

## **Entre políticas e práticas: a inclusão de crianças com TEA na educação infantil.**

Between policies and practices: the inclusion of children with ASD in early childhood education.

Caroline dos Santos Teixeira Pitzer Fock<sup>1</sup>  
Jaqueline da Silva Pires<sup>2</sup>  
Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes<sup>3</sup>  
Tainara Chagas Matschuck<sup>4</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho discute a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, considerando a relação entre políticas públicas e práticas pedagógicas. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como a escola pode garantir não apenas o acesso, mas a participação dessas crianças no processo educativo. O objetivo geral consiste em investigar de que maneira a prática docente favorece a inclusão de alunos com TEA, identificando suas características e discutindo a importância da estimulação precoce. A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre educação inclusiva e TEA. A discussão evidencia que a inclusão depende de práticas pedagógicas planejadas e flexíveis, articuladas às políticas públicas. Conclui-se que a atuação docente contribui de forma significativa para a efetivação da inclusão e o desenvolvimento integral das crianças.

---

<sup>1</sup>Graduanda em Pedagogia. Instituição de formação: Universidade de Vassouras. Endereço: Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: carolinesaquarema@hotmail.com

<sup>2</sup>Graduanda em Pedagogia. Instituição de formação: Universidade de Vassouras. Endereço: Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: jaquelinepires465@gmail.com

<sup>3</sup>Doutor em Ciências da Educação. Instituição de formação: Universidad Columbia del Paraguay. Título Reconhecido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Endereço: Assunção, Paraguai. E-mail: jorgeadrihan@hotmail.com

<sup>4</sup>Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn). Instituição de formação: Universidade Federal Fluminense - UFF. Endereço: Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: tainaramatschuck@gmail.com

**Palavras-chave:** Autismo na Educação Infantil; Estimulação Precoce; Prática Docente; Políticas Públicas Educacionais.

**ABSTRACT:** This paper discusses the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education, considering the relationship between public policies and pedagogical practices. The research is justified by the need to understand how schools can guarantee not only access but also the participation of these children in the educational process. The general objective is to investigate how teaching practice favors the inclusion of students with ASD, identifying their characteristics and discussing the importance of early stimulation. The methodology adopted is characterized as a qualitative bibliographic research, based on studies on inclusive education and ASD. The discussion shows that inclusion depends on planned and flexible pedagogical practices, articulated with public policies. It concludes that teaching practice contributes significantly to the effectiveness of inclusion and the integral development of children.

**Keywords:** Autism in Early Childhood Education; Early Stimulation; Teaching Practice; Public Educational Policies.

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por prejuízos persistentes na comunicação e interação social, assim como nos comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões restritos e repetitivos. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e essa atenção às singularidades infantis contrasta com a visão histórica sobre a infância apresentada por Philippe Ariès (1981). Ao estudar a criança e a família na França durante a Idade Média, Ariès observou que, durante esse período, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, sem um espaço social próprio ou reconhecimento de suas características específicas: “até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (Ariès, 1981, p. 51).

De acordo com o autor, o sentimento da infância, a consciência de que a criança possui particularidades diferentes do adulto, ainda não existia (Ariès, 1981, p. 156). Com o tempo, passou-se a desenvolver uma nova percepção da infância, reconhecendo a criança como diferente do adulto, embora de maneira ainda limitada: “Contudo, um sentimento superficial pela criança – a que chamei de ‘paparicação’ – reservada à criança enquanto ela era puramente dos seus, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçada. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho” (Ariès, 1981, p. 10).

Diante disso, essa trajetória histórica reforça a relevância de práticas educativas que considerem a singularidade de cada criança. Nesse sentido, a Educação Infantil desempenha

papel fundamental, sendo o primeiro espaço de socialização e convivência com a diversidade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero até os cinco anos e onze meses de idade e também orienta que o trabalho pedagógico nessa etapa deve ocorrer por meio das interações e brincadeiras, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, curiosas, criativas e capazes de aprender de diversas formas.

Além disso, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Brasil, 2013), por sua vez, reforçam essa perspectiva e ressaltam a importância de acolher e respeitar crianças de diferentes contextos e condições, garantindo igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade:

§ 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. (Brasil, 2013, p.82).

Nessa perspectiva, a prática docente do professor da Educação Infantil deve conciliar teoria e prática, de modo que a teoria sirva de guia para o seu fazer pedagógico. Nesse processo, o docente deve continuamente avaliar e aprimorar suas estratégias pedagógicas, como afirma Paulo Freire (1996, p.30):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p.30).

