

TECENDO PERTENCIMENTOS: A INFÂNCIA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

FERNANDA BEATRIZ ARAÚJO MARTINS¹

CLÉCIA MARIA LOPES DO NASCIMENTO²

Resumo: Este artigo analisa o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, a partir de um estudo de caso realizado em uma creche pública localizada na Serra da Ibiapaba-CE. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou-se em revisão bibliográfica e observação direta do cotidiano escolar, acompanhando duas turmas do maternal com duas crianças diagnosticadas com TEA. Os resultados evidenciaram desafios relacionados à interação social, à hipersensibilidade sensorial, e a adaptação à rotina, mas também destacaram o papel fundamental da professora na construção de práticas mais acolhedoras e flexíveis. Observou-se que a inclusão se concretiza no cotidiano, por meio de adaptações pedagógicas, reorganização do espaço e mediações sensíveis. Entretanto, a ausência de apoio especializado e de políticas institucionais mais estruturadas revela limites para a consolidação de uma inclusão plena. Conclui-se que incluir não significa apenas garantir matrícula, mas assegurar participação, pertencimento e aprendizagem significativa, exigindo transformações das práticas escolares, investimento em formação docente e compromisso coletivo com a valorização da diversidade desde a primeira infância.

1. Introdução

Vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades históricas que se perpetuam, muitas vezes, de forma silenciosa dentro das instituições que deveriam promover justiça e equidade. A escola, espaço que deveria acolher e reconhecer a pluralidade humana, ainda enfrenta enormes desafios quando se trata da inclusão de crianças com deficiência, especialmente aquelas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A educação inclusiva, mais do que um direito garantido por lei, é uma necessidade urgente de ressignificação das práticas pedagógicas, dos espaços escolares e das relações humanas.

A importância do tema não é recente. Em 1994, a Declaração de Salamanca, elaborada pela UNESCO, marcou um divisor de águas ao afirmar que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou

¹Discente do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, Campus Ibiapaba. São Benedito-Ceará- Brasil. E-mail: fernanda04amartins@gmail.com

² Professora Curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, Campus Ibiapaba. São Benedito-Ceará- Brasil. E-mail: cleciamldn@gmail.com

outras, devem aprender juntas. No Brasil, o direito à educação inclusiva já era assegurado na Constituição Federal de 1988, sendo posteriormente reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e consolidado no Plano Nacional de Educação (2014). Entretanto, entre o que está garantido no papel e o que de fato se concretiza no cotidiano escolar, há um abismo que merece ser cuidadosamente investigado.

Nesse contexto, a inclusão de crianças com TEA na educação infantil impõe questionamentos que vão muito além do cumprimento legal. Trata-se de pensar: estamos realmente preparados para acolher a singularidade de cada criança? As instituições de ensino têm sido capazes de ouvir os silêncios, interpretar os gestos e respeitar os tempos e modos próprios de aprendizagem que o autismo apresenta? Não se trata apenas de garantir matrícula, mas de assegurar pertencimento, escuta, respeito e participação efetiva.

Foi a partir desse olhar inquieto e comprometido que surgiu o interesse por investigar a realidade de uma creche, localizada em Guaraciaba do Norte – CE. Optaremos em não mencionar o nome da escola referida, seguindo a Resolução nº 510, de 2016, onde a pesquisa no Campo das Ciências Humanas e Sociais, não fere a integridade e a ética dos sujeitos envolvidos, garantindo a cada participante garantia ética durante todo o procedimento de aplicação dos métodos.

A presença de crianças diagnosticadas com TEA nessa instituição revelou, por meio da observação direta, desafios concretos relacionados à concentração, interação social e adaptação à rotina escolar. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista nessa Creche, identificando desafios, estratégias pedagógicas e práticas institucionais adotadas.

Apesar de a lei brasileira garantir a presença de crianças com Autismo (TEA) nas escolas, faltam pesquisas que mostrem como isso acontece de verdade no dia a dia da Educação Infantil, principalmente em creches públicas nas cidades menores. Não há muitos trabalhos científicos que investiguem a inclusão nos primeiros anos de vida, olhando para os problemas que as escolas enfrentam com ensino, estrutura e preparação dos professores.

