Baruch Espinosa à teoria histórico-cultural. *Psicologia em Revista*, 18(1), 134–147.
<https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9563.2012v18n1p134>
- Chauí, M. de S. (1995). *Espinosa: uma filosofia da liberdade*. São Paulo: Moderna.
- Ciampa, A. da C. (1983). *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. Editora Brasiliense.
- Clarindo, J. M. (2020). *Clínica Histórico-Cultural: caracterizando um método de atuação em psicoterapia* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Ceará.
<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/xxxx>
- David, R. S. (2018). Ideologia e dialogismo: Mikhail Bakhtin, história, conceitos que cabem na sala de aula. *Revista Magistro*, 1(17).
<https://publicacoes.unigranrio.edu.br/magistro/article/view/4456>
- Drago, R. (2011). Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 27(3).
<https://doi.org/10.21573/vol27n32011.26413>
- Drago, R., & Gabriel, E. (2023). *A pessoa com deficiência e a educação especial no Brasil nos últimos 200 anos: sujeitos, conceitos e interpretações*. *Revista Educação Especial*, 36(1), e43/1-24. <https://doi.org/10.5902/1984686X73415>
- Donvan, J., & Zucker, C. (2017). *Outra sintonia: A história do autismo* (L. A. de Araújo, Trad.). Companhia das Letras.

- Dicio. (n.d.-a). Maternidade. *Dicio – Dicionário Online de Português*.
<https://www.dicio.com.br/maternidade/>
- Dicio. (n.d.-b). Paternidade. *Dicio – Dicionário Online de Português*.
<https://www.dicio.com.br/paternidade/>
- Federici, S. (2019). *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista* (Coletivo Sycorax, Trad.). Elefante.
- Ferreira, L. B. P. (s.d.). Um percurso sobre o autismo: história, clínica e perspectivas. *Cadernos Deligny*, 1(1), 9. <https://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny/article/download/18/36>
- Foucault, M. (1972). *História da loucura na Idade Clássica* (J. T. C. Netto, Trad.). Editora Forense Universitária.
- Glat, R., & Freitas, R. C. de. (2002). *Sexualidade e deficiência mental: Pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. 7 Letras.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas. (Obra original publicada em 1987).
- Goffman, E. (2004). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (M. Lambert, Trad.; Ed. original 1963). LTC.
- Goulart, D. M. (2022). Prefácio. In S. R. de Oliveira & C. M. M. C. Coelho, *Mãe de criança com autismo, inclusão e educação infantil – processo da subjetividade contemporânea* (pp. 7–11). Appris.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural* (R. S. L. Guzzo, Trad.). Editora Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social: emergência do sujeito* (V. L. Mello, Trad.). Vozes.
- González Rey, F., & Bizerril, J. (Orgs.). (2015). *Saúde, cultura e subjetividade: Uma referência interdisciplinar*. UniCEUB.
- Kanner, L. (1943). Distúrbios autísticos do contato afetivo. *Criança Nervosa*, 2(3), 217–250.
- Kassar, M. D. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, 42, 61–79.
<https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/>
- Kill, I. E., Arikawa, M. A. S., Salame, L. A. A., & Moreira, J. A. (2024). Síndrome de Prader-Willi: Uma revisão de literatura. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(11), 6387–6394. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i11.17144>
- Leontiev, A. (2004). Aparecimento da consciência humana. In *Le développement du*

psychisme: O desenvolvimento do psiquismo (R. E. Frias, Trad., 2ª ed., pp. 75–94). Editora Centauro.

- Leontiev, A. N. (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotski, A. R. Lúria, & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59–83). Ícone.
- Leontiev, A. N. (2014). *Atividade. Consciência. Personalidade* (M. J. S. Silva, Trad.;).
- De Lima Bovo, A. C., Kunzler, A. P., & Toassa, G. (2019). Da “Escola” ao “Círculo” de Vigotski: uma perspectiva historiográfica crítica. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, 36, 1–23.
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6842>
- Lima, M. E. A. (2007). Trabalho e identidade: uma reflexão à luz do debate sobre a centralidade do trabalho na sociedade contemporânea. *Educação & Tecnologia*, 12(3).
<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/107>
- Lima, R. C. (2014). A construção histórica do autismo (1943-1983). *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 36(1), 109–123.
https://www.researchgate.net/publication/348169211_A_construcao_historica_do_autismo_1943-1983_The_historical_construction_of_autism_1943-1983
- Lima Filho, B. G. (2021). *Desafios de mães de autistas em conciliar trabalho formal e cuidados com os filhos em Fortaleza/CE* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Ceará. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/61756>
- Machado, L. V., Facci, M. G. D., & Barroco, S. M. S. (2011). Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 16, 647–657.
<https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/>
- De Mello Araújo, I., & Capra, C. L. (2018). A exclusão de deficientes na escola regular. 28º *Seminário Nacional de Arte e Educação e 9º Encontro de Pesquisa em Arte*, 26(26), 411–420. <https://seer.fundarte.rs.gov.br/Anaissem/article/view/539>
- Maggiolino, L. L. S. (2014). A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. *Psicologia & Sociedade*, 26, 48–59. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/HDxyjbRsPKcd9cGRnKXgg6z/?lang=pt>
- Mãe, V. H. (2018). *O paraíso são os outros* (10ª ed.). Biblioteca Azul. (Primeira edição publicada em 2014).
- Martins, J. B. (2013). Apontamentos sobre a relação Vigotski e Leontiev: A “troika”, ela existiu. *Dubna Psychological Journal*, 1, 71–83.
<https://psyanima.su/journal/2013/1/2013n1a4/2013n1a4.1.pdf>
- Martins, J. B., & Alves, N. A. H. (2013). A elaboração da psicologia sócio-histórica cultural: As cartas vigotskianas. *Análise Psicológica*, 31(1), 69–86.
<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/659>

- Martins, L. M., & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15, 675–683. <https://www.scielo.br/j/pe/a/P4BLV9bV3zzMmqJ7bDkjcCc/>
- Mas, N. A. (2018). *Transtorno do espectro autista: história da construção de um diagnóstico* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da USP]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo. https://www.academia.edu/download/69944214/mas_me.pdf
- Miguel, L. F., & Biroli, F. (2014). *Feminismo e política: uma introdução*. Boitempo Editorial.
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (1994). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (S. F. Deslandes, O. C. Neto & M. C. de S. Minayo, Orgs.). Vozes.
- Ministério da Saúde. (2022, 22 de novembro). *TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares*. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares>
- Molon, S. I. (2008). *Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. Informática na Educação: Teoria & Prática*, 11(1), 56–68. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.7132>
- Neto, O. C. (1994). O trabalho de campo como descoberta e criação. In M. C. de S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (pp. 51–66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, L. B. de (2019). O desejo da mãe a partir do diagnóstico de autismo. *Psicologia em Revista*, 25(3), 1287–1300. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n3p1287-1300>
- Oliveira, S. R. de, & Coelho, C. M. M. C. (2022). *Mãe de criança com autismo, inclusão e educação infantil – processo da subjetividade contemporânea* (1ª ed.). Appris.
- Ortega, F. (2008). O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Mana: Estudos de Antropologia Social*, 14(2), 477-509. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200008>
- Padilha, A. M. L. (2000). Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. *Educação & Sociedade*, 21(70), 197–220. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200009>
- Padilha, A. M. L. (2017). *Práticas pedagógicas na educação especial: A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental* [ePub]. Autores Associados. (Coleção Educação contemporânea).
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. Queroz Editora.

- Peto, L. C., & Veríssimo, D. S. (2018). Natureza e processo de trabalho em Marx. *Psicologia & Sociedade*, 30, e181276. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/hpxGgHT7rQVdKRChNjNgnjP/>
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. Editora Cortez.
- Ponte, A. B. M., & Araújo, L. S. (2022). Vivências de mães no cuidado de crianças com transtorno do espectro autista. *Revista do NUFEN*, 14(2), 1–15. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2175-25912022000200010&script=sci_arttext
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>
- Prestes, Z. R., Tunes, E. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. *Universitas Psychologica*, 9(1), 13–29. <https://doi.org/10.5102/ucs.v9i1.1303>
- Prestes, Z. R., & Tunes, E. (2022). Pontes ou muralhas: Exame crítico de traduções de conceitos da teoria histórico-cultural. *Revista Educativa - Revista de Educação*, 25(1), 19 páginas. <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12439>
- Ristum, M. (2025). Prefácio (pp. 11–22). In L. S. Vigotski, *O sentido da crise na psicologia* (Z. Prestes & E. Tunes, Orgs. e Trads., pp. 11–22). Lapalavra. (Obra original publicada em 1927).
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Vozes.
- Rios, C., Ortega, F., Zorzanelli, R., & Nascimento, L. F. (2015). Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 19, 325–336. <https://doi.org/10.1590/180757622014.0146>
- Rocha, J. M. Rocha, J. M. N. (2024). *Ser mãe de filho com autismo em vivências publicadas por “Eu-Mesma” no Facebook: Sob a inspiração filosófico-feminista de Simone de Beauvoir* (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo).
- Silva, R. E. P. da. & Araújo, M. P. M. (2025). A formação da(o) psicóloga(o) para educação especial e inclusiva: Uma revisão bibliográfica. *Artefactum - Revista de Estudos Interdisciplinares*, 24(1), e2317. <https://doi.org/10.23900/artefactum.v24i1.2317>
- Souza, A. C. A. de. (n.d.). A concepção do homem no exercício da paternidade junto ao transtorno do espectro autista (TEA). *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 11(2), e0240017. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14984>
- Santos, M. C. S. dos., Nogueira, M. L. M., & Mokarin, G. B. (2023). Maternidade ou