Frente a isso, esse pensamento nos faz entender que é fundamental que o professor repense sua prática e busque constantemente novas possibilidades de ensino, pois suas ações devem visar à promoção da participação de todos os educandos na produção e construção do conhecimento. No entanto, observa-se, na prática, uma lacuna nesse compromisso, especialmente no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tal como, falta de estrutura física adequada, a escassez de recursos pedagógicos e a insuficiência de capacitação profissional, que impacta diretamente o pleno desenvolvimento dos alunos com autismo, comprometendo a participação ativa deste público no processo educativo contrariando assim, o disposto no Art.27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p.19).

Desse modo, a pesquisa manifesta-se do seguinte problema: de que maneira os professores podem oferecer a inclusão de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil? Posto isso, a presente pesquisa tem como objetivo investigar de que maneira a prática docente pode facilitar a inclusão efetiva de alunos com autismo na educação infantil. Para tal, inicialmente busca-se identificar as características do TEA na educação infantil. Posteriormente, pretende-se discutir a importância da estimulação precoce no processo de desenvolvimento social, cognitivo e motor. Por fim, busca-se examinar como a prática docente pode ser adaptada e planejada a fim de garantir a construção e promoção da aprendizagem tendo em vista as especificidades desse público. Metodologicamente, a pesquisa estrutura-se como um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e caráter exploratório quanto aos objetivos (Gil, 2022). Trata-se de uma investigação que busca compreender, por meio da análise de literatura especializada e de documentos normativos, práticas docentes e estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

Do ponto de vista teórico, o estudo apoia-se nos referenciais de Paulo Freire (1996), que destaca a relação entre ensino e pesquisa, e em Philippe Ariès (1981), cujas reflexões sobre a construção histórica da infância contribuem para compreender a valorização das singularidades infantis. Utiliza-se ainda o DSM-V (APA, 2014) como documento técnico de apoio para compreender as características diagnósticas do TEA. Por fim, integram o referencial os documentos normativos e orientadores da educação brasileira, como a BNCC (Brasil, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que orientam as práticas pedagógicas e reafirmam o compromisso da escola com a inclusão e a equidade.

## **2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

## 2.1 Caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

De acordo com Oliveira (2026), o autismo, também denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), consiste em uma condição do neurodesenvolvimento que influencia os processos de comunicação e interação social do indivíduo. A denominação “espectro” está relacionada à diversidade de manifestações e níveis de intensidade, indicando que cada pessoa apresenta características singulares em seu desenvolvimento e comportamento. Segundo os estudos da American Psychiatric Association (APA, 2014, p. 14), são características dos autistas:

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, e dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e na linguagem corporal, ou déficits na compreensão e no uso de gestos, até a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, ou ainda ausência de interesse por pares. (APA, 2014, p. 14)

Além disso, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (APA, 2014) propõe a classificação dos níveis de suporte necessários para pessoas com TEA, considerando dois grupos centrais de sintomas: (1) comunicação e interação social e (2) padrões de comportamento, interesses e atividades. Essa classificação é organizada em três níveis, as quais organizamos na seguinte tabela:

Nível de Suporte	Características	Necessidades Educacionais
Nível 1 de suporte	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dificuldade para iniciar e manter interações sociais, compreender regras sociais e interpretar sinais do outro.</li><li>• Apresenta comportamento mais rígido e dificuldade com mudanças na</li></ul>	Necessita de apoio para organizar a rotina, compreender regras e fortalecer a convivência com os colegas, favorecendo sua participação e desenvolvimento nas atividades.

	rotina. <ul style="list-style-type: none"> <li>● Realiza atividades com autonomia no dia a dia.</li> </ul>	
Nível 2 de suporte	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dificuldades mais evidentes na comunicação e na interação social.</li> <li>● Comportamentos repetitivos e interesses restritos.</li> <li>● Apresenta maior dificuldade para se adaptar às situações do cotidiano.</li> </ul>	Necessita de apoio mais frequente, com atividades adaptadas, uso de recursos visuais e mediação pedagógica do professor, de modo a favorecer sua comunicação, participação e aprendizagem.
Nível 3 de suporte	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dificuldades significativas na comunicação, podendo haver limitações na fala.</li> <li>● Comportamentos repetitivos mais intensos.</li> <li>● Apresenta maior dificuldade nas atividades diárias.</li> </ul>	Necessita de apoio constante e individualizado, com adaptações mais significativas e acompanhamento contínuo, garantindo sua participação, segurança e possibilidades de desenvolvimento no cotidiano escolar.

Fonte: As Autoras (2026) com base em Autismo e Realidade (2025).