A pesquisa justifica-se como uma importante ferramenta de análise para entender como a inclusão realmente funciona no nosso contexto social. Além disso, a experiência da pesquisadora como estagiária na creche ajudou a conhecer de perto o dia a dia, as dificuldades

e o que é feito para ajudar as crianças com TEA. Dessa forma, essa pesquisa é importante para aumentar o conhecimento sobre inclusão na Educação Infantil, ajudando a pensar em como melhorar a formação dos professores e as práticas de ensino para incluir a todos.

Por isso, mais do que um exercício acadêmico, esta pesquisa nasce de um desejo profundo de transformação, de que a escola se torne, de fato, um lugar onde todas as infâncias possam florescer, sem exceções. E para isso, é preciso romper com o capacitismo estrutural, valorizar o trabalho docente, garantir apoio especializado e, sobretudo, acreditar que cada criança, com ou sem diagnóstico, carrega em si uma potência que merece ser acolhida, compreendida e cultivada com sensibilidade e responsabilidade.

A fundamentação teórica leva em consideração o debate sobre a inclusão nas escolas onde Mantoan (2006) argumenta que, para haver inclusão de verdade, é preciso movimentar as bases da escola, indo além de apenas colocar o aluno com deficiência na sala, mas sim assegurando que ele participe ativamente do aprendizado. Já Glat (2007) afirma que, para a educação inclusiva se firmar, é crucial investir na capacitação dos professores e dar apoio constante às escolas, principalmente quando falamos de alunos com necessidades especiais. Assim como Bosa (2002) observa que crianças com Transtorno do Espectro Autista têm maneiras únicas de se comunicar, interagir e perceber o mundo, o que exige métodos de ensino adaptados e, com frequência, ajuda de vários profissionais. Portanto, para entender a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, é necessário unir os princípios da educação inclusiva ao que já sabemos sobre o autismo, dando uma base teórica sólida para as ideias exploradas neste trabalho.

Esta investigação se configura como um estudo qualitativo, empenhado em analisar as dinâmicas de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito da Educação Infantil, observando e analisando seus sentidos, ações e limitações nessa creche. No que tange aos métodos, adota-se o estudo de caso, por viabilizar uma apreciação de uma situação particular. A coleta de dados se deu por meio da observação direta do dia a dia escolar, durante o período de estágio da pesquisadora, com ênfase nas relações, métodos de ensino, bem como pela análise de documentos da instituição e textos legais que norteiam a prática pedagógica. Tal opção metodológica propiciou um entendimento contextualizado das práticas inclusivas experimentadas na creche.

O artigo trata-se de uma reflexão e análise sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil e está organizado da seguinte forma: na primeira parte os teóricos lançam um diálogo sobre educação inclusiva e autismo. A seguir, detalha-se a metodologia empregada, com foco na abordagem qualitativa e no estudo de caso conduzido na Creche localizada na Serra da Ibiapaba-CE. Adiante, os resultados derivados das observações em campo são revelados e debatidos, apontando obstáculos, táticas de ensino e oportunidades de aprimoramento na inclusão prática. Para concluir, são apresentadas as reflexões finais, recapitulando as principais descobertas da pesquisa e enfatizando a necessidade de impulsionar políticas e ações que assegurem uma inclusão real na primeira infância.

2. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com ênfase em aspectos descritivos e interpretativos, fundamentada em dois principais procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica e a observação direta em campo. A pesquisa bibliográfica teve como objetivo oferecer sustentação teórica à discussão acerca da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, com base em autores que abordam temas relacionados à educação inclusiva, ao desenvolvimento infantil, às práticas pedagógicas e às políticas públicas educacionais.

A etapa empírica foi desenvolvida por meio de observações sistemáticas realizadas na Creche localizada no município de Guaraciaba do Norte – CE. As observações ocorreram entre os dias 19 e 23 de maio de 2025, no turno da tarde, em uma turma de maternal composta por crianças de dois anos de idade. A escolha dessa faixa etária justifica-se pelo interesse em compreender como se inicia o processo de socialização e o desenvolvimento cognitivo de crianças com TEA no contexto escolar.

Durante o período de observação, foram acompanhadas as rotinas diárias da sala de aula, incluindo momentos de acolhimento, atividades pedagógicas dirigidas, lanche, recreação e roda de conversa. As informações foram registradas em diário de campo, com descrições detalhadas dos comportamentos das crianças, das interações estabelecidas com colegas e adultos, bem como das estratégias adotadas pela professora titular. A turma contava com dois alunos com

laudo de TEA, identificados neste estudo como “aluna A” (nível 2 de suporte) e “aluno B” (nível 1 de suporte).