- maternagem: O lugar da mulher no cuidado do filho atípico. *Revista Mosaico - Revista de História*, 16(4), 151–160. <https://doi.org/10.18224/mos.v16i4.13512>
- Santos, L. G. dos. (2015). *Inconsciente: uma reflexão desde a Psicologia de Vigotski* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/handle/17136>
- Sarti, C. A. (2003). Famílias enredadas. In A. R. Acosta & M. A. F. Vitale (Orgs.), *Família: Redes, laços e políticas públicas* (pp. 21–36). IEE-PUC-SP.
- Sawaia, B. B. (2003). Família e afetividade: A configuração de uma práxis ético-política, perigos e oportunidades. In A. R. Acosta & M. A. F. Vitale (Orgs.), *Família: Redes, laços e políticas públicas* (pp. 39–50). São Paulo: IEE-PUC-SP.
- Smeha, L. N., & Cezar, P. K. (2011). A vivência da maternidade de mães de crianças com transtorno do espectro autista. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(3), 566–581. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000300012>
- Shaw, K. A., Williams, S., Patrick, M. E., Prado, M. V., Durkin, M.S., Howerton, E. M., Ladd-Acosta, C.M, Pas, T. E., Bakian, A. V., Bartholomew, P., Nieves-Muñoz, N., Sidwell, K., Alford, A., Bilder, D. A., DiRienzo, M., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hudson, A. E., Pokoski, O. M., Shea, L., Tinker, S. C., ..., Maenner, M. J. (2025). Prevalência e identificação precoce do transtorno do espectro autista entre crianças de 4 a 8 anos — Rede de Monitoramento do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento, 16 locais, Estados Unidos, 2022. *MMWR Surveillance Summaries*, 74(SS-2), 1–22. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7402a1>
- Soares, J. R. (2006). *Vivência pedagógica: A produção de sentidos na formação do professor em serviço* (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil). Repositório da PUC-SP. <tede2.pucsp.br+7repositorio.pucsp.br+7btdt.ibict.br+7>
- Soares, V. T. X., & Araújo, M. P. M. (2024). As implicações da educação especial e inclusiva no desenvolvimento psicossocial de crianças à luz da psicologia histórico-cultural. In M. P. M. Araújo, S. S. M. Trento, & R. Drago (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento em uma perspectiva histórico-cultural* (pp. 48–58). Schreiben.
- Sousa, M. J. R. (2014). *Necessidades das famílias com crianças com autismo, resiliência e suporte social* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório Institucional da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/8199>
- Souza, S. J., & Albuquerque, E. D. P. (2012). A pesquisa em ciências humanas: Uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 7, 109–122. <https://www.scielo.br/j/bak/a/rxyrcnwMdPtWsbXTtLRLb4C/>
- Souza, V. L. T. D., & Andrada, P. C. D. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30, 355–365. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/?lang=pt>
- Teixeira, C. R., Dos Santos, A. D., Alkimim, E. R., & Dos Anjos, E. B. (2024). Implicações

- de uma maternidade atípica. *Revista Sociedade Científica*, 7(1), 1965–1980.
<https://journal.scientificsociety.net/index.php/sobre/article/view/279>
- Toassa, G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17, 59–83.
<https://www.scielo.br/j/pusp/a/5W8mH4ytzJmgqsKkY59fyBn/>
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: Investigação para uma perspectiva histórico-cultural* [Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo]. Repositório de Teses e Dissertações da USP.
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_3bc7c977c930163b572b1b134ffad7c9
- Toassa, G. (2016). Nem tudo que reluz é Marx: Críticas stalinistas a Vigotski no âmbito da ciência soviética. *Psicologia USP*, 27(3), 553–563. <https://doi.org/10.1590/0103-656420140138>
- Toassa, G. (2020). Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. *Cadernos CEDES*, 40(111), 176–184.
<https://doi.org/10.1590/CC.225902>
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. D. (2011). As vivências: Questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21, 305–317.
<https://www.scielo.br/j/pusp/a/bPxr5fZsGdMtYv9XtNHTGdP/>
- Tunes, E., & Prestes, Z. (2018). O bom, o mau e o feio. In Z. Prestes & E. Tunes (Orgs.), *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (C. da C. G. Santana, Trad., pp. 7–16). Porto Alegre: EPapers.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Vygotsky: Uma síntese* (C. C. Bartalotti, Trad.). Loyola.
- Vieira, L. V. da. (2020). *Análise do estresse em pais/cuidadores de crianças com autismo* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais.
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/51929>
- Vinuto, J. (2014). A amostragem bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temas em Educação e Saúde*, 10(1), 78–88.
<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>
- Vazquez, A. C. B., & Falcão, A. T. S. (2019). Os impactos do neoliberalismo sobre as mulheres trabalhadoras: A esfera do cuidado e a precarização do trabalho feminino. *O Social em Questão*, 21(43), 371–392.
<https://www.redalyc.org/journal/5522/552264314015/>
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1925).
- Vigotski, L. S. (1999). Sobre os sistemas psicológicos. In: L. S. Vigotski, *Teoria e método em psicologia* (C. Berliner, Trad., pp. 103–136). Martins Fontes.
<https://www.marxists.info/portugues/vygotsky/1930/10/09.pdf>

- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21–44.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>
- Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique* (2ª ed., L. Kuper, Trad.). Visor. (Obra original publicada em 1927).
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. (Schilling, C, Trad.). Artmed.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*. Akal. (Obra original publicada em 1933).
- Vygotsky, L. S. (2006). *Obras escogidas – IV*. A. Machado Libros.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed., J. C. Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trans.; M. Cole et al., Orgs.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotski, A. R. Lúria, & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11ª ed., pp. 103–118). Ícone.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (Z. Prestes & E. Tunes, Orgs.; C. da C. G. Santana, Trad.). EPapers. (Obra original publicada em 1996).
- Vigotski, L. S. (2019). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad., 2ª ed.). WMF Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).
- Vigotski, L. S. (2021). *Problemas de defectologia* (Z. Prestes & E. Tunes, Orgs., Eds. e Trans.; 1ª ed.). Expressão Popular. (Obra original publicada em 1995).
- Vigotski, L. S. (2025). *O sentido da crise na psicologia* (Z. Prestes & E. Tunes, Orgs. e Trans.). Lapalavra. (Obra original publicada em 1927).

Apêndice A

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Data:

Identificação da mãe:

Idade:

Idade em que foi mãe:

Estado civil:

Profissão:

Grau de escolaridade:

Local em que reside:

Com quem reside:

Total de filhos:

Idade do filho diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista:

Questões norteadoras da pesquisa:

- Contar sobre a gestação e todo o processo do pré-natal ao pós-parto, quais eram os sentimentos que predominavam nesta gravidez.
- Abordar como foi sendo desenvolvido os sentimentos pela criança após o nascimento, se houve o desejo de cuidar, se houve medo ou tranquilidade, se houve recusa ou depressão pós-parto.
- Perguntar se houve algum diagnóstico psiquiátrico para a mulher ao longo deste processo de se tornar mãe ou se tomou ou toma medicações psiquiátricas.
- Falar como a gravidez e o nascimento da criança impactou em suas relações familiares, relações de amizade e de trabalho, antes mesmo do diagnóstico.
- Contar quais foram os sinais notados em que percebeu que a criança tinha algo diferente.

- Falar como foram as primeiras tentativas na busca por tratamento.
- Contar como foram os primeiros dias na terapia da criança, abordando o que se esperava e qual foi a realidade concreta que vivenciou.
- Falar sobre como foi o processo com a escola, a adaptação da criança com o novo ambiente e quais eram as emoções que predominavam para a mãe nesta época
- Abordar como o processo da escola e terapia impactou no trabalho profissional da mãe.
- Contar se houve acolhimento da equipe multiprofissional com a mãe.
- Falar se teve ou não apoio psicológico, quais eram e quais são as redes de apoio.
- Contar do que a mãe mais sente falta hoje em sua rotina, tanto para ela, quanto para o filho.
- Contar como é ser mãe de uma criança/ adolescente com TEA.
- Falar quais foram os impactos de ser mãe na sua personalidade.
- Abordar sua vida antes da maternidade, se tinha planos ou não se der mãe e, o que ela entendia, imaginava ou esperava por ser mãe.
- Abordar o que essa mãe diria para si mesma, se encontrasse sua versão do passado (antes da maternidade).
- Abordar sobre o período da pandemia e a relação com a criança e com a escola
- Retomar em cada entrevista sobre o aspecto do que significou ser mãe para cada entrevistada.

Apêndice B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Narrativas de mulheres-mães para além do autismo em seus filhos”. Meu nome é Raíssa Ellen Pereira da Silva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é em Psicologia, Educação e Desenvolvimento Humano. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizada de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail raissaellenps@gmail.com e, através do seguinte contato telefônico: 64-981378937, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as narrativas de mulheres-mães de crianças ou adolescentes autistas, para além do diagnóstico de seus filhos. Você será entrevistada, as entrevistas terão em média de duas horas, para isso, você terá que reservar esse tempo nos dias em que serão combinados. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso. Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Podemos considerar que a presente pesquisa possui risco mínimo às voluntárias, pois pode trazer desconforto e constrangimento, seja por retornar a histórias de sua vida, ao cansaço nos encontros e, também, por não saber responder a determinadas perguntas. A fim de minimizar esse desconforto, as voluntárias poderão ser entrevistadas em locais reservados, bem como poderá ter o direito de não responder à pergunta que não se sentir confortável. Se o risco persistir a participante pode deixar de responder ou pedir para suspender a entrevista e não mais participar da pesquisa. Sempre que necessário, o pesquisador estará disponível para responder as dúvidas ou prestar algum esclarecimento relacionado aos aspectos da pesquisa. Como benefícios, o estudo visa trazer importantes contribuições no que concerne ao cuidado político e social que mulheres-mães de crianças ou adolescentes com Transtorno do Espectro Autista necessitam; dar visibilidade a partir das narrativas singulares e, compreendermos que o próprio processo de narração de suas histórias colabora para elaborações e novas significações atribuídas a ser mulher e mãe de uma criança ou adolescente com Transtorno do Espectro Autista.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

() Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Autorizo o uso de minha voz em publicações.

() Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFMG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

() Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Narrativas de mulheres-mães para além do

autismo em seus filhos”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecida pela pesquisadora responsável Raíssa Ellen Pereira da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Apêndice C

Formação dos Pré-Indicadores

Pré-indicadores
1) O lugar do desejo materno; 2) O lugar da mulher; 3) O sentido da maternidade; 4) O olhar para si antes e depois da maternidade; 5) A reorganização subjetiva
O Marcos foi uma gestação desejada né? E esperado também os dois filhos [...] (Mônica, 2025).
Eu vejo como uma missão, peço a Deus força e saúde pra vencer e enfrentar e não vejo como orgulho, castigo, não vejo essas maldades não, porque Deus é bom né? E se Deus me deu ele, é porque Deus tá dando força pra mim seguir, não vejo. Porque dentro das limitações e tudo, porque são muitas coisas, tem muito amor, é tanto, que na hora que a geneticista falou do mal súbito, foi aí que eu fiquei sem rumo. Esse mal súbito pode acontecer pelas convulsões, epilepsias, ele tem muitas crises, vai indo não dá conta. Aí a médica falou não mãezinha, isso não quer dizer nada, não quer dizer que seu filho vai viver tanto ou tanto (Mônica, 2025).
Ser mãe mudou, amadurecimento, medo de certas coisas, né? E muita força, muita coragem também de enfrentar as coisas na vida. De saber que você..., depende de você e que você está formando um ser humano. O amadurecimento, a maturidade, a maturidade vêm mesmo. E eu vejo que eu sou melhor também hoje em dia, melhor do que antes de ser mãe (Mônica, 2025).
De ser humano, de ter empatia, mais respeito, de não julgar. Se colocar no lugar do outro, saber que cada um tem sua dor, cada um tem sua luta, que não cabe a minha julgar, que se a pessoa plantou algo que não fez bem pra mim, ela vai colher. Igual eu também tenho consciência, então eu acho que a maternidade me ajudou muito nesse ponto. E o amor também que você falta explodir o coração. É amor...que dói. (Mônica, 2025).
Eu acho que pensaram, acho que eu nem sabia o rumo que iria tomar. Acho que Deus que vai suscitando, é dentro de mim que eu devo fazer. E agora deu tudo certo, né? Está dando certo né? É algo muito desafiador. Eu acredito que quando você foge de uma missão, você foge de você mesma (Mônica, 2025).
Porque uma hora o Deus vai te prestar, querer que você preste conta de algo que te confiou. E aí, como é que ficar? Então eu vejo assim como uma missão, como o meu outro filho também é. Porque formar um ser humano não é brincadeira, né? (Mônica, 2025).
Coragem, maturidade, docilidade, suavidade, até na voz, a gente vai aprendendo a ser mais amorosa, a ter empatia, é assim nesse sentido que eu vejo a maternidade. Ela vem com tudo, ela vem com tudo e traz muita coisa boa, né? (Mônica, 2025).

<p>Não, filhos não era meu objetivo de jeito nenhum. Quando eu era novinha eu até pensava, “ah se eu ter eu vou tirar”, mas Deus o livre, não tive coragem. Mas, assim, depois de alguns meses né? Aí foi caindo a ficha (Rachel, 2025).</p>
<p>Ah eu acho que a maturidade né? Apesar de eu na época ter 21/20... não sei, os sentimentos de... eu pensava que não estava grávida né... então não sei se eu teria coragem de tirar uma vida assim e, seria clandestino também né, não tem jeito (Rachel, 2025).</p>
<p>Acho que eu penso mais muito agora no que eu vou fazer, do que antes, porque antes, eu não tava nem aí, fazia e..., mas agora não, eu penso muito no que fazer, ou aonde ir... (Rachel, 2025).</p>
<p>Eu mudei bastante assim acho que pelo lado bom, um coração mais mole agora, acho que tem mais cuidado, mais cautela com o que faz, fala, com que faz perto dela e... acho que isso (Rachel, 2025).</p>
<p>Não ser mãe. Nossa! Acho que assim, toda essa responsabilidade assim, de não poder só trabalhar, voltar pra casa e descansar. Agora eu volto pra casa, faço as correrias, volto pra casa, tem que cuidar de menino, tem que cuidar de tudo, mas minha mãe me ajuda muito sabe [...] (Rachel, 2025).</p>
<p>Com certeza, foi um baque enorme, porque eu fiquei assim, sem saber o que fazer no começo, porque eu não esperava, então, eu acho que foi cair a ficha assim, lá pro 7º; 8º mês. Porque aí tem que correr atrás das coisas né? Aí que foi mais cair a ficha (Rachel, 2025).</p>
<p>Foi terrível. Muita dor e sofrimento. Foi terrível (Rachel, 2025).</p>
<p>Nossa, mas foi a noite toda tendo contração foi terrível e eu sozinha, porque foi na pandemia, o pai dela, nem pode entrar, lá na sala do pré parto comigo, então eu fiquei só. Ele entrou só para assistir o parto e logo saiu (Rachel, 2025).</p>
<p>Aí eu nem pensava muito assim porque a dor era tão grande, só pensava em tirar logo e acabar com a dor. Mas assim foi triste, sabe? Porque foi uma situação assim tão complicada e sozinha, né? Foi muito triste assim (Rachel, 2025).</p>
<p>Eu sinto as dificuldades de não ter a liberdade quando você quer, se você tem que fazer alguma coisa fora da sua rotina, você depende dos outros pra ficar com ela, o apoio da família, então acho que é mais esse o sentimento em relação a maternidade (Rachel, 2025).</p>
<p>É difícil, uma dificuldade muito grande, o amor e a dificuldade estão em pareio né? O grau, as crises, o comportamento influenciam muito, é muito puxada a rotina, essa questão assim é complicada ser mãe de uma criança autista, você se priva né? De coisas que poderia fazer com uma criança não atípica né? De ir pra lugar, que crianças atípicas não podem ir por conta do barulho, de lugar com muitas pessoas (Rachel, 2025).</p>

Eu acho que... acho que é guerreira, né? Acho que eu me tornei uma mulher forte em certas situações, né? Porque assim, vou dar um exemplo. Até as minhas primas me zoam, assim, “mas você não trabalha”, “você tá cansada de quê?” Mais do quê? Levo menino na terapia, levo no CMEI, levo no médico, levo a ir num todo, né? Tudo que precisa é eu que tenho que levar. Então não tem nem espaço pro trabalho, igual eu te falei na outra entrevista. Então eu acho que isso me fez uma mulher mais forte (Rachel, 2025).

É que o pessoal fala muito, né? Deus não dá um fardo que a gente não possa carregar, né? Mas... eu acho que elas só vêm para fortalecer mais a minha fé, né? ...Eu era tão perdida, nem sabia de nada, nem sabia o que eu queria. E depois que ela me viu, a gente começou a entender. O pai dela até fez uma proposta quando descobriu a gravidez, que ele iria ficar acho que dois anos sem cortar o cabelo. Depois doaria, ele doou até para o hospital do câncer. Aí eu até falo, se não tivesse feito esse propósito, talvez ela teria vindo com uma coisa mais difícil de lidar. Eu não tenho isso comigo, eu não penso assim. Mas eu sempre tive fé, eu acho que mudou do que eu era pra cá, mudou sim. Mas eu também não sei explicar (Rachel, 2025).

Ah, sim. É... bem melhor do que antes, né? Agora está tudo mais tranquilo, acho que está tudo mais encaminhado, assim. Eu acho que está tudo mais claro, né? Porque antes eu me via muito bagunçada, né? Então eu acho que eu já tenho mais essa clareza, assim, com o papel de mulher dentro de casa. Como mãe também, né? Por exemplo, o pai da minha filha, ele tá ficando aqui agora, aqui em casa, né? Ele teve uns problemas lá com a mãe dele, aí ele tá ficando aqui. Já tem, acho que vai fazer duas semanas. E assim, tá totalmente diferente, né? Eu me vejo assim, mais como mulher agora, antes, quando a gente tentou, eu acho que eu era muito imatura. E eu não vi esse papel assim... de esposa. Isso em mim, não. Agora hoje eu já vejo, já... já sei, assim, o que eu tenho que fazer, né? Porque antes eu fazia quase nada, só o básico. O que eu tenho que falar, o que eu tenho que deixar de falar, porque...pra evitar conflitos, essas coisas. Hoje em dia eu acho que está bem mais tranquilo nesse sentido. E como mãe, eu me vejo uma boa mãe. E eu acho que eu estou fazendo bem o meu papel de mãe. Eu... certa forma, né? Eu fazendo tudo o que eu posso fazer ao meu alcance, né? Na situação de agora. Então... Eu acho que eu tô sabendo lidar bem com essas situações (Rachel, 2025).

Não, eu não pensava em absolutamente nada. Eu só vivia o agora, né? Só o presente... o futuro... Eu nunca, na época, eu nunca pensei assim no que eu queria ao certo. Eu só queria saber de farra e curtir só. Então, eu acho que aí eu nem tinha esse espaço de pensar no que seria no meu futuro, não. (Rachel, 2025).

Eu acho que sim, porque quando eu estava lá eu esquecia de tudo, né? Eu...esquecia do que eu tinha dentro de casa, do que a gente passava, né? Porque eu tava me divertindo, curtindo com as pessoas, né? Bebendo, então... Eu acho que era um... uma fuga, assim (Rachel, 2025).

Eu diria... Eu diria que talvez se imaginar que a vida seria diferente... Que a vida seria diferente, mas ela vai te mostrando e você está ali para enfrentar, para vivenciar. Então, tem que...de uma forma ou outra, coragem (Mônica, 2025).

Eu acho que deu sentido a minha vida, né? Na verdade. Acho que a minha vida não tinha sentido antes de eu ser mãe, né? Porque agora eu vivo pra Esther e pela Esther. Eu acho que... Só esse, o meu sentimento da maternidade mesmo. Eu vivo pela minha filha e pra minha filha (Rachel, 2025).