A partir dos estudos de Faria e Borba (2024), o nível 1 de suporte é entendido como o mais leve, já que a pessoa tende a apresentar maior autonomia em suas atividades diárias. Ainda assim, observa-se algumas dificuldades na comunicação e nas interações sociais, além de uma preferência por rotinas e certa rigidez no modo de pensar.

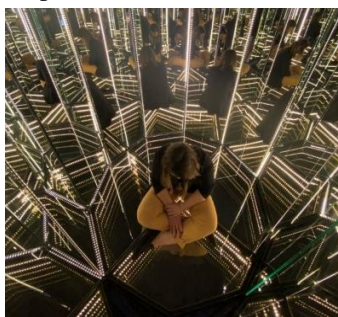
No que se refere ao nível 2, as características se tornam mais evidentes. A pessoa já necessita de um apoio mais presente no dia a dia, inclusive em algumas atividades básicas. É comum que o diagnóstico aconteça ainda na infância, principalmente por conta dos atrasos na fala e das dificuldades na comunicação e na socialização. Além disso, comportamentos repetitivos e a resistência a mudanças tendem a aparecer com mais frequência. Mesmo assim, com o acompanhamento adequado, é possível que o indivíduo desenvolva maior independência ao longo do tempo.

Já no nível 3, percebe-se um comprometimento mais intenso, sendo necessário um apoio constante. Nesse caso, podem surgir dificuldades mais significativas, como a ausência

de linguagem verbal, o isolamento social e um forte apego a interesses específicos. Em momentos de estresse, também podem ocorrer comportamentos agressivos, o que reforça a importância de um cuidado contínuo e de um olhar sensível para suas necessidades. Nesse sentido, os sinais iniciais do autismo podem manifestar-se ainda no primeiro ano de vida. Entretanto, algumas crianças apresentam um desenvolvimento aparentemente típico nos primeiros anos, seguido por regressões em habilidades sociais e comportamentais por volta dos dois anos. De modo geral, a identificação do transtorno ocorre entre os 18 e 24 meses, período em que os marcos de comunicação e interação social se tornam mais evidentes (Autismo e Realidade, 2025).

Sob essa perspectiva, é importante compreender que o Transtorno do Espectro Autista não se manifesta da mesma forma em todas as crianças, podendo apresentar diferentes características e níveis de intensidade. Essa diversidade reforça a ideia de “espectro”, indicando que cada criança possui uma forma própria de perceber e interagir com o mundo. Assim, a Figura 1 apresenta uma imagem que contribui para a compreensão das diferentes formas de vivenciar o ambiente no contexto do TEA.

**Figura 1 – Labirinto de espelhos na Mostra Elite Design, em Porto Alegre**



Fonte: Revista USE (2023).

A imagem do labirinto de espelhos ajuda a refletir sobre a complexidade do Transtorno do Espectro Autista, mostrando que não existe um único caminho ou uma única forma de perceber o mundo. Assim, cada criança vivencia o ambiente de maneira diferente, com suas próprias formas de compreender, interagir e se expressar. Os espelhos representam essas diferentes percepções, pois refletem várias imagens ao mesmo tempo e podem tornar a percepção do ambiente mais desafiadora. De forma semelhante, crianças com TEA podem reagir aos estímulos de maneiras distintas, o que reforça a importância de respeitar suas particularidades. Diante disso, é essencial garantir não apenas o acesso à escola, mas também

o direito a uma educação inclusiva. Nesse sentido, as legislações e políticas públicas têm um papel importante na garantia desses direitos.

## **2.2 Legislação e políticas públicas para a inclusão de crianças com TEA**

Ao discutir a legislação educacional, Mota (2020) destaca que, a partir da década de 1980, foram elaboradas políticas públicas e documentos, tanto em âmbito nacional quanto internacional, voltados à promoção da inclusão. Dentre esses documentos, alguns se destacam, tais como: a Constituição Federal Brasileira (1988), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a LDBEN nº 9.394 (1996), a Resolução CNE/CEB nº 2 (2001), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 6.571 (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

As declarações de Jomtien, de Salamanca e a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência constituem documentos internacionais, elaborados por diversos países, que abordam a questão da exclusão e ressaltam a relevância dos direitos humanos, assegurando a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para todos e todas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 96), afirma a necessidade de currículos, métodos, técnicas e recursos educacionais apropriados em todas as áreas educacionais para atender as necessidades dos estudantes com deficiência. Além disso, a legislação brasileira assegura que a educação de toda e qualquer pessoa, independentemente de sua condição humana, deve ocorrer na rede regular de ensino, em salas de aula comuns. A Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sancionada em dezembro de 2012, reconhece as pessoas com autismo como pessoas com deficiência e garante a elas o acesso a todas as políticas de inclusão do país, inclusive no âmbito educacional.