3. Resultados e Discussões

As observações realizadas na creche, ao longo de cinco dias consecutivos, revelaram, com profundidade, os desafios enfrentados por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no cotidiano escolar, mas também evidenciaram a potência transformadora do trabalho docente quando orientado por empatia, sensibilidade e compromisso com a inclusão. O estudo, mais do que relatar dificuldades, lança luz sobre o papel essencial da professora titular, cuja prática inclusiva tem sido fundamental para garantir o acolhimento e o respeito à singularidade de cada criança.

Desde o primeiro momento em sala, foi perceptível o esforço intencional da professora em construir um ambiente de cuidado e aceitação. Ao propor uma atividade com bolas coloridas para trabalhar a coordenação motora, por exemplo, apresentou o material com entusiasmo, adaptou a linguagem para torná-la acessível e ofereceu diferentes formas de participação. O aluno “B”, com diagnóstico de TEA nível 1 de suporte, inicialmente hesitou; no entanto, a professora, sem pressioná-lo, utilizou estímulos verbais positivos, realizou demonstrações lúdicas e acolheu cada tentativa com incentivo, até que ele se engajasse na atividade com evidente satisfação.

Já com a aluna “A”, diagnosticada com TEA nível 2 de suporte, a professora demonstrou atenção ainda mais cuidadosa. Observando suas reações e limites, evitou insistências invasivas e ofereceu alternativas que respeitassem seu tempo. Durante a roda de conversa, ao notar que a criança preferia manter-se afastada, não forçou sua participação; ao contrário, permaneceu próxima, comunicando, por meio do olhar e da linguagem corporal, que ela seria bem-vinda quando se sentisse confortável. Essa postura revela uma compreensão genuína do princípio da inclusão: não se trata de obrigar a criança a adaptar-se à rotina escolar, mas de ajustar a rotina para que ela se sinta segura para participar.

Ao discutir a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, é indispensável entender que ela não se constrói apenas por meio de iniciativas individuais dentro da sala de aula. Apesar do compromisso da professora ser o elemento central, a efetivação de uma

educação inclusiva de qualidade depende de condições estruturais mais amplas, que envolvem políticas públicas, formação adequada e organização pedagógica ajustada à diversidade presente na escola. Não se trata somente de garantir o acesso, mas de assegurar que o ensino esteja preparado para atender todos os alunos, considerando suas singularidades, sem que estas sejam vistas como obstáculos.

Bueno (2012, p. 290) reflete que:

o primeiro requisito para se implementar, de fato, uma educação inclusiva de qualidade com relação a alunos com deficiência ou distúrbios refere-se à implementação de políticas que possam incluir a todos os alunos, ou seja, a busca de melhor qualidade de escolarização de alunos com deficiências ou distúrbios deve se subordinar à melhoria da qualidade do ensino em geral, na perspectiva de atendimento da diversidade do alunado que hoje chega à escola básica. (Bueno, 2012, p.290)

A reflexão apresentada reforça aquilo que foi evidenciado na experiência observada na creche. A dedicação da professora, sua escuta sensível e as adaptações realizadas no cotidiano revelam um esforço genuíno em direção à inclusão. Porém, também ficou claro que a ausência de apoio especializado e políticas institucionais mais consistentes limita a consolidação de uma inclusão plena.

Ao longo da semana, a aluna “A” manteve um padrão de comportamento marcado por isolamento e hipersensibilidade sensorial. Durante o lanche, mesmo permanecendo na sala com os demais, demonstrava incômodo com os ruídos, cobrindo os ouvidos com as mãos. Atenta a esses sinais, a professora reorganizou a disposição das mesas, criando pequenos “cantinhos” mais tranquilos, onde a aluna pudesse sentar-se com menor estímulo auditivo e visual. Ainda que sem o suporte de um profissional especializado, buscava continuamente estratégias para que a criança se sentisse mais confortável e menos sobrecarregada.

Nas atividades com música, momento particularmente delicado devido à sensibilidade auditiva da aluna, a professora optou por reduzir o volume do som e incluir instrumentos de percussão suaves, permitindo que a criança tivesse maior controle sobre os estímulos ao seu redor. Quando percebia sinais de desconforto, como movimentos repetitivos, evitação de contato ou rigidez corporal, aproximava-se com delicadeza, sem invadir seu espaço, oferecendo brinquedos sensoriais previamente selecionados com base em suas preferências.