Pré-Indicadores

6) O pós-parto e o puerpério; 7) Os primeiros sinais apresentados pela criança; 8) O caminho até o diagnóstico; 9) A notícia do diagnóstico

Mas quando eu tava grávida dele eu trabalhava muito na loja e eu sentia que era diferente do meu primeiro filho, por ele não mexer tanto na barriga, ficava mais do ladinho da barriga e, mexia do outro lado, fica quietinho. Aí eu deitava do outro lado que a gente vê, você pensa talvez preguiçinha né? Aquelas coisa, tratando que: não pelo visto ok! E não que era algo diferente. Nos exame tudo normal né? Pré-natal fiz todos, morfológica tudo e... depois que ele nasceu ele teve icterícia né? E ficou seis dias no hospital, banho de luz e nesse banho de luz ele virava os olhinhos como se fosse uma convulsão né? Eu acho que era, porque eu tava sendo tudo novo que eu... não... não entendi. Depois que eu fui ligando e depois com dois anos ele teve novamente nos meus braços. Eu tava no aniversário e percebi tava completando dois anos. Mas aí o processo de sentar engatinhar e andar demorou né? As fases demoraram e aí as pessoas de mais idade falava que tem alguma coisinha né? Que era mais quietinho, no mundo dele muito quietinho e aí com ano e seis meses que ele andou. E aí quando foi investigar com dois anos né? A médica não conseguiu diagnóstico aí foram atrás que está suspeitando a manchinha que ele tem lado direito, lado esquerdo mais claro, mais escuro, aí eles acharam que era uma síndrome dentro do Hospital, acharam que era a Prader Willi ele e foi fazer um exame e era exatamente... era Prader Willi também e, ela confirmou a Prader Willi parte genética e depois o autismo dentro da Prader Willi (Mônica, 2025).

Não, foi muito tranquilo, foi bem melhor, assim, eu não imaginava, mas foi bem melhor do que eu esperei assim. É eu tive muito apoio dessa minha tia com quem eu cresci, ela me ajudou bastante, porque ela é da área da saúde né? Ela é técnica de enfermagem, então, assim, ela me ajudou bastante na questão do recém-nascido, porque eu não tinha quase experiência nenhuma e eu sempre tive o apoio delas, desde quando ela nasceu e até hoje. Eu não tive nenhuma, eu não recusei a neném, em nenhum momento, é porque foi assim, ela nasceu e aí eu

não sei se ela foi pra incubadora ou teve que usar um capacete, tá lá no prontuário dela, a médica falou que ela teve que ficar umas 3h o capacete, mas não me explicou porque, só que ela teve que ficar com esse capacete por 3 horas e depois, aí depois que ela voltou pra ficar comigo no quarto e eu já tava cansada, exausta, eu só dormi, desmaiei, muito cansação né? (Rachel, 2025).

Tinha hora que eu achava que era só autismo, às vezes tinha, às vezes achava que não. Com 2 anos, a neuropediatra analisou que ele andava na ponta do pé, mas ele não fazia tantas estereotípias. E aí ela falou, mãezinha não dou conta, com dois anos eu não dou conta de dar o diagnóstico. Aí quando ela desconfiou da síndrome e foi atrás para confirmar, aí sim, aí ela foi dentro da síndrome, parece que a maioria do diagnóstico dentro da síndrome, têm o espectro (Mônica, 2025).

Sim, as pessoas de idade falavam, tem alguma coisa errada. A coordenadora falou um dia “o que que ele tem?” Ela era psicóloga, só que gente boa. Aí eu disse que se eu soubesse o que ele tem, com laudo e tudo eu levava pro CMEI, tá dentro do Hospital, eu vou ter que aguardar. E ela viu que ele era no mundinho dele, não sei esse dia o que ele fez que chamou tanto atenção dela, ela não me falou, só me questionou. O que ele tem? Aí eu disse, ele não tem o diagnóstico ainda (Mônica, 2025).

Eu acho que em certa parte, eu me senti culpada sim, ou pelo fato de eu não ter feito algo durante a gestação, de não, não sei, porque antes de eu descobrir, eu bebia né? E saia, um mês, dois meses, que não dava para perceber, eu fazia essas coisas e não sei se isso tem a ver com ela ser autista, mas eu me sinto culpada sim por isso. Mas depois que eu descobri e eu segui certo, tudo certinho, então meio que balancei assim, mas acho que 90% das mães sentem. Igual eu te falei, minha família aqui, minha tia, meus parentes mais próximos, elas entenderam o diagnóstico e como ela é, que ela é diferente e, aos poucos o restante da família também, vai entendendo, não...num...igual, no começo, ninguém sabia o que era o autismo. Eu para você ver, eu cuidava de uma criança autista e não sabia o que era o autismo, até eu ter uma criança autista também. E eu acho que as pessoas assim só sabem de fato quando se tem, na família, ou quando tem uma pessoa próxima a você, mas no geral eles lidam, lidam bem com isso, sabe. Apesar que teve uma tia que falou algumas coisas assim sabe...

É...atenção né, porque a gente chamava ela e ela não respondia. Essa foi o primeiro, a primeira coisa que me chamou mais atenção em relação a isso e aí depois veio as estereotípias né? Que é muito, mexer com as mãozinhas, é.. enfileirar os brinquedos, assim com 7 meses, 8 meses de vida que foi quando ela começou a se interessar pelos brinquedinhos, aí eu, até o momento eu não sabia e não sei, acho que quando a gente conversa, não sei, essa doidera esse celular, aí o algoritmo entende e veio mostrando muito disso pra mim no Instagram e fui ligando os pontos, aí quando deu assim os 2 anos que eu realmente fui atrás, porque eu não podia assim,

deixar de saber (Rachel, 2025).

Pré-indicadores

10) A coletividade feminina; 11) A história das próprias mães; 12) A figura paterna das mulheres

Eu vejo que pelo menos tem umas duas lá que são muito autênticas são muito verdadeiras e isso me contribui porque se eu falar algo fica lá e elas são muito no sentido de realistas, tem uma lá que pode doer o que for ela te fala a verdade (Mônica, 2025).

Ela dá apoio, mas se for preciso falar a verdade ela fala e não é pra agradar não. Ela falou do momento do diagnóstico que nós partilhamos, falando que era preciso cuidar e que não era o fim, que não era nem pensar em mal súbito, que essas coisas... aí a gente nem para pra pensar, que se for parar pra pensar a gente nem vive. E aí no sentido também de casamento, de estudar, deu apoio. Então eu acho que só tem a contribuir para ser melhor. Mulheres fortes, autênticas, lugar de força e são as mesmas. Pra mim, isso é a melhor coisa, são verdadeiros. Cada uma mais com personalidade (Mônica, 2025).

[...] Ela trabalha também, mas ela trabalha, chega, descansa e faz a comida pra gente. Mas nessa parte, graças a Deus eu tenho uma rede de apoio muito grande (Rachel, 2025).

Mas eu acredito que o tempo vai peneirando também, sabe? Amizades, vai vendo quem que é na sua vida. Até falo com as meninas, assim, acontecer de você enriquecer de uma hora pra outra, você sabe quem são os verdadeiros. Aí, aquele que nunca te falou, vai abrir os dentes pra você, você não vai dar atenção, porque aquele que você sabe que não muda, com dinheiro sem dinheiro, com saúde sem saúde, é o mesmo, e quando elas lá, os momentos de dor e de alegria, elas estavam juntas (Mônica, 2025).

Meu pai já faleceu, eu tinha 11 anos, e uma amiga minha do setor, tem muito afazeres, mas sempre ela me socorre, uma amiga que olhava muito ele quando nasceu, junto com irmãozinho, e deu apoio também: olha você precisa lidar com tratamento, vai ser a melhor escolha para ele, vai ser a melhor escolha que você vai fazer na sua vida. Ela tem muita experiência, é uma pessoa muito amiga de muitos anos, ela me aconselhou também e deu tudo certo (Mônica, 2025).

Não, eu acho que nunca. Nunca tive vontade de ter outras pessoas no meu ciclo de amizade, eu acho que eu era assim de fazer mais amizade na escola. Mas aí quando acabava a escola, a amizade acabava, não levava amizades assim por muito tempo, acho que era só colegas de turma assim no geral. Mas, eu nunca me senti, essa necessidade de ter amigos, muitos amigos, os poucos que eu tenho, eu acho que para mim já está bom (Rachel, 2025).

Eu acho importante, porque eu não sabia de nada quando eu cheguei lá, absolutamente nada, nem sabia que existia outros lugares, outros centros especializados, então ela... Ela me falou, a gente conversou bastante, ela me falou sobre os outros lugares. Sobre... É... Muitas coisas, assim. Até sobre o benefício, ela também me falou. Que antes eu não pegava, né? Comecei a recente. E ela me deu assim, muita dica de...do que fazer a gente conversar bastante assim. Hoje em dia não muito, eu acho que a gente não tá vendo tanto, né? [...], mas a gente conversava bastante, isso é muito importante pra uma mãe que... sei lá. Está entrando nesse mundo agora, sabe? Descobrimo esse lado. Eu acho que é importante isso (Rachel, 2025).

Porque as outras mulheres são muito... Elas que levam nos problemas delas... lá e conversam entre elas. Tem muito que conversar, o que mais? Ave maria... Todo mundo escuta que ela está falando. E nada sobre o filho, não. É sempre reclamando. Até mesmo do atendimento, reclamando dos professores que faltam, reclamando... Muita reclamação. Sabe, acho ela reclama demais. E tinha que ver com o lado positivo. O negócio é de graça, tão assim, é tranquilo, é só pelo bem dos filhos, dos filhos delas. Aí ficar nessa reclamação toda, eu não acho legal não (Rachel, 2025).

Aí a mãe vai ficando de lado. Sempre assim. Eu vi isso até na minha mãe, sabe? Agora, depois que ela saiu dessa vida, ela trabalha, trabalha, trabalha e sempre assim... é dar as coisas pra casa, pra Esther, pra gente. A gente até fala, mãe para, vai fazer suas coisas. Pega o salário dela e paga as contas e o que sobrar sobrou. Eu acho que já vem assim, né da sociedade mesmo, você parar a vida por causa do filho (Rachel, 2025).