No ano de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão, de nº 13.146/15, foi promulgada promovendo alterações em diversas legislações (como o Código Eleitoral, o Código de Defesa do Consumidor, o Código Civil, o Estatuto das Cidades e a Consolidação das Leis do Trabalho), que anteriormente não contemplavam ou até mesmo excluíam pessoas com deficiência. Com o objetivo de assegurar e fomentar, em condições de igualdade, os direitos fundamentais dessas pessoas, visando sua inclusão social e o exercício da cidadania, a referida lei trouxe como principal avanço a reformulação do conceito de deficiência, que passou a ser compreendido como “o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as

limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo” (Lei Brasileira de Inclusão, 2015).

Ademais, o Decreto nº 12.686, de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirma o direito à educação para estudantes com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, estabelece que “o estudante com transtorno do espectro autista é considerado pessoa com deficiência para fins da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva” (Brasil, 2025), garantindo a esse público o acesso às políticas de inclusão. Além disso, orienta que esses estudantes estejam inseridos em classes comuns do ensino regular, com os apoios necessários para sua participação, permanência e aprendizagem.

Além disso, entre os recursos previstos, destaca-se o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), entendido como um documento pedagógico individualizado, elaborado a partir das necessidades e potencialidades de cada estudante. Esse plano orienta tanto as práticas em sala de aula quanto às ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuindo para um trabalho mais organizado e atento às especificidades de cada criança. Nesse processo, o estudo de caso aparece como etapa inicial para compreender melhor o aluno, sendo descrito como uma forma de organizar informações e estratégias relacionadas ao atendimento (Brasil, 2025). Ainda nesse contexto, prevê-se a atuação do profissional de apoio escolar, que auxilia na participação do estudante nas atividades, especialmente em aspectos ligados à locomoção, comunicação e interação social, em parceria com a equipe pedagógica.

Dessa forma, o Decreto nº 12.686/2025 também indica que o professor do AEE deve possuir formação inicial para a docência e formação específica em educação especial, com carga mínima de 80 horas (BRASIL, 2025). Essa exigência reforça a importância de um preparo adequado para lidar com as diferentes demandas presentes no contexto inclusivo. O documento ainda aponta que a União deve colaborar com estados e municípios na oferta de formação continuada, reconhecendo que esse processo precisa ser constante para acompanhar as necessidades que surgem no cotidiano escolar.

Acredita-se que a pessoa com deficiência possui direitos legais e éticos de acesso a uma educação em condições de equidade, equivalente àquela ofertada às pessoas sem deficiência. Nessa perspectiva, a garantia desse direito ultrapassa o simples acesso à escola, implicando a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades de cada sujeito. Em consonância com essa compreensão, o Ministério da Educação (2002,

apud Mota, 2020), o qual destaca que “cada pessoa é única, com características físicas, mentais, sensoriais, afetivas e cognitivas diferenciadas”. (Brasil, 2002, p.13).

Embora os avanços legais representem conquistas significativas no campo da educação inclusiva, a efetivação desses direitos depende diretamente das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, destaca-se a importância do vínculo afetivo na relação entre educador e educando, especialmente no contexto do TEA, já que a afetividade vai além das relações do dia a dia e se configura como um elemento estruturante do processo educativo, favorecendo o engajamento nas atividades, a ampliação das interações e o sentimento de pertencimento.

### **3. ESTIMULAÇÃO PRECOCE E SUA RELEVÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

A compreensão do conceito de estimulação precoce passa, inicialmente, pela análise da própria terminologia. Nesse sentido, conforme apontam Costa; Santos; Lopes, 2023, p.456, a busca pela terminologia das palavras permite compreender seus significados na Língua Portuguesa, o verbo estimular conforme o dicionário online Michaelis (2009) de Língua Portuguesa, é descrito como incentivar, incitar o ânimo, encorajar. Já a palavra precoce apresenta etimologia latina, derivando de lat.praecox-cis, expressão que designa que é algo que ocorre ou se desenvolve antes da estação própria.