A atuação docente não se limitava a intervenções pontuais: a rotina era ajustada diariamente, buscando conciliar as necessidades do grupo com as especificidades das crianças



com TEA. Seu olhar não era de estranhamento diante da diferença, mas de abertura. Em diversas situações, mesmo diante de reações de resistência, mantinha postura acolhedora, reafirmando à aluna, verbal e afetivamente, que sua presença era importante, ainda que preferisse permanecer em silêncio ou à parte do grupo. Essa prática, construída na escuta e na observação atenta, constitui exemplo concreto de uma pedagogia do cuidado.

A literatura educacional aponta que o sucesso da inclusão depende, em grande medida, da atitude dos profissionais que atuam diretamente na escola. Mantoan (2003) defende que a escola inclusiva começa pela escuta, uma escuta que legitima todas as formas de expressão, inclusive aquelas que fogem ao padrão verbal ou ao esperado. A professora da Creche, mesmo sem formação especializada, demonstra essa escuta ativa, comprometida com o direito de cada criança de aprender em um ambiente seguro, acolhedor e valorizador.

Entretanto, é necessário reconhecer que a ausência de um profissional de apoio especializado impõe limites à atuação docente. A professora tem sido o principal e, por vezes, o único elo entre o projeto pedagógico da escola e as necessidades específicas dessas crianças. Conforme Bosa (2002), crianças com TEA demandam intervenções específicas, muitas vezes interdisciplinares, que extrapolam as possibilidades de um único educador. Assim, a dedicação da professora, embora admirável, não deve ser compreendida como solução isolada, mas como evidência da necessidade de políticas públicas que apoiem e ampliem esse trabalho.

Diante dessas dificuldades, é importante refletir que os limites da formação docente diante da diversidade ainda é uma barreira para uma educação e inclusão exitosa. Muitos docentes destacam que não se sentem preparados para lidar com essas dificuldades e com múltiplas crianças com diversas deficiências e especificidades de atendimento educacional. Para Diniz (2011), a formação docente precisa ser contínua e ser articulada com as transformações sociais e necessidades da realidade escolar, conforme a autora:

O que se observa nos discursos dos profissionais da educação é que a formação inicial não tem dado conta das múltiplas situações que emergem no cotidiano escolar. A diversidade desafia o professor a mobilizar saberes que extrapolam os conteúdos disciplinares, exigindo formação continuada que reconheça o caráter provisório e inacabado do saber docente. (Diniz, 2011, p.47-48)

A experiência observacional permitiu compreender que, mesmo diante dos desafios impostos pelo TEA, as crianças manifestam sensibilidade, desejo de pertencimento e tentativas

singulares de interação. O aluno “B”, por exemplo, embora apresentasse dificuldades iniciais em algumas propostas, demonstrava significativo potencial de engajamento quando encontrava mediações afetivas e instruções claras. Sua participação em atividades de motricidade tornou-se progressivamente mais autônoma ao longo dos dias, indicando que a repetição estruturada e o reforço positivo podem constituir caminhos eficazes para sua inclusão.

A aluna “A”, por sua vez, apresentava uma forma de estar no mundo que exigia um olhar ainda mais sensível e flexível. Seu isolamento não deve ser interpretado como recusa absoluta à convivência, mas como mecanismo de proteção diante de um ambiente que, muitas vezes, se mostra excessivamente ruidoso, imprevisível e sensorialmente desafiador. Em determinados momentos do dia especialmente durante transições ou em contextos com menor estimulação, foram observados pequenos gestos de aproximação: um olhar mais direto, a aceitação de um brinquedo ou a permanência próxima à professora ou aos colegas. Embora discretos, tais gestos revelam possibilidades concretas de vínculo.

As manifestações das crianças com TEA não seguem, necessariamente, a lógica tradicional da participação visível e verbal. O corpo, os gestos, os silêncios e as repetições comunicam intenções, desconfortos e, por vezes, a busca por previsibilidade. A aluna “A”, por exemplo, demonstrava maior tranquilidade em momentos de menor agitação, como durante o manuseio de brinquedos sensoriais, indicando que esses recursos são fundamentais para sua regulação emocional. A compreensão desses sinais pela equipe escolar é essencial para estabelecer pontes entre a criança e o coletivo, sem impor modelos únicos de aprendizagem ou socialização.