[...] minha mãe é guerreira, trabalhou, criou nós, mas aí eu vejo uma vida solitária, sabe? Mas não vejo infeliz não, no sentido de que ela faz as coisas, a independência ela mostra muito que a solidão ela consegue administrar e aí ela adquiriu muitos bens né? Mas também saúde, tem ansiedade, e agora tá fazendo pilates. Aí falo que ela tem que cuidar dela (Mônica, 2025).

A mãe não esquece não. Às vezes fala que a mãe não esquece que filho é ausente. Eu vejo que ela é guerreira. (Mônica, 2025).

Ela não quis arrumar a pessoa. Ela tentou e quando o irmão estava dando trabalho, ele quis ir embora e ela não pensou duas vezes. Falou que poderia seguir que ela não ia. Aí passou pouco tempo e mataram meu irmão. Ele falou que era para escolher entre ele e meu irmão. Tá doido? Tá doido, né? Não existe não (Mônica, 2025).

Não era tão pequeno que acho que a minha irmã tava até na barriga quando ele deixou. Eu acho que ele foi seguir a vida procurando outra família. Eu acho que ele era muito mulherengo nesse sentido. A minha mãe nunca falou nada negativo dele não (Mônica, 2025).

É triste demais porque você vê seus amigos tudinhos com pai e mãe dentro de casa e você não entende porque que seu pai não tava lá. A carência de pai era muito forte. Muito forte. Eu acho que até isso, coisa meu irmão também, pra ir pra droga, né? Contribuiu, né? (Mônica, 2025).

Com certeza. Ela tinha um marido que morreu também, que era usuário e morreu, aí ela decidiu sair da vida, daquela vida, porque ela viu: ou ela saísse ou ela morria também. E foi bem na época que eu tava grávida e tudo e na pandemia também né? E aí ela resolveu sair dessa vida, foi para uma clínica, se tratou, sem remédio, foi para aquela clínica...é...é... (Rachel, 2025).

Pensa em cada um da sua forma. Eu conheço mães que pensam dessa maneira também. Mas eu fico triste, igual eu te falei, fugir de uma missão não adianta. Então, ela não quer ter trabalho, ela não quer se doar, ela não quer servir. Então, para que que veio? Só ela que importa? Às vezes, ter a questão financeira, parece que é o caso aí, ela não enxerga o outro lado. É muito triste porque às vezes nessa doação no servir da missão Deus vai curando, mas te ensinando o amor é o que prevalece. Aí amanhã depois, se você perguntar pra ela, eu te confiei e aí? (Mônica, 2025).

Cuidar de casa, trabalhar e ficar a par porque não podia ficar só ela, porque se não ela roubava tudo e vendia pra fumar, então a gente sempre ficava alerta assim e era ruim demais. Mas hoje ela é outra mulher (Rachel, 2025).

A gente nunca teve a minha mãe assim tão próxima, assim, então eu acho que isso de ficar morando com tias, tipo aí passa um tempo na casa de uma tia, tempo na casa de outra tia, aí tem as filhas né? Porque as minhas tias, sempre tem, todas, acho que só uma que tem só um filho, porque as outras, tem dois, filhos, então ciúmes né, porque criança tem ciúme da mãe, então eu acho que começou daí essa conturbação toda, desde menor assim, desde pequena (Rachel, 2025).

Ah eu acho que tristeza assim de não ter minha mãe do meu lado, quando eu precisava né? Porque tem momento que é só mãe né, pra tá do lado da gente, que consegue lidar assim com certas situações (Rachel, 2025).

É, eu tento, sabe? Eu tento puxar assunto, é... perguntar do meu pai, da... Eu só não toco muito no assunto da minha irmã, né? Eu nunca falo, na verdade. Porque eu sei que é uma coisa que dói muito, né? Ela ainda. Só que ela não fala. Ela tira o rumo da conversa, já desconversa. Ela fala mesmo que não gosta de falar, de lembrar também. Não, vamos mudar de assunto, porque esse assunto aí... Tá chato (Rachel, 2025).

Eu amava ele, ele era pai muito cuidadoso, muito amoroso comigo, minha irmã não gostava muito dele. Mas como ele era um pai muito amoroso, respeitador, então foi muito difícil. Toda vez que ele saía, que a gente morava na mesma cidade, ele morava na cidade do lado, eu chorava porque eu não queria que ele fosse. Então foi difícil no começo, mas depois eu fui acostumando (Rachel, 2025).

Ah eu, seria assim, eu nunca parei para pensar nisso, no meu antes assim, porque era tão louco, tão bagunçado as coisas, era muito difícil, a gente passava muita dificuldade, mesmo eu e minha irmã trabalhando, a gente passava muita dificuldade assim, ainda entrava o vício da minha mãe, então se era complicado, era duas vezes, três vezes mais complicado, o meu antes assim era uma conturbação danada. (Rachel, 2025).

Era. Cuidar de casa, trabalhar e ficar a par porque não podia ficar só ela, porque se não ela roubava tudo e vendia pra fumar, então a gente sempre ficava alerta assim e era ruim demais. Mas hoje ela é outra mulher (Rachel, 2025).

Ela não quis arrumar a pessoa. Ela tentou e quando o irmão estava dando trabalho, ele quis ir embora e ela não pensou duas vezes. Falou que poderia seguir que ela não ia. Aí passou pouco tempo e mataram meu irmão. Ele falou que era para escolher entre ele e meu irmão. Tá doido? Tá doido, né? Não existe não. (Mônica, 2025).

Pré-indicadores

13) A saída do mercado de trabalho; 14) O impacto nas relações sociais

Me senti no primeiro ano uma inútil. As pessoas falavam que eu ia sair para ficar à toa, para ficar atrás do meu filho e não (Mônica, 2025).

[...] mas a Prader Willi parece que eu fiquei sem rumo eu não sentia minhas pernas, assim parecia que um caminhão tinha passado em cima de mim naquele dia aí minha mãe foi falou, ficou com ele a tarde e falou agora você chora o que tiver de chorar, mas você vai ter que sair do emprego e se dedicar a ele e assim eu me preparei, foi muito difícil, porque eu vinha de um serviço de sete anos, aí tive que fazer o acordo e aí nisso fui se preparando psicologicamente também e saí. E aí em menos de seis meses saiu tudo, a Educação Especial chamou depois o Hospital para as terapias chamou (Mônica, 2025).

AHH ...como é que eu vou fazer, não tem como trabalhar terça, quinta e sexta. Não tem como. Que empresa que vai me contratar assim. Na parte da tarde, vou entrar duas horas e sair ...4h? Não existe, então assim é muito puxado, pessoal acha que não, mas assim, a vida da mãe atípica é muito difícil, ter que dar conta de tudo assim, é terrível (Rachel, 2025).

Eu... tava até pensando esses dias, conversando com o pai dela, eu precisava de um serviço, porque só o benefício dela, não dá para suprir todas as necessidades, porque só um salário é muito pouco assim, então eu tentei de todas as formas ver de todas as formas como eu me encaixaria no mercado de trabalho e eu não me vi,

porque segunda, é o dia todo, terça eu tenho só a parte da manhã, então eu não me vejo no mercado de trabalho por um bom tempo assim. Em Agosto eu vou começar alguns cursos que eu goste, eu tenho que ver também, um EAD que dá para fazer online ou um semi presencial noturno. É porque também não dá para eu não fazer nada, parar a minha vida toda assim e aí no futuro eu não vou ser ninguém, não vou ser nada e ela vai ficar a deusdará (Rachel, 2025).

O que sinto falta? Eu acho que era esse tempo, que eu tinha tempo para fazer as coisas, mas não é ter hora igual agora, agora tem hora pra tudo. Tem hora pra acordar, tem hora pra se organizar, tem hora pra sair, hora pra chegar em casa, tudo tem hora e se eu não acordar cedo e não me organizar, não sai nada, não dá. Aí essa questão do tempo mesmo, eu tinha o tempo e esse tempo foi dividido e ele tem que ser aproveitado, mais ainda, aí nesse sentido, de falar que eu sinto saudade, eu sinto. Trabalhar fora também, eu sinto falta. Por mais que era cansativo, hoje é bem mais cansativo trabalhar fora, e antes eu trabalhava fora e cuidava de casa e tudo, mesmo assim, não era tão cansativo. Hoje não dá tempo de descansar, você fica em um ritmo acelerado né, que não dá tempo(Mônica, 2025).

Sim. E olha que é uma das mais difíceis. Eu acho que se for por na balança, acho que até mais que profissional, né? (Mônica, 2025).

Aí antes você acha que sua vida é aquela sem ninguém depender de você, né? Trabalhar, voltar pra casa, é trabalhar, organizar a casa, pensar em você, ali e tal. Aí depois vem um ser que muda você, né? E você não consegue colocar em primeiro lugar né? Naquele momento, você não consegue (Mônica, 2025).

Sim, teve muitos comentários dolorosos, cruéis. Hoje em dia não, hoje em dia já se lida melhor. Se esconder atrás de seu filho, você saiu para ficar atoa do serviço, sua vida agora é só para o seu filho, você tem um filho autista porque você é orgulhosa, até isso eu ouvi. Então hoje em dia não, hoje em dia eu não sofro por causa disso. Eu acho que é ignorância (Mônica, 2025).

Sim, se tivesse condição, para isso teria que ter uma rede de apoio. Minha mãe já é idosa. Tem uma mãezinha que a filha dela vem com a avó e ela vai trabalhar, eu disse que ótimo né se ela pode, mas no meu caso eu não posso, iria ser muita maldade né? Se eu fizesse com minha mãe que já é de idade. Ele tem muita força, então você tem que ter o domínio sobre ele e, se deixar com minha mãe no caso, ela costuma ceder tudo né, ela quer fazer as vontades dele tudim. Eu falei: mãe não pode não, porque ele manda na gente (Mônica, 2025).

Eu pensei em agronomia, né? Mas porque eu gosto de roça, eu gosto do mato e então eu acho que se encaixaria, né? Porque o pai dela pensa em comprar uma rocinha pra ele. (Rachel, 2025).