Diante disso, a estimulação precoce, em seu sentido literal, refere-se à promoção de estímulos, de modo a favorecer o desenvolvimento antecipado de habilidades. De acordo com Cardoso; Procópio; Procópio (2017) o público-alvo dos programas de estimulação precoce é bastante amplo, abrangendo crianças prematuras, com diferentes tipos de deficiência, com altas habilidades/superdotação, além de também contemplar crianças sem deficiência. Nesse sentido, a estimulação precoce apresenta-se como um conjunto de estratégias e intervenções voltadas à promoção do desenvolvimento infantil, especialmente nos primeiros anos de vida, período em que o cérebro se encontra em intenso processo de crescimento e maturação, além de maior neuroplasticidade apresentando elevada receptividade aos estímulos externos. Em consonância com esse entendimento, o Ministério da Saúde (Brasil, 2016, p.28) destaca que “a estimulação precoce tem, como objetivo primordial, aproveitar este período sensível (zero a três anos) para estimular a criança a ampliar suas competências”. (BRASIL, 2016, p.28)

Sua aplicabilidade torna-se ainda também importante em crianças que apresentam atrasos ou alterações no Desenvolvimento Neuropsicomotor, (DNPM) incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que contribui para a aquisição de habilidades motoras, cognitivas, linguísticas e emocionais, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades, conforme apontam Hallal, Marques e Braccialli (2008). Matos *et al.* (2023), destacam que a estimulação precoce não visa a “normalização” da criança com deficiência, mas sim a intervenção nos atrasos do desenvolvimento, por meio de ações que envolvem prevenção, identificação precoce e estratégias que buscam minimizar prejuízos e favorecer o desenvolvimento global. De acordo com a literatura, os marcos do desenvolvimento encontram-se interligados, e, nesse contexto, a estimulação precoce assume papel relevante ao promover estímulos adequados e direcionados às necessidades individuais de cada criança.

### **3.1 Intervenções e Tratamentos (TEA)**

O tratamento do Transtorno do Espectro Autista apresenta variações conforme as características individuais da criança. Nesse sentido, Santos (2008) destaca que não existe um tratamento único, pois cada indivíduo apresenta características próprias que influenciam os resultados das intervenções.

Segundo o Manual MSD (2025, seção *Tratamento dos Transtornos do Espectro Autista*) “O tratamento dos transtornos do espectro do autismo é geralmente multidisciplinar, e estudos recentes mostram benefícios mensuráveis de abordagens baseadas no comportamento que encorajam a interação e a compreensão da comunicação”.

De acordo com Oliveira *et al.* (2024), o tratamento do transtorno do espectro autista tem incorporado abordagens terapêuticas avançadas, que vão além das intervenções tradicionais. Os autores destacam o uso de recursos tecnológicos, como realidade virtual, inteligência artificial e aplicativos digitais, que auxiliam no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Além disso, incluem-se intervenções comportamentais, sensoriais, farmacológicas e psicossociais, aplicadas de forma integrada e personalizada. Nesse contexto, o estudo enfatiza que a combinação dessas abordagens avançadas contribui para melhores resultados no desenvolvimento e na qualidade de vida dos indivíduos com TEA.

Entretanto, no estudo de Bastos et al. (2025), apontam que a efetividade das intervenções no transtorno do espectro autista ainda enfrenta desafios significativos, como a desigualdade no acesso aos serviços, especialmente em comunidades mais vulneráveis, além de destacarem que o custo das terapias multidisciplinares e a limitada oferta de atendimentos no sistema público dificultam o acesso de muitas famílias, levando à busca por serviços privados e à consequente sobrecarga financeira. As técnicas e recursos terapêuticos utilizados são capazes de estimular todos os domínios que interferem na maturação da criança, de forma a favorecer o desenvolvimento neuropsicomotor, sensorial e social, evitando ou minimizando possíveis prejuízos (Hallal; Marques; BRA-Chialli, 2008, p.28). Há algumas alternativas para tratamento de crianças com TEA, como: o acompanhamento terapêutico, que consiste em auxiliar no monitoramento do desenvolvimento da criança, terapias ocupacionais, que atua desde as atividades básicas do dia a dia, até as mais complexas com foco na autonomia, na independência e na funcionalidade no cotidiano, sempre respeitando o tempo e as necessidades de cada indivíduo e a sala de recursos multifuncionais que configura-se como um espaço de estratégias pedagógicas complementares e suplementares que favorecem a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, ressalta-se que a sala de recursos multifuncionais não substitui tratamentos terapêuticos, como fonoaudiologia, terapia ocupacional ou qualquer outro acompanhamento clínico necessário.

#### **4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EDUCAÇÃO PARA AS ESPECIFICIDADES**

##### **4.1 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação Infantil**

De acordo com Bettio, Miranda e Schmidt (2021), a diversidade manifesta-se de forma significativa na sala de aula da educação infantil, especialmente em contextos que incluem crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), demandando do professor a organização de práticas pedagógicas que considerem diferentes formas de aprendizagem, interação e desenvolvimento. Nesse cenário, observa-se que o planejamento de atividades que atendam a todos os alunos ainda se apresenta como um desafio, uma vez que, em alguns casos, as propostas contemplam a maioria da turma, dificultando a participação de crianças que necessitam de maior apoio, enquanto, em outros, resultam em atividades específicas que podem limitar as oportunidades de aprendizagem no coletivo.

