

EXPECTATIVAS E OPINIÕES DE PAIS, PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA SAÚDE SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Raelen Brandino Gonçalves¹
Marcos Cezar de Freitas²

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar expectativas de professores, pais e profissionais de saúde a respeito da educação escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista. A relevância consiste em poder reconhecer, com base na obra de Erving Goffman que as expectativas se tornam configuradoras dos sujeitos e isso é fundamental para o relacionamento da escola com a criança que carrega em si o estigma do diagnóstico. A pesquisa foi realizada em um Município da Grande São Paulo a partir de identificação prévia de escola pública municipal com um maior número de diagnósticos que mencionavam o Transtorno do Espectro Autista, TEA. Após a identificação de cinco crianças e seus familiares, foram mobilizados professores e profissionais da saúde que trabalharam com as crianças selecionadas. Dentre os profissionais da saúde foram abordadas uma neurologista, uma fisioterapeuta, uma fonoaudióloga e uma psicóloga. A metodologia consistiu na realização de entrevistas com os pais de forma semiestruturada, em três momentos acrescentando um quarto encontro para uma roda de conversa. Com os professores, do infantil e do fundamental e também com os profissionais da saúde as entrevistas foram realizadas em dois momentos. Os resultados apontaram expectativas para a escolarização, mas não apenas para ela.

Palavras-chave: Expectativas, Transtorno do espectro autista, Escolarização, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto da dissertação de mestrado defendida em 2019 que teve como objetivo analisar as expectativas de professores, pais e profissionais de saúde a respeito da educação escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista.

¹ Pós -graduanda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, raelen_9@yahoo.com.br;

² Professor orientador: Livre-docente do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, marcos.cezar@unifesp.br

Conhecer essas expectativas é fundamental para compreender como certas questões de escolarização têm sido trabalhadas frente ao diagnóstico, que por vezes vem acompanhado por estigmas que acompanham esse processo.

Adentrar a escola pública e reconhecer nela seus personagens me fez perceber desde o início do trabalho docente o quão diverso é esse universo.

Pensar sobre esta temática permite olhar para a criança que se encontra incluída e perceber como a mesma é vista e como as expectativas incidem sobre a pessoa e participam da criação dos papéis sociais que performam.

A relevância consiste em poder reconhecer, com base na obra de Erving Goffman (2010, 2014, 2015), que as expectativas se tornam configuradoras dos sujeitos e isso é fundamental para o relacionamento da escola com a criança que carrega em si o estigma do diagnóstico.

A presença dos diagnósticos no cotidiano escolar é crescente por isso se faz necessário perceber o aluno no contexto em que está inserido, sem reduzi-lo às particularidades orgânicas de seu corpo, uma vez que é no âmbito das relações cotidianas que a presença da criança diagnosticada com autismo se faz perceber e mobiliza aproximações e rejeições de toda ordem.

Esse diagnóstico configura expectativas e é no âmbito dos estudos sobre as expectativas que podemos perceber a construção de estigmas (GOFFMAN, 2015) que tornam determinadas personagens presas ao modo como são apontadas, descritas e, principalmente, projetadas, ou seja, ao modo como se prescreve o que conseguem e o que não conseguem fazer.

Por isso, o problema que configura o objeto desta pesquisa é a expectativa de familiares, professores e profissionais da saúde a respeito do horizonte possível de escolarização da criança diagnosticada com transtorno do espectro autista.

A pesquisa permitiu analisar e contextualizar este processo contrastando-o com outros estudos, publicações, dissertações e teses e, ao mesmo tempo, perceber até que ponto a visão sobre o transtorno do espectro autista pode interferir na forma como a criança é percebida em seu processo de aprendizagem, o que pode ser feito com a aproximação em relação às personagens que acompanham a trama educacional na qual a criança se insere.

O transtorno do espectro autista tem sido estudado no âmbito acadêmico e não exclusivamente pelas áreas médicas como apontou o levantamento realizado no banco de teses e dissertações Capes.