Eu acho assim, então, a gente juntaria o útil ao agradável, né? Eu entenderia do solo e você plantava. Mas eu vi

que é um curso muito complicado, porque é integral e presencial. Então, pra pegar não daria certo. Mas eu pensei na terapia ocupacional também, né? Mas por conta dela, eu entender o que ela precisa, como lidar com o sim, porque eu tento do meu jeito, mas eu não sei se é uma forma correta. Então, acho que eu pensei só nesses dois por enquanto. Eu falei que eu gosto de fazer estética, essas coisas, mas estética é uma coisa que eu não faria não. (Rachel, 2025).

Pedagogia a distância, eu tô organizando, agora comecei a fazer prova...estou começando! (Mônica, 2025).

Humm...tipo festinha, evento, qualquer passeio, qualquer coisa que faz não leva ele, porque dá trabalho, requer atenção, aí quer chamar só meu menino que é independente. E eu já falei que lá em casa ou vai os dois ou vai ninguém, que nenhum é melhor que o outro pra deixar pra trás, e isso é dentro da família, você acredita. Eu já cheguei a ouvir que Deus mandou ele para mim porque eu sou orgulhosa e esse doeu, mas eu confessei para Deus e a pessoa vai prestar conta (Mônica, 2025).

Mas me fortaleceu agora porque quem entende a mãe atípica sabe que não é nada disso. O senhor confiou e vai prestar conta né? Como tudo na vida. Uma pessoa que eu acredito que não gosta de mim e queria me atingir de qualquer maneira, então era melhor que ela falasse de mim, falasse você é isso, você é aquilo, não me importaria poderia falar o que ela quisesse, não gosto, poderia passar o resto da vida sem gostar, mas não mexa com algo que ela não conhece. O filho da gente é algo assim que não se faz. Ainda tô escolhendo ainda o caminho da fé, de liberar o perdão, de lavar o coração, deixar seguir, não quero contato, de muitas coisas, não só isso porque vai juntando muita coisa e aí eu vou deixando. Mas eu prefiro ainda esse caminho, eu ainda não parti pra violência, baixaria, grosseria.

Sim, os amigos verdadeiros permanecem, mas muitos convites deixaram de ser feitos. Tem uma mãezinha que quando eu entrei na instituição ela me falou, mãezinha se prepare, porque não vão te convidar. E fica pior com laudo, você acredita? Porque quando tem o laudo você acha que a pessoa vai conscientizar, ela fica com mais preconceito, ela não precisa ter uma criança atípica para entender a dor, pelo menos um pouco, para tentar né ... “e se fosse eu”. Aí eu sempre posto algo sobre o autismo e aí me falam assim, ah seu filho autista e eu respondo que sim e eu falo: não quero que você entenda, só quero que respeite a dor, né? Porque é algo muito, como se diz, que a gente tem que aprender a cada dia, tudo o que se lê sobre autismo ainda é pouco né? (Mônica, 2025).

A luta precisa, né? É preciso se falar mais de autismo, é preciso se conscientizar mais, é preciso levar nossos filhos nos lugares e colocar os direitos pra valer mesmo. Não é modismo, é questão mesmo de se impor dentro da casa, dentro da família, dentro da sociedade. É o que eu acho, né? Porque se eu fingir que, ah não, só chorar não vai resolver (Mônica, 2025).

Vou até imprimir essa pesquisa que a menina fez, sabe? Pra mim. E junto com os eu vou imprimir o laudo também, que tem momentos que parece que você tem que andar com eles. Ontem passei uma situação dentro do ônibus que a mulher ia falando, ah, se for para a delegacia, chega lá. Tipo assim, que ela estava querendo, eu queria passar com ele e ela com o braço assim, eu pedi licença e ela não queria deixar. Eu não ia ficar perto da porta que ele ia cair. Aí eu peguei o braço dela, levantei, passei e ela ficou falando. Eu falei graças a Deus, você nunca vai passar por isso. Graças a Deus. Aí falava alto, falava alto também, mas sem baixaria né? Aí eu falei, graças a você nunca vai passar por isso. Ela, acho que ela repensou, e falou “é cada um tem sua dor.” Deu vontade de falar, pois é, Deus deixou cada dor para cada uma cuidar da sua. Deu vontade de falar, e tem coisa pior do que autismo. Deu vontade de falar, tem coisa pior do que autismo. E aí ela falou “é não sei o que” aí eu falei, isso aqui, falei, pois é, graças a não vai ter. (Mônica, 2025).

E o povo tudo ouvindo. Que terrível! Mas eu ando com a carteirinha também, né? Vou fazer o crachazinho, andar com o laudo também, qualquer emergência que tiver comigo ou com ele, dá pra saber, sabe? Pra uma forma de ajudá-lo. (Mônica, 2025).

Eu lembrei que eu no propósito e que eu vi que era uma provação naquele momento que eu estava passando. Era até para me silenciar. Mas eu não consegui (Mônica, 2025).

[...] não senti raiva, não. Eu fiquei assim... Eu vi como no combate, né? No caso, se desafiando você, né? Tirava você do sério. Me vi assim. Mas aí você vai tentar ficar mais centrado e saber que uma pessoa que não vivencia da sua dor, ela não entende sua dor. Ela não sabe falar da sua dor. Ela falou, tipo assim ah se for lá na delegacia, depor né, a situação depois a situação vai ficar boa. (Mônica, 2025).

Pré-Indicadores

15) A saúde mental; 16) Medos e preocupações; 17) O papel da religião

É, depois de morrer e deixar ela só. Não sei, que ela seja disfuncional sabe fique dependente, dependa de uma pessoa assim pro resto da vida dela, assim acho que 90% das mães atípicas tem esse medo, meu medo é esse...de... ela precisar e não ter ninguém do lado. E a avó dela é mais velha, cheia de problemas e ela não tem primos da idade assim dela, e acho que isso. Sou muito emotiva, depois de virar mãe, choro por tudo (Rachel, 2025).

Depois do amor... é a dificuldade. Muito difícil. Eu amo minha filha, mas não amo o autismo, é complicado. Eu amo minha filha, apesar de ser tranquila, é complicado. (Rachel, 2025).

Ah eu acho que ainda tá boa, eu não surtei ainda, mas no geral eu lido bem com as coisas, com as frustrações, no

geral eu guardo bem para mim né, acho que 90% das minhas frustrações do dia a dia, com tudo na verdade, com parente, escola, com tudo, com as terapia, eu guardo muito para mim, aí só quando eu não consigo mesmo, que eu converso, com pai da minha filha, ele é a pessoa mais próxima, que eu consigo assim ainda me expressar (Rachel, 2025)

Não, até o momento eu ainda não vejo essa necessidade, não. Eu nem sei como é que funciona, sabe? Eu nunca procurei pesquisar sobre. Mas quando a gente... Acho que a gente tava em algum lugar, alguma palestra, não sei. Aí elas falaram lá que era legal a mãe, né? Porque tem alguns grupos especializados, né? Em terapia, certamente nessa parte para as mães atípicas que lidam com esses estresse todos os dias. Mas eu não fui atrás não (Rachel, 2025).

Eu acho que pela questão de ela ficar só mesmo, sabe? Ai, não é... Ai, eu quero ter outro filho é meu sonho. Não, acho que eu só não quero deixá-lo sozinho quando eu for, né? Porque...Ninguém é para sempre, né? Apesar dela ter as primas delas, que tem mais ou menos a mesma idade, mas eu não sei como é que vai ser a convivência com as primas. E já com o irmão, eu acho que já seria diferente. Mas eu também não... Eu não sei, eu acho que eu vou esperar ela crescer ainda para ver como é que ela vai se desenvolver, né? (Rachel, 2025).

Perder meu filho, eu tinha aquela coisa, quando ele completou 7, eu queria que ele estudasse, que ele aprendesse, aí depois eu fui e pisei no freio. Falei não, eu não posso ficar exigindo, tem que ser no tempo dele, eu não posso ser egoísta, é uma síndrome muito séria, o autismo é muito sério, mas também, aí eu pisei no freio, voltei atrás. (Mônica, 2025).

É verdade, se não se cuidar, tem falado que o nível de estresse de uma mãe atípica é igual a de um soldado em guerra, se não se cuidar, tem que buscar ajuda, entender a sua realidade [...] (Mônica, 2025).

Porque tinha dias que eu não queria mexer em umas coisas, eu acho né, aí eu acredito que ela foi e chamou outra mãe que tava precisando mais (Mônica, 2025).

Eu pego as palavras do Mion, amor e dor, mas é preciso ainda muito mais do que isso. Claro, Deus na frente que é o amor, a paciência e muita coragem. Coragem mesmo de enfrentar as coisas mesmo. Tem dia que você não tem coragem não, mas tem dias que vai ser preciso coragem de lutar pelo seu filho, porque você vai ser os olhos dele perante a luta né, não na independência né, perante a luta. Você vai ser os olhos dele, os braços dele e as pernas dele e vai pensar por você e por ele, o que é melhor para ele [...] (Mônica, 2025).