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem que contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, ao propor um ensino planejado para atender às diferentes necessidades desde o planejamento. O conceito de “Desenho Universal” tem sua origem na área da Arquitetura, a partir da proposta de criação de espaços físicos acessíveis a todas as pessoas, sem a presença de barreiras. Um exemplo disso é a substituição de escadas por rampas, uma vez que as escadas limitam o acesso a determinados indivíduos, enquanto as rampas possibilitam a circulação de todos, incluindo pessoas com mobilidade reduzida. (Bettio; Miranda; Schmidt, 2021).

A partir dessa compreensão, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) foi integrado ao campo educacional com o objetivo de eliminar barreiras no acesso ao conhecimento, por meio da proposição de práticas pedagógicas mais acessíveis. Fundamentado em estudos das Neurociências sobre o processo de aprendizagem, o DUA não se destina apenas a alunos com deficiência, mas a todos aqueles que apresentam diferentes formas de aprender, interesses, comportamentos e níveis de conhecimento. (Bettio; Miranda; Schmidt, 2021).

Assim, o DUA pode ser compreendido como uma abordagem que orienta o planejamento de ensino de forma a reduzir obstáculos à aprendizagem, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e oferecendo oportunidades para todos os alunos, considerando suas singularidades. Para que isso ocorra, destaca-se como elemento central dessa proposta a flexibilidade, entendida como a capacidade de adaptar estratégias, recursos e formas de ensino às necessidades dos estudantes. Nesse modo, a flexibilidade pode ser entendida como a capacidade de adaptar o ensino às diferentes formas de aprendizagem. (Bettio; Miranda; Schmidt, 2021).

Além disso, os conteúdos podem ser trabalhados de diferentes maneiras, favorecendo a participação e o envolvimento dos alunos. Essa proposta se organiza em três princípios: engajamento, representação e ação e expressão, as quais apresentamos na seguinte tabela:

Princípios	Dimensão	Caracterização	Estratégias Pedagógicas
Engajamento	Por que aprender	Relaciona-se à motivação e ao interesse dos alunos pelo conteúdo, buscando envolvê-los no processo de aprendizagem.	Apresentar o tema com músicas e vídeos. Relacionar o conteúdo ao cotidiano das crianças. Propor atividades lúdicas. Oferecer pequenas

			escolhas, como cores, materiais ou temas.
Representação	O que aprender	Está associado à forma como o conteúdo é apresentado, propondo diferentes maneiras de exposição para facilitar a compreensão.	Explicar utilizando imagens, objetos concretos e vídeos. Utilizar histórias, desenhos e demonstrações. Repetir as instruções de diferentes formas, como oralmente e com apoio visual.
Ação e expressão	Como demonstrar	Corresponde às diferentes formas que o aluno pode utilizar para expressar o que aprendeu.	Permitir que o aluno responda oralmente ou por meio de desenhos. Propor atividades práticas. Aceitar diferentes formas de participação, como apontar, falar, montar ou representar.

Fonte: As Autoras (2026) com base em Bettio; Miranda; Schmidt (2021).

Com base nos princípios apresentados, compreende-se que o engajamento está relacionado à motivação dos alunos para aprender, exigindo do professor estratégias que despertem o interesse e incentivem a participação. Já a representação refere-se à forma como o conteúdo é apresentado, sendo necessário utilizar diferentes recursos para favorecer a compreensão de todos os estudantes. Por sua vez, a ação e expressão dizem respeito às maneiras pelas quais os alunos demonstram o que aprenderam, sendo importante garantir múltiplas possibilidades de expressão. Dessa forma, esses princípios se articulam e contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e acessíveis.

#### **4.2 Adaptação curricular e Plano Educacional Individualizado (PEI): compreendendo as diferenças**

Conforme abordam Santos e Yildirim (2025), a presença de alunos com diferentes características e necessidades na educação infantil exige do professor atenção especial à organização do ensino. Dentro desse contexto, especialmente no caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental reconhecer que cada estudante possui um modo próprio de aprender e se desenvolver. Dessa forma, nem todas as crianças necessitam das mesmas estratégias pedagógicas, já que o autismo se manifesta de maneiras variadas. Nesse sentido, surgem estratégias como a adaptação curricular e o Plano Educacional Individualizado (PEI), que, embora ambos promovam a inclusão, possuem

objetivos distintos. No caso do PEI, sua aplicação não ocorre de forma automática, mas depende das necessidades específicas do estudante, como destacam Barbosa e Carvalho (2019):