Até o presente momento, os Programas de Pós-Graduação em Educação contam com 158 pesquisas entre elas 126 dissertações e 32 teses defendidas no período de 1995 à 2017 e 61 periódicos no banco de dados Scielo, dos quais 54 publicações estão entre as classificações A1, A2, B1 e B2 da área de educação.

Autores como Goffman (2015), Freitas (2013) mostram que aspectos decisivos da realidade somente são compreensíveis se acompanhados de perto, dentro das situações em que as cenas do cotidiano se desenvolvem.

É preciso perceber que as situações, segundo Freitas (2013): “tornam as particularidades do corpo e do intelecto vantajosas ou desvantajosas em relação aos demais que estão presentes nos cenários institucionais” (p.39).

Pessoas são apontadas com palavras, avaliações, diagnósticos e estão sempre sujeitas a um enquadramento que reduz suas possibilidades àquilo que se julga conhecer a respeito da deficiência e não da criança com deficiência. O eixo da pesquisa se estruturou na possibilidade de dialogar com as personagens que circundam a vida de crianças diagnosticadas com TEA para compartilhar com elas o que tem sido produzido sobre o tema, e também ouvir o que esperam da escolarização dessas crianças.

De acordo com Bueno (1993) e Jannuzzi (1992), respostas educativas aos alunos com deficiências se firmam no Brasil a partir da década de 1930, intensificando-se nas décadas de 1970 e 1980 como aponta Rodrigues (2006).

Foi nesse período que, segundo o autor, emergiu a proposta de uma escola integrativa. Sobre essa questão, Glat, Machado e Braun (2006) destacam que a Educação Inclusiva representa o desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Escola Especial, as quais vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências.

Bueno (2008) concorda com esse posicionamento quando destaca que em relação à inserção dos alunos com deficiência no ensino regular esse processo já vinha ocorrendo no Brasil antes da realização desses movimentos internacionais, a partir de diversas perspectivas, porque a inserção de crianças, jovens e adultos dos extratos sociais superiores já vinha se materializando no contexto educacional. Mas, mesmo com

alunos das redes públicas e assistenciais de Educação Especial, os processos de inserção de alunos com deficiências no ensino regular começaram muito antes das reformas educacionais da década de 1990, em cujo bojo surge a bandeira da inclusão escolar.

No Brasil, desde 1988 almeja-se consolidar políticas inclusivas que possibilitem manter crianças com deficiências no âmbito da educação regular, evitando práticas segregadoras.

Ao pensar na inclusão do aluno diagnosticado com o transtorno do espectro autista, diversas questões surgem à medida que a educação inclusiva é reforçada na sociedade em geral.

Bueno (2008) ressalta a necessidade de rever essas práticas que excluem o aluno no próprio contexto escolar, o que faz com que o processo de inclusão seja apenas um processo de integração. Também Bourdieu (2015) reforça essa preocupação quando cunha a expressão “excluídos no interior” para referir-se àqueles que permanecem fora mesmo quando estão dentro.

Nesta pesquisa utiliza-se a expressão TEA que vem do DSM-V Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) e não Transtorno Global do Desenvolvimento como é reconhecido no Brasil. A terminologia TEA surgiu pela primeira vez em 2003 conforme se apresentam nas produções acadêmicas apresentadas por Luz (2018) no período investigado de 1983 à 2015. O uso do termo autismo “manteve a hegemonia nos primeiros 19 anos do período avaliado, entre 1984 a 2002” (LUZ, 2018, p.524). A pesquisadora observou que no período de 2003 a 2009, ocorreu uma pequena adesão ao uso do termo TEA, mas de maneira residual quando comparada à utilização do termo autismo. Já o terceiro período por ela analisado, de 2010 a 2015, “ficou mais evidente a adesão gradativa do meio acadêmico à utilização do termo TEA: foram 21 artigos contra 48 que usaram o termo autismo”(LUZ, 2018, p.525).