Tenho! Porque tem mãezinha aqui que não tem, só Deus, isso dói meu coração, porque eu sei que, o estresse daquela mãe é muito forte, o sofrimento é muito grande, não tem tempo nem para respirar ali, porque o marido tá trabalhando, só pensa nele né, então é muito doloroso, então eu tenho uma rede de apoio boa, não posso

reclamar, mas eu fico com muita dó das mães que não tem (Mônica, 2025).
Não, deu vontade de chorar, aí eu me segurei, eu falei, não vou chorar não, entreguei pra Jesus a dor, sabe? Falei, Jesus, essa dor é minha e sua, minha e sua. Mas eu não vou chorar, né? Eu falei pra mim mesma, né? Eu segurei também.(Mônica, 2025).
Acho que pensar mais em mim. Já tá começando, né? Pensar mais em mim, fazer algo que eu gosto também, tirar um tempinho pra mim com as amigas, né? É algo assim nesse sentido (Mônica, 2025).
Estou tentando tirar o açúcar, como propósito né? E caminhada também, só que caminhada tá difícil lá, quando eu penso que ele tá dentro de casa, não tá, né? Pra deixar ele lá e eu não posso deixar ele só, né? Pra ele fazer caminhada. Esse dia larguei tudo, e 40 minutos, mas é bom, que aí dá uma descansada na cabeça. Você pensa em tanta coisa, né? Respira um pouquinho. Ele não entende que eu preciso disso também, né? (Mônica, 2025).
Essa rede de apoio é muito importante. Fala muito teoria como setembro amarelo e tudo, porque gente está no suicídio. Mas tudo começa aí também. Como é que aguenta? Como é que aguenta? No sentido assim, sem alguém ajudar, vai ficar só na teoria? Tá na teoria, bonitinho demais né? É bonitinho. E perdeu a mãe, entende? É um apoio e não podemos deixar qualquer um também. Hoje é tão difícil né? (Mônica, 2025).
Sim, principalmente a família. A família é só a primeira etapa ou você bate de frente para enfrentar a situação ou você esconde sua dor e vai morrer com ela lá, abafar a sua dor vai te adoecer, ela vai te adoecer, então é melhor enfrentá-la, eu optei por enfrentá-la, a falar sobre o autismo, né? A postar, a conversar e se for preciso com outras mães que estão com diagnóstico e querem tapar o sol com a peneira, que querem esconder da família. Tem pessoas que você vê que a criança é autista e eles falam que é só um TDAH, mas aí é complicado porque é os pais. A escola já chamou, já pediu avaliação, então você vê que ela é autista, quando eu tava na missa de sétimo dia do ano passado do meu sogro, a criança que é autista, bateu o olho, o pai pensa que é TDAH, viu meu filho, passou longe, só observando, não adianta, não adianta, uma hora você vai ter que enfrentar (Mônica, 2025).
Porque tinha dias que eu não queria mexer em umas coisas, eu acho né, aí eu acredito que ela foi e chamou outra mãe que tava precisando mais (Mônica, 2025).
Você fica 24 horas ali pensando, você deixa de pensar em você para pensar nele. Aí fala que você tem que se por em primeiro lugar, mas é difícil para uma mãe, meu deus do céu, ainda não consegui não.
Gostei, mas aí acho que ela cedeu pra outra pessoa que estava precisando mais. (Mônica, 2025)
Sou católica, tenho os propósitos, tenho minha intimidade com Deus e no meio dessa situação toda, só que ainda

não sobrou tempo assim pra eu fazer um exercício, porque às vezes, vou ter que tirar em casa, porque às vezes se eu saísse eu respirava um pouquinho sabe? Mas as vezes não tem como, minha mãe não tá, ou minha irmã tá, mas não está com vontade, as vezes eu deixo lá e vou fazer uma caminhada ou vou fazer alguma coisa, porque eu vejo que é preciso. Porque a ansiedade pega mesmo e tem dias que você fica entediada mesmo daquela rotina, por mais que eu queira, parece que tem horas que o corpo vai falando que não está bom. (Mônica, 2025).

É que tinha vez que eu queria falar, pra desabafar, no outro dia queria ficar em silêncio, porque o silêncio me trazia resposta, paz também né, aí acho que eu não queria mexer, muitas vezes, aí por isso optei assim tem dia que não queria mais. Mas tem essa rede de apoio lá, tem gente que precisa mais, eu acho que eu preciso, mas talvez eu ainda to resistente. (Mônica, 2025).

Depois que parou eu senti que foi pouca sessão, mas senti que foi resistente (Mônica, 2025).

Hoje em dia eu sou bem tranquila, sabe, em relação a isso. Antes eu me cobrava mais, né? Porque que eu tô assim tão gorda ou tão descuidada, mas acho que sim por causa da questão do tempo, não tinha muito esse tempo assim pra mim. Então, hoje em dia eu já me sinto bem melhor (Rachel, 2025).

Ah, já. De olhar pro espelho e ver, nossa, o que eu fiz, né? O que aconteceu comigo. Porque quando ela era belezinha, assim, eu desleixei total, né? Só cuidar dela da casa. E aí eu me desleixei muito, então...Nessa época foi meio difícil.

Eu acho que em relação a terapia não, eu acho que é mais...O ter que ir e voltar, às vezes, acaba sendo mais exaustivo, estressante. Se a gente morasse mais perto, talvez não seria tão estressante. Por isso que às vezes ela acaba faltando bastante, porque é um pouco longe. Então, se tem só uma aula, eu prefiro não ter esse estresse do trânsito todo, apesar de a gente vai de carro, de ter que ir lá para ficar assim 40 minutos e voltar, porque 40 minutos lá, e para ir e voltar é 30 minutos, e aí acaba aqui eu acho que mais nessa parte assim do trajeto, mas nas terapias em si não (Rachel, 2025)

Ah não! Nem lembrei também. Não contei não, eu guardei só pra mim (Rachel, 2025).

Eu acho que eu preciso mais, eu acho que não necessito tanto, igual ela. Aí eu acabo deixando de lado mesmo (Rachel, 2025).

Não. Eu só vou ao médico em urgência urgente, no último caso. Eu nunca nem fiz um check-up na vida, você acredita? (Rachel, 2025).

Humhum. Eu acredito que a religião de Deus tem me ajudado muito, mas se eu achar que preciso, eu também o iria. Eu acredito que cada um tem mãezinhas que eu vejo lá embaixo, eu vejo que precisam de gente. Mas tem

outras não sei, mas tem umas que a maioria precisa porque não tem uma rede de apoio, o marido não deixa nem respirar. Sabe, até que ele vai ficar, não, deita um pouquinho pra descansar a cabeça, né? O filho não dorme noite inteira (Mônica, 2025).

Sim, sim também, a comunicação é muito importante, seja de qual forma for. Hoje eu ainda entendo desse jeito, minha mente não fecha porque às vezes não é porque uma criança não verbal porque ela não fala, às vezes fala até mais. É um filme que fala de uma criança não verbal e mexe muito porque o silêncio fala mais do que as palavras, fala mais, mais a todo tempo Deus está falando e no silêncio Deus fala e diz que até o não de Deus é uma resposta. É forte. (Mônica, 2025).

Pré-indicadores

18) O percurso escolar; 19) O acesso à informação; 20) Superproteção e limite

[...] estava aqui, lá no pátio, é um transtorno muito forte que precisa cuidar, então eu tinha medo né, quando eu cheguei aqui eu não falava muito não para ele, e ele não aceitava também né, mas era questão de apresentar o não. E não é não e você precisa segurar o não, porque ele vai fazer de tudo para te conseguir, te mudar sua opinião. (Mônica, 2025).

É a segunda mãe ou terceira que me fala isso, sem ser da Instituição. É como se Deus falasse para se preparar né? Que ainda vem chumbo grosso (Mônica, 2025).

Meu futuro? Quero ver meu filho independente, evoluindo, meu outro filho ser um bom filho, bom caráter, fazer uma faculdade, ser bem-sucedido, se Deus for o plano de casar que ele tem, a família dele, esses sonhos. E eu que esteja bem de saúde. E que eu esteja bem de cabeça, centrada e não se desviar nem para a direita ou para a esquerda. Focando que é trabalhado agora, que já estou colhendo os frutos do comportamento dele (Mônica, 2025).

No começo, eu descascava a banana e entregava pra ele. Aí, a mamãezinha aqui falou que não, que entregava e ele se virava. (Mônica, 2025).

Isso eu aprendi. Eu tinha muito carinho pelas crianças com deficiência, agora eu tenho um amor e um respeito tão grande, enorme (Mônica, 2025).

Não, ela é firme, ótima profissional e ela consegue colocar esse meu filho, porque eles também dominam a gente, fazem o que querem, então eu senti evolução. Tanto que esse ano, ele está com ela novamente, com as demais e eu já estou colhendo os bons frutos e eu disse que é mérito dela também. Tanto que é parceria né,

<p>tratamento é uma parceria também (Mônica, 2025).</p>
<p>Ele é muito carinhoso, beija, beija, beija, abraça, abraça, abraça, até quando você não quer mais abraço, é dessa maneira, né? E ele não é agressivo, graças a Deus ele não é agressivo. O irmão dele falou: mamãe, você trata ele igual me trata também; fazer as coisinhas, colocar o copo na pia, né? Falei é desse jeito mesmo, mas não deixa de ter aquele dengo (Mônica, 2025).</p>
<p>Sim, dói, já cheguei a ficar com coração doído de corrigir ele, mas eu vejo que é preciso, porque dentro do autismo tem os outros transtornos né, o transtorno opositor, porque ele é muito desafiador. Eu vi aqui uma criança tendo uma crise com uma mãe eu fiquei com tanta dó dela, ele não parava de chorar, ele não parava, ele não aceitava. Essa mãe ela tava nesse dia, o profissional chamou atenção e ela chorou, aí depois senti vontade de não revidar, porque estava com a cabeça quente, podia ter chamado separado e conversar, mas aí eu fui lá e só senti vontade de dar um abraço nela, dei o abraço, e senti aquela situação muito difícil. Aqui não, aqui todas são mães atípicas, todas têm que entender, eu acho né, nenhuma é melhor que a outra, respeito quem pensa diferente né. Mas naquele momento senti vontade de dar um abraço nela. (Mônica, 2025).</p>
<p>Uai essa questão, na creche ele interagiu muito com os coleguinhas, as meninas queria cuidar dele, era bonitinho. Cuidava dele igual bebê, defendia ele. Mas não, ele não é agressivo não, ele teve essas fases assim, mas não é agressivo não. Mas quando ele vem me agredir eu falo que não pode agredir eu nem as outras pessoas (Mônica, 2025).</p>
<p>É difícil, ela tem mais birra, as avós mimam demais, eu sou mais pulso firme, agora as avós deixam...ixi, se quiser cagar na boca ela deixa...E eu tenho que falar não pode (Rachel, 2025).</p>
<p>É eu quero ser amiga dela né, não quero ter a mãe/ a tia mãe que assim ela foi uma boa mãe, mas ela me prendia muito, ela era muito rude comigo e eu não quero ser assim com a minha filha, eu quero participar da vida dela, porque tem as fases né, adolescente e eu não quero que ela me esconda as coisas, eu quero que ela se sinta segura de contar comigo (Rachel, 2025).</p>
<p>É...atenção né, porque a gente chamava ela e ela não respondia. Esse foi o primeiro, a primeira coisa que me chamou mais atenção em relação a isso e aí depois veio as estereotípicas né? Que é muito, mexer com as mãozinhas, é... enfileirar os brinquedos, assim com 7 meses, 8 meses de vida que foi quando ela começou a se interessar pelos brinquedinhos, aí eu, até o momento eu não sabia e não sei, acho que quando a gente conversa, não sei, essa doidera esse celular, aí o algoritmo entende e veio mostrando muito disso pra mim no Instagram e fui ligando os pontos, aí quando deu assim os 2 anos que eu realmente fui atrás, porque eu não podia assim, deixar de saber (Rachel, 2025).</p>

Ela é um grude, um amor, ela abraça, dá carinho, coisa que assim há 3 anos atrás não existia, não tinha nem contato visual (Rachel, 2025).