Apresentar um laudo clínico que indica a condição de público-alvo da Educação Especial ou a presença de algum transtorno funcional específico não significa que o estudante terá um PEI. Há pessoas nessa situação que apresentam avanço na aprendizagem e no desenvolvimento diante de um planejamento padrão pensado para toda a turma. Desse modo, quando o currículo padrão da escola a atende adequadamente, não será necessário intervir por meio de ações individualizadas. O PEI é para aquele estudante que, em razão da sua condição de PAEE ou de algum transtorno funcional específico, não responde satisfatoriamente ao currículo padrão da escola. Quando todos os esforços dos docentes não são suficientes para que ele aprenda e se desenvolva, pode ser necessária uma intervenção diferente daquela dirigida aos demais alunos. O PEI deve ser elaborado e implementado sempre que as condições do estudante o requererem. (Barbosa; Carvalho, 2019, p. 24).

Ao discorrer sobre à adaptação curricular, observa-se que características do TEA, como dificuldades de comunicação, interação social e questões sensoriais, influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Por isso, o ensino deve ser organizado de forma flexível, ajustando-se às necessidades específicas de cada criança. Entre as estratégias, destacam-se o uso de recursos visuais, a organização de rotinas, a flexibilização de atividades e a adoção de formas alternativas de comunicação. Além disso, as avaliações devem considerar as particularidades dos alunos, por meio de instrumentos variados, como observação, atividades práticas e registros contínuos do desenvolvimento (Santos; Yildirim, 2025). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), essas adaptações são essenciais para garantir condições equitativas de aprendizagem, favorecendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a participação efetiva das crianças no ambiente escolar.

Quanto ao PEI, trata-se de um documento que detalha as necessidades específicas de cada estudante, estabelecendo objetivos e estratégias adaptadas para apoiar seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional (Silva, 2018). Mais do que um plano técnico, o PEI permite que a escola reconheça e respeite as particularidades do aluno, promovendo uma educação que valorize a diversidade. Dessa maneira, ele possibilita uma abordagem individualizada e flexível, permitindo que os professores ajustem suas práticas pedagógicas às demandas de cada estudante. Conforme Santos (2020), o PEI transforma as diferenças individuais em pontos de partida para a aprendizagem, garantindo que alunos com

necessidades especiais tenham acesso a um currículo significativo, que os inclua de forma ativa no processo educativo.

Outro aspecto importante na construção e implementação do PEI é a colaboração entre todos os envolvidos no ambiente escolar, incluindo professores, especialistas, equipe pedagógica, família, sociedade e poder público. Nesse sentido, o planejamento deve ser coletivo, pois somente com a atuação conjunta é possível identificar as necessidades reais do aluno e definir estratégias eficazes. Ademais, a participação ativa da família é fundamental, já que pais e responsáveis conhecem melhor o estudante e podem fornecer informações valiosas sobre seus interesses, limitações e habilidades. Assim, essa parceria fortalece a confiança mútua e contribui para a criação de um ambiente mais acolhedor, propício ao desenvolvimento integral do aluno. (Oliveira, 2019 apud Silva, 2024, p.15).

Sendo assim, embora adaptação curricular e PEI compartilhem o propósito de promover a inclusão e apoiar a aprendizagem de alunos com necessidades especiais, apresentam diferenças importantes. Enquanto a adaptação curricular atua no contexto coletivo, promovendo ajustes em atividades, recursos e avaliações para atender a diferentes perfis de aprendizagem, o PEI, por sua vez, configura-se como um planejamento individualizado, que define metas e estratégias específicas para cada estudante. Dessa forma, as adaptações curriculares tornam o currículo regular mais acessível e inclusivo, enquanto o PEI assegura um acompanhamento personalizado, valorizando a particularidade do aluno e fortalecendo a colaboração entre família e equipe escolar ao longo do processo educativo.

### **4.3 Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil**

As práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil não se reduzem à aplicação de métodos ou técnicas específicas e padronizadas, mas envolvem a construção de um planejamento flexível, capaz de contemplar as diferentes formas de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, Maria Teresa Eglér Mantoan (2023, p.9), no prefácio da obra de Silvia Ester Orrú, destaca que “acreditar na capacidade de aprender de todos os alunos, sem exceções, é o que está por detrás de toda ação educacional que se propõe a alcançar resultados legítimos e autênticos em qualquer nível de ensino”. Nessa perspectiva, torna-se necessário romper com visões históricas que associam alunos com TEA à incapacidade de aprender, reconhecendo que todos possuem potencial para aprender, em ritmos e maneiras distintas.