Embora não haja um consenso quanto ao uso do termo, a opção decorreu do fato da terminologia TEA aparecer na fala das famílias, professores e profissionais da saúde ao se referirem ao autismo. Cabe destacar que todas as classificações tem suas insuficiências e correm o risco de um reducionismo, mas que tanto uma quanto a outra são descritores da criança.

Para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, devendo ser objeto de cuidados biomédicos (DINIZ, 2012, p.15). “O corpo com

deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência” (DINIZ, 2012, p.8).

Segundo Diniz (2012) o modelo médico pode catalogar um corpo, considerando fatos biológicos, o modelo social da deficiência vai além, pois trata-se da experiência desigual de ser descrito de determinada maneira percebida em sociedade. “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”(DINIZ, 2012, p.10).

Para os objetivos desta pesquisa convém destacar que não se trata de descrever o que é o autismo, tampouco participar de controvérsias produzidas no universo médico, especialmente entre neurologistas, mas sim elucidar aspectos da experiência de ser classificado como autista.

Porém não se pode desconsiderar que educação e saúde são campos completamente interligados no que se refere a inclusão (FREITAS, 2013, p.48).

Esse diálogo também é trazido por Schmidt (2013) ao organizar um repertório de pesquisas que tratam do tema autismo em diferentes áreas, entre elas as que partem da área médica, como é o caso da pesquisa trazida por Goergen (2013), neuropediatra.

Sobre a experiência de ser “enquadrado” Goffman (2010) traz duas perspectivas: o conceito “Identidade social real” que são os atributos que a pessoa prova possuir, e as exigências em relação ao que a pessoa deveria ser “Identidade social virtual”. Para ele quanto maior a distância entre elas, maior a estigmatização.

A inclusão aparece no discurso docente, enquanto as práticas na escola se distanciam do que seria de fato incluir.

Garantir acessibilidade do aluno com TEA à escola regular é integrá-lo, sem deixar de considerar que a inclusão é mais complexa, mais exigente e não se limita ao acesso. Não se pode dizer, como cita Rodrigues (2006), que a integração evoluiu para a inclusão, uma vez que a integração criou paralelamente uma escola especial à regular, classificando-os em “normais” e deficientes. Outro aspecto é que na escola integrativa os alunos só poderiam permanecer mediante comportamento e aproveitamento adequados.

A perspectiva da inclusão busca uma pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 1996 apud RODRIGUES, 2006) que possibilite uma participação plena.

Se compreendermos essa heterogeneidade devemos responder em termos de estratégias de ensino e aprendizagem, “uma escola que não diferencia seu currículo não

usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos” (RODRIGUES, 2006, p.311).

Essa diferenciação, de acordo com Rodrigues (2006), deve ser um compromisso da escola, do coletivo e não de um professor unicamente, para que surja uma nova organização escolar.

Com isso, a preocupação em desenvolver uma atitude inclusiva, segundo Freitas (2013) significa:

(...) não apenas conduzir sujeitos para dentro de disciplinas e fronteiras acadêmicas. O que está em questão é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo; às mutilações que sofreu ou as ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro (p.17).

METODOLOGIA

As estratégias utilizadas para obter informações foram as entrevistas semi estruturadas realizadas em momentos distintos, a saber, o meio do ano letivo, o fim do ano letivo e a roda de conversa realizada com os pais e responsáveis das crianças com diagnóstico. As crianças estavam matriculadas inicialmente na escola 1, que será denominada “Aprender”, porém no fim do ano letivo todos ingressaram no primeiro ano, permanecendo duas na mesma escola, duas matriculadas na escola 2, que será denominada “Conhecer” e outra para a escola 3 que será chamada “Integral” por apresentar essa modalidade de ensino para crianças do 4º e 5º ano.

O município de realização da pesquisa localizado na Grande São Paulo será chamado de “Um certo lugar”. A entrada na escola consistia da entrevista em três etapas, com pais ou responsáveis e também professores e profissionais da saúde, porém tanto professores como profissionais da saúde foram abordados duas vezes, os primeiros em razão do encerramento do ano letivo e início dos alunos em outra escola, e quanto aos últimos a entrevista ocorreu em duas etapas em razão do período de espera para as autorizações, sendo realizadas em novembro de 2017 e junho de 2018.