Observou-se também que as demais crianças da turma, ainda em tenra idade, lidavam com a diferença com naturalidade. Em diversos momentos, colegas aproximavam-se da aluna “A” com curiosidade e gentileza, oferecendo brinquedos ou tentando interagir. Essas atitudes simples evidenciam que o convívio com a diversidade pode, desde cedo, contribuir para a formação de sujeitos mais sensíveis, empáticos e respeitosos. A presença de crianças com deficiência nos espaços comuns de aprendizagem beneficia não apenas elas próprias, mas todo o grupo, ao ampliar perspectivas e desafiar preconceitos, como Mantoan explicita:

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos,

peças que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano (2006, p. 34)

Quando Mantoan (2003) fala sobre superar o modelo tradicional de ensino, ela nos convida a repensar o próprio sentido da escola e aquilo que desejamos formar nas crianças. Nesse contexto, os gestos simples observados, como a curiosidade, a tentativa de aproximação, a oferta de um brinquedo, revelam que a inclusão não se constrói apenas por meio de técnicas, mas nas relações que se estabelecem diariamente.

O ambiente escolar, mesmo sem adaptações plenas, foi sendo ressignificado diariamente pela professora e pelas próprias crianças. As práticas ajustavam-se às demandas observadas: atividades que geravam estresse sensorial eram reorganizadas; momentos mais difíceis para a aluna “A” implicavam ajustes no ritmo da rotina, evitando exposição ou pressão desnecessária. Assim, as crianças com TEA passaram a integrar o fluxo escolar não como exceções toleradas, mas como sujeitos singulares, com pleno direito à participação e à expressão.

Por fim, é fundamental reconhecer que as dificuldades enfrentadas por crianças com autismo não são exclusivamente individuais, mas refletem uma estrutura educacional que ainda carece de formação específica, apoio técnico e compreensão aprofundada sobre o espectro. Ainda assim, tanto a atuação da professora quanto os avanços observados demonstram que a inclusão é possível e necessária. Ela se constrói no cotidiano, nos pequenos gestos, nas relações cuidadosas e nas tentativas constantes de reconhecer, acolher e valorizar a diferença como parte constitutiva do ambiente educativo.

4. Conclusões finais

A partir das vivências e experiências nessa creche, percebemos que a inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil é algo complexo, que exige continuidade, empatia e conexão humana. As análises mostraram que os obstáculos ligados à interação, ao controle dos sentidos e à participação nas atividades em grupo são reais e pedem organização, atenção e flexibilidade de didática do docente.

Percebemos que o papel da professora principal é fundamental para que a inclusão aconteça de verdade, principalmente quando ela ouve, respeita o ritmo e tempo da criança para

adaptar a rotina quando for preciso. A forma como a docente recebe os alunos, junto com a observação cuidadosa a partir das especificidades de cada um, mostrou que a inclusão se faz no dia a dia, em atitudes que parecem pequenas, mas que têm um objetivo pedagógico claro.

No entanto, vimos também que o esforço da professora, mesmo sendo muito importante, não resolve tudo, pois ainda é preciso mais investimento em formação continuada, ajuda especializada e políticas nas escolas para que possam garantir apoio técnico, metodologias adaptadas, cursos de aperfeiçoamento especializado e materiais lúdicos para a inclusão.

A pesquisa reforça que incluir não é só matricular a criança, mas garantir que essas crianças também permaneça, participe e interaja com os colegas. Nesse sentido, o que vimos demonstra tanto progressos quanto dificuldades, indicando que é necessário investir na formação continuada dos professores e criar formas de trabalho em equipe que fortaleçam a Educação Infantil.

Diante disso, chegamos à conclusão de que incluir crianças com TEA é possível e importante, desde que todos na escola e nos governantes entendam que isso é um dever de todos a participação e inclusão dessas crianças na sociedade como um todo. Para criar uma educação que inclua de verdade, é preciso uma mudança de paradigmas e ultrapassar as barreiras da mera integração e alcançar de fato a inclusão.

5. Palavras-chave: Inclusão; Educação infantil; Transtorno do Espectro Autista; Desafios educacionais.

6. Referências bibliográficas

BOSA, Cleonice A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. **As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil.** Distúrbios da comunicação, v. 24, n. 3, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Salamanca: UNESCO, 1994.

DINIZ, Margareth. **Formação docente para a diversidade e a inclusão.** Revista Educação, ano 14, n. 18, p. 39-55, 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1994.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação.** Brasília: UNESCO, 2019.

OLIVEIRA, Lúgia de Souza; SOUZA, Ana Carla. **Desafios da inclusão escolar: práticas pedagógicas e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2019.