Além da tristeza, preocupação que toda mãe tem, preocupação de não ser correspondida (Rachel 2025).

E agora muito mais, mas ainda sim mas carinho meu de mãe, acho que tenho que ser firme quando preciso ser firme, e carinhosa também né, para ter aquele domínio com ele né, porque daqui uns dias vai ser só comando né? Vai tá rapaz, ele tem muita força né? Porque quando ele é menor você leva né? Quando for maior, ele tem que obedecer as coordenadas. (Mônica, 2025).

Sim, muitas, muitas, lá no Hospital uma vez fui fazer um exame de rim, ele rolava 2h e meia rolando no chão, foi 2h e meia no pátio segurando ele, foi muito difícil, você vai lá no outro mundo e volta. Aí depois você vai aprendendo que aquele momento passa (Mônica, 2025).

Eu tenho, acho que muito medo da sociedade. Eu queria um filho mais por conta disso, pelo medo da sociedade com ela. Que é terrível. Igual a gente estava lá no clube, né? No domingo. Então, quando ela queria ficar na piscina, eu... Não, a gente tem que sair pra comer. Então, ela começou a gritar, chorar, e as pessoas olham torto, assim, não fala nada, né? Mas olham torto. E é muito dói, assim, né, a gente de ver que as pessoas estão olhando diferente pro seu filho, de uma forma, assim, julgadora, né? Eu, assim, antes eu me importava mais, hoje em dia eu já não me importo tanto assim com, com os olhares das outras pessoas, né? Porque eu, só eu sei realmente o que é e o que ela tá, pelo que ela tá passando, o que a gente tá passando no momento. Então hoje em dia eu já não... Em relação comigo mesmo, né? Porque eles falam, julgam a mãe por ter essa criança birrenta e mimada. Eu, comigo, eu não me importo tanto não, mas... É porque nunca foi falado, nunca falaram pra mim, né? Nunca foi direcionada a mim assim, nenhuma palavra, de nada do tipo, assim... Ah, controla sua filha, nada assim. Tipo, graças a Deus. Mas no dia que falar, eu nem sei como eu reagiria. Eu sou meio explosiva também. Então, eu vou mandar e catar coquinho é aqui pra ali (Rachel, 2025).

Pré-Indicadores

21) A relação com a família; 22) O casamento; 23) O papel do pai

Mas o pai também parece que não entende muita coisa, talvez ele acha que pode falar muita coisa com ele e ele não entende tudo, ele entende poucas coisas, aí não adianta falar tudo com ele que ele não entende, algumas palavras por exemplo. E o pai acha que ele vai entender, que ele fazia xixi na roupa porque queria, ele faz cocô ainda porque ele quer (Mônica, 2025).

E eu disse pois é, e eu que estava lá, recebi a notícia e tudo. Não foi fácil, tive que sair do meu emprego, mudar

<p>minha vida, você acha que para mim também está fácil? Mas se você achar que não dá para você eu acho que você tem que seguir sua vida, porque eu não abro mão do meu filho, não abro mão do meu filho por homem nenhum, eu deixei claro isso desde o começo, aí ele foi trabalhando isso nele né, questão que permaneceu no casamento, algo muito sério, mas quem recebeu lá a notícia foi eu, para mim não foi fácil. (Mônica, 2025).</p>
<p>Não, não entende ainda o universo que é. Não tem a dimensão né, eu falei pra ele que não é assim, falando que ele vai aprender, porque agora o xixi ele faz no vaso, mas o número 2 ainda não, mas vai aprender, agora com a TO. (Mônica, 2025).</p>
<p>Ele ficou muito feliz com a chegada e mudou muito a vida do casal, mudou muito. E eu acredito que muda para melhor. Os outros falam, é filho de... Ah, não tem graça sem filho. É como se você faltasse alguma coisa. Ah, sem filho (Mônica, 2025).</p>
<p>Não tem sentido. Não tem sentido. Parece que você veio pra aquilo lá. E se você fugir dela, é igual a uma atriz. Você viu aquela atriz da Globo, né? Uma mulher que era muito... Que você se arrependeu de não ter tido filhos. Aquela fala lá é para muitas mulheres que querem, claro, tem que respeitar, mas pensar direitinho. A vida passa. Querendo ou não querendo, ela passa (Mônica, 2025).</p>
<p>Aí nesse momento eu falei pra ele, se não der pra você aceitar, você pode seguir sua vida, porque eu não abro mão do meu filho por ninguém. Não é homem nenhum, eu não abro mão do meu filho. (Mônica, 2025).</p>
<p>Então, para mim não é fácil tomar essa decisão, mas eu tive que falar para ele. Porque eu acho que se eu ficasse lá, que pelo amor de Deus não faz isso, é aí que ele faria mesmo comigo [...] (Mônica, 2025).</p>
<p>Ele, eu acredito que precisa amadurecer muito. O casamento exige muita maturidade. E tem situações que não cabem infantilidade, esse espírito de vingança, sabe? Nini, nini... Não. O matrimônio exige essa maturidade. E se você não tiver, eu acho que ele vai ter embora, né? Não é fácil. E viver a dois, não é fácil. Você tem que... Eu acredito que é uma renúncia muito mais da mulher do que o deles (Mônica, 2025).</p>
<p>Não quer entender. Não quer entender (Mônica, 2025).</p>
<p>Eu acho que eles precisam, esse espírito de covardia precisa ser modificado. A questão da paternidade é tão importante quanto a maternidade. Deus fez as duas colunas, um apoiando o outro. Mas aí a gente vê muitos abandonos (Mônica, 2025).</p>
<p>Meu... Posso ser que seja teimosa, né? Pirracenta. Ele não tem muita paciência, né? A paciência é uma maturidade. Muito nervoso. Fala o que vem na cabeça (Mônica, 2025).</p>
<p>Ele disse que não tem nada a ver comigo pedagogia, mas se Deus confirmou eu vou embora. Eu imaginei que ele apoiar mais. (Mônica, 2025).</p>

Ele não... as vezes ele não tem a noção né? Eu falo, mas parece que entra em um ouvido e sai no outro. Não sei se homens são assim, mas... (Rachel, 2025).

É, pra ele não. Mas pra mim, que sou mãe e para muita gente também, ao redor, nossa família né, num, num entende assim. Não leva a sério. Acha que é fácil assim “aí não trabalha, não faz nada ...mas” (Rachel, 2025).

Com ele? Ah terrível! Terrível, a gente já falou de terminar, um milhão de vezes, mas assim, acho que maturidade também né. Agora a gente tá muito tranquilo em relação a tudo, mesmo a gente, a gente namora e não mora junto, porque se a gente mora junto, a gente não dá certo também (Rachel, 2025).

Ah porque é...a gente morou junto né, antes dela nascer, até ela nascer e um ano e pouco, dela, a gente morou junto, aí todo dia a gente brigava, por coisa boba, aí eu falei assim, não. Ou a gente se separa de casa ou a gente separa, porque eu não vou dar conta. É menino pequeno, é casa, é comida, é tudo, eu não vou conseguir. Aí ele saiu de casa e tá com a mãe dele, e eu to com minha mãe, mas assim, muito melhor sabe (Rachel, 2025).

Eu acho que pelo fato de gestar, pelo fato de ter um afeto maior, eu não sei se é porque homem é assim meio desligado nessas coisas, mas eu acho que não é o mesmo sentimento que nós mães temos pelos filhos sabe, os pais, eu não sei se posso generalizar todos, mas acho que boa parte dos pais são assim, as mães sentem mais pelos filhos (Rachel, 2025).

Lá na Instituição eu não tenho muito contato com ninguém, só com a outra Mônica né, ela assim é a única pessoa que eu tenho contato lá, mas eu vejo elas, assim, porque elas se juntam e falam muito e aí eu escuto e eu vejo que é muito difícil pra elas, elas reclamam muito e aí tem o marido que não ajuda e aí se elas tem mais de um filho, porque ter mais de um filho já é muito complicado né e aí às vezes também, as outras crianças dá muito trabalho e aí nessa parte, por eu ter só ela e uma rede de apoio que me ajuda bastante, aí eu já acho que pesa menos pra mim, essa questão de não ser só eu sozinha, porque eu acho que se fosse para ser só eu sozinha, eu acho que não conseguiria, do jeito que eu consigo hoje assim, ir na academia, levar ela no parque, shopping, sozinha, eu não conseguiria. (Rachel, 2025).

Ah, eles nunca falaram nada, não. Até porque eu acho que eu já te falei que a gente nunca tem uma figura paterna dentro de casa. Então eu acho que é meio que normal pra todo mundo, no geral. Porque a gente nunca foi de ter um pai, assim, dentro de casa. Então eles consideram normal. Ele trata o normal. Ele está até ali na sala com ela agora (Rachel, 2025).

É... luta! Luta, luta! (Rachel, 2025).

Anexo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DE MULHERES-MÃES PARA ALÉM DO AUTISMO EM SEUS FILHOS

Pesquisador: RAISSA ELLEN PEREIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 86203725.7.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.482.224