A entrevista com os pais ocorreu em três etapas, sendo a primeira entre maio e junho; a segunda novembro e dezembro de 2017 e a terceira junho de 2018. O quarto momento foi dedicado à realização da roda de conversa

Após entrevista com os pais na primeira etapa, foram identificados profissionais da saúde que estavam relacionados com o cotidiano das crianças, seja pelo diagnóstico,

como o tratamento. Foram entrevistadas uma neurologista, uma fisioterapeuta, uma fonoaudióloga e uma psicóloga a partir das descrições das crianças a partir das entrevistas com os professores.

As opiniões dos entrevistados foram registradas e com base nos pressupostos de Erving Goffman e Raymond Williams (2010) foram analisadas as palavras chave com as quais são expressas as expectativas de sucesso e fracasso escolar e os delineamentos de causas e consequências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Beatriz, Lucas, Heitor, Pedro e Matheus são crianças diagnosticadas com TEA e que deram voz à pesquisa por meio de seus familiares.

Adentrar o cenário escolar, olhando “com o olhar” de Goffman fez com que me aproximasse das famílias e compreendesse um pouco das histórias de quem vivencia o diagnóstico em TEA. Logo na primeira entrevista as famílias relataram um pouco desse processo, percebi a angústia vivenciada por alguns, que foi além da intenção de ouvir somente as expectativas de escolarização, objetivo desta pesquisa.

Saber o que diferencia a criança das outras gera ansiedade, mesmo conhecendo casos próximos ou tendo alguém da família com o diagnóstico.

O que fazer ou esperar após a confirmação? Enquanto acompanhava uma criança que estava “sob suspeita” do diagnóstico, percebi a dificuldade encontrada pela família na escola, o que levou a permanência da mãe em sala de aula. Dificuldade também mencionada pela professora que confirmou essa necessidade.

As famílias cuja criança possuía um diagnóstico tinham acesso à escola especializada, fato de extrema importância na visão dos familiares pela possibilidade de contarem com atividades como natação, atendimento com especialistas como fonoaudióloga, psicóloga e fisioterapeuta.

Nesse percurso, situações vivenciadas decorrentes do diagnóstico chamaram atenção para o próprio estigma, a forma como a criança com TEA é vista.

O fato de estar em sala e não realizar a mesma atividade, ou ser deixada em um canto reforça o que Bourdieu (2015) descreveu sobre aqueles que estavam dentro do processo educacional e mesmo assim permaneciam fora, “os excluídos no interior”.

Ouvir os professores da educação infantil fez com que me deparasse com expectativas relacionadas ao próprio desenvolvimento da criança, bem como quanto a sua independência como relatou a professora da Beatriz. A criança não só passou pelo processo do desfralde, mas começou a utilizar o garfo para se alimentar. No caso do Matheus, foi verificada uma autonomia na utilização do vaso sanitário para as fezes. Já o aluno Heitor, demonstrou interesse por outros brinquedos do parque.

O desejo pelo desenvolvimento das crianças, e a perspectiva de melhora, estão presentes na fala docente, que acenam com a possibilidade de alfabetização no ano seguinte.

As falas dos profissionais, neurologista, psicóloga, fonoaudióloga e fisioterapeuta trouxeram outro olhar sobre as expectativas.

Chamou atenção a questão da medicação que aparece diversas vezes na fala desses profissionais, o que nos exige cuidado para não naturalizar as situações.

A psicóloga trouxe importantes reflexões que poderiam auxiliar a prática docente, se esse diálogo fosse efetivo. A parceria família, escola e especialistas torna-se imprescindível para a inclusão escolar da criança.

O ingresso das crianças no primeiro ano permitiu acompanhar o medo de um pai que não sabia como as outras pessoas da escola iriam atender seu filho, e a preocupação das outras famílias em relação a questão da alfabetização. Será que o filho vai chegar lá? Esse é um questionamento que percebi ao conversar com a mãe do Lucas e do Heitor, como em uma das falas: “Eu quero ver como que ele vai estar, porque vai ficando difícil, vai ficando pra trás”.

Compreender que na forma escolar existe o pressuposto de que todos têm o mesmo ponto de partida e de chegada, caracterizando a simultaneidade, faz com que sejam apontados aqueles que não conseguem atingir a meta, ou como a mãe colocou: “vão ficando para trás”.

Ao mesmo tempo, implica entender as situações relacionais (FREITAS, 2013; SOARES e CARVALHO, 2012) que colocam em comparação um ao outro e que nos remete ao que Diniz (2012) ao falar das deficiências entende como produzidas pelo contexto em que se está inserido.

O cenário escolar ora se assemelha ao mostrado por Han (2017), a sociedade que busca o desempenho e que tem sua eficácia na produtividade. Essa produtividade se

estende para a vida na perspectiva dos pais ao falar do diagnóstico “eu quero que ele faça ou quero que se pareça com a imagem do autista mostrado nas novelas”.

A aspiração a fazer parte do mundo descrito com as representações da normalidade foi percebida nas expectativas dos familiares, mas o que é de fato ser normal? No ideário de quem espera por melhoras, representa uma comparação física, comportamental e cognitiva. Isso nos volta a explicações orgânicas que querem justificar e explicar fatos como naturais como, por exemplo, “ele é autista, é natural que não interaja ou não se comunique”. São falas tendenciosas e por vezes reducionistas.

A ausência de um profissional em sala de aula denominado cuidador, gera angústia e revolta porque a expectativa de escolarização em relação aos filhos depende, em parte, desse auxílio individual. O atendimento oferecido pela Escola Especializada cumpre esse papel, duas vezes na semana, no contra turno, porém esse apoio específico é reclamado pelos professores e familiares. Fato observado pela psicóloga e fonoaudióloga, que atribuíram o vínculo com o cuidador importante para a adaptação da criança no novo ambiente escolar.

Na escola da Beatriz pude observar a cuidadora no fundo da sala com a criança, distante dos demais. Este fato foi destacado pela neurologista em uma das entrevistas, que mencionou escutar relatos semelhantes dos familiares, em que estes auxiliares permanecem afastados da turma.

Ao mesmo tempo, o auxiliar enviado no início do ano de 2018, quando a criança foi para o primeiro ano, era um homem, e a tia se sentiu desconfortável com a situação e pediu a troca. Este fato mostra o quanto a educação reforça estereótipos femininos que por vezes exclui a figura masculina por não compor o padrão esperado.

Em razão de licença médica, foi presenciada a dificuldade de encontrar professor no início do ano letivo em uma das escolas, enquanto em outra, a aposentadoria dificultou a entrevista no fim do primeiro semestre, mesmo assim as expectativas foram ouvidas por quem estava com a sala no momento. Na escola da Beatriz a mudança de professores ocorreu ao menos três vezes.

A expectativa docente no primeiro ano é marcada pela angústia em como atender melhor o aluno, e ao mesmo tempo os demais da sala realizando as exigências feitas pela rede. Também mencionaram o fato dos especialistas não fornecerem informações que poderiam auxiliá-los em sua prática.

Ouvir as expectativas dos especialistas a partir da descrição da criança, fez com que percebesse como a situação poderia ser, caso oportunidades diferenciadas fossem ofertadas.

A inclusão da qual se fala tem encontrado inúmeras dificuldades quando o desafio é atender melhor a todos. Percebi isso nas falas das mães do Heitor e do Lucas que acreditam que sem um professor auxiliar fica mais difícil, senão impossível realizar aquilo que é proposto. Da mesma forma se posicionaram o pai do aluno Matheus e a mãe do aluno Pedro, esta enquanto aguardava o cuidador permanecia em sala com a criança. Mesmo assim os esforços para atender a todos se fez presente na fala docente.

A sugestão feita pela médica de que algumas crianças com o diagnóstico deveriam estar em uma escola especial, faz questionarmos o modelo de educação que tem sido oferecido e o quanto estas crianças encontram mecanismos excludentes.

Durante a entrevista realizada com a mãe do aluno Heitor, ela questionou o que era feito com o que eles me falavam. A mesma pergunta fez a tia da Beatriz. Minha resposta foi que suas contribuições auxiliariam no entendimento das expectativas de escolarização, permitindo que diversos profissionais possam compreender como é vivenciar a experiência de escolarização possuindo um diagnóstico a partir do olhar dos familiares, profissionais da saúde e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Goffman (2015) fez com que eu compreendesse melhor essas expectativas a partir da sua metáfora teatral e da identidade real e virtual, o quanto a forma que alguém é idealizado se distancia da realidade.

Entender o que significa receber e agregar à identidade um diagnóstico, e seu impacto no processo de escolarização, fez com que ouvisse expectativas de curto e longo prazo, o que depende de um conjunto interdependente de personagens como família, professores e especialistas.

Enquanto docente, me fez perceber como o processo inclusivo encontra naqueles que possuem um diagnóstico uma maneira de justificar ações estigmatizantes que ocorrem na escola, e o quanto essas crianças passam a ser apontadas como as que

desestabilizam o processo educativo, seja pelo comportamento, como pela atenção que necessitam.

Embora existam dificuldades nesse processo, prevaleceu o otimismo dos que acreditam que tudo vai dar certo e que a experiência de escolarização vai aos poucos ter o seu lugar naquilo que creem ser essencial para a independência e autonomia.

Nesse percurso, de ouvir familiares, profissionais da saúde e professores, Goffman (2015), ensina a olhar o microscópico, e demonstra também o quanto debruçar sobre o microcosmo do chão da escola nos direciona a situações complexas que, a partir dali, extrapolam o muro escolar. As expectativas são para a escolarização, mas não apenas para ela.

O olhar para a criança deve ir além do diagnóstico, considerando as diferenças de forma que não repercuta como desvantagem. O processo inclusivo nos direciona a olhar para todos, demandando também esforços de todos os envolvidos. Enquanto a escola continuar desconsiderando as especificidades correrá sempre o risco de promover a exclusão, mesmo quando inclui. E mesmo respeitando as especificidades, o grande esforço inclusivo diz respeito a não perder de vista o que todos têm em comum, partindo do pressuposto de Claude Lévi-Strauss: “somos todos iguais, mas não idênticos”.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs) **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, p.39-64, 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, J.G.S; MENDES,G.M.L. e SANTOS, R.A.. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, pp. 43-63, 2008.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FREITAS, M. C. D.. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

GLAT, R; MACHADO, K.; BRAUN, P. **Inclusão escolar**. Texto publicado nos anais do XI Congresso Nacional da Fenasp, p. 221-228, Niterói/RJ, 2006. Disponível em: http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf. Acesso em: 12 mar. 2017.

GOERGEN, M. S. Sobre o diagnóstico em transtorno do espectro do autismo (TEA): Considerações introdutórias à temática. In: SCHMIDT, Carlo. (org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 2013.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

GOFFMAN, E. **Interação face a face**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GOFFMAN, E. **Comportamento em lugares públicos**. Petrópolis, Editora Vozes, 2014.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. Ed. Rio de Janeiro:LTC, 2015.

GONÇALVES, R. B. **A presença de crianças diagnosticadas com autismo na rede pública de ensino**. 2019. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unifesp, Guarulhos, 2019.

LUZ, K. C. Veiculação da produção científica sobre o autismo no Brasil: embates e tensões. BUENO, José Geraldo Silveira et al. (org). **A produção do conhecimento no campo da educação especial**. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2018.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SCHMIDT, C. (org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 2013.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

WILLIAMS, R. **Palavras chave**. São Paulo: Boitempo Editora, 2010.