Dessa forma, as propostas pedagógicas devem ser desenvolvidas no cotidiano escolar por meio de atividades que valorizem a diversidade, respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e considerem as diversas formas de expressão dos alunos. Nesse processo, o professor assume sua responsabilidade de mediador e facilitador da aprendizagem e, ao buscar conhecer seus educandos, cria caminhos que favorecem, de fato, o desenvolvimento de suas potencialidades.

Ou seja, não é a medicina que tem que nos dizer o que precisa ser feito com o nosso aluno. Somos nós, por meio do conhecimento cotidiano junto a esse aprendiz e de seus familiares, que delinearemos com ele o percurso educacional mais adequado, contemplando suas singularidades no processo de aprender numa perspectiva inclusiva. (Orrú,2023, p.158)

Assim, a autora destaca que os professores possuem um papel fundamental na construção do percurso educacional dos alunos, uma vez que, ao reconhecerem as especificidades, os interesses e as necessidades de cada criança, delineiam, de forma estratégica, ações pedagógicas que potencializam e respeitam as etapas do aprendizado de cada estudante. Desse modo, a utilização de recursos e atividades deixa de ser desconexa e isolada, passando a se adequar às necessidades individuais, proporcionando experiências de aprendizagem significativas, contextualizadas e inclusivas.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ultrapassar modelos rígidos de ensino, considerando as particularidades de cada criança. A flexibilidade no processo educativo torna-se, portanto, essencial para garantir a aprendizagem de todos os alunos. Conforme destaca Galery (2017, p.150):

As práticas educacionais devem ser “flexíveis”, isto é, realizadas “na medida”, como cada aluno precisa para progredir em seus processos de desenvolvimento, aprendizagem, construção de conhecimento e escolarização. Flexibilidade implica deixar-se afetar, influenciar e seguir pelo que a circunstância — que inclui o educando/aluno — indica. (Galery et al.,2017, p.150)

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o ensino inclusivo exige do professor uma postura sensível, responsiva e comprometida a fim de garantir a inclusão efetiva de todos, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo. Além disso, contribui para potencializar o desenvolvimento de todos no processo educativo, estimulando cada aluno de acordo com suas especificidades, interesses e necessidades, favorecendo a todos e a cada um. Nesse contexto, torna-se fundamental o desenvolvimento de um olhar

sensível às diferenças, uma vez que “para apreciar e aceitar as diferenças são necessários olhos e corações sensíveis, pois elas são invisíveis a olho nu”. (Galery et al, 2017, p.124).

#### **4.4 O lúdico como estratégia de inclusão na educação infantil**

Ao considerar o percurso histórico da infância, observa-se que a criança não era reconhecida como sujeito de direitos, sendo frequentemente concebida como um “mini adulto”. Logo nesse mesmo contexto, o brincar não era compreendido como elemento essencial ao desenvolvimento infantil, tampouco garantido como um direito. No contexto brasileiro, a partir da Constituição Federal de 1988, consolida-se o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, posteriormente reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que não apenas consolidam a condição da criança como sujeito de direitos, mas igualmente atribuem ao brincar um papel fundamental no desenvolvimento infantil, evidenciando mudanças históricas na concepção de infância, conforme discutido por Philippe Ariès.

Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) identifica a criança como sujeito de direitos, capaz de aprender, se expressar e se desenvolver de forma integral por meio das interações, brincadeiras e experiências vivenciadas no ambiente escolar. Além disso, o documento também estabelece como eixos estruturantes da prática pedagógica na perspectiva da Educação Infantil as interações e a brincadeira, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2018) como experiências significativas e essenciais para o desenvolvimento infantil. Ainda neste documento, o brincar constitui-se como um dos seis direitos de aprendizagem como dimensão essencial no processo educativo infantil.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil,2018, p.39).

Assim, no contexto do TEA, o brincar assume papel central ao promover o desenvolvimento de habilidades frequentemente comprometidas, como comunicação, interação social, expressão emocional e regulação de frustrações. Nesse contexto, a ludicidade configura-se como uma ferramenta pedagógica eficaz, especialmente para crianças com

Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que, segundo Vygotsky (1998), o jogo favorece a interação social e a comunicação, promovendo, por meio dessas interações, o desenvolvimento de habilidades fundamentais que auxiliam na superação de dificuldades típicas do TEA.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se manifesta de formas diversas, o que reforça a necessidade de um olhar sensível e atento às singularidades de cada criança desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, reconhecer essas particularidades é um passo essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas no contexto da Educação Infantil. Ao longo da história, a criança nem sempre foi compreendida em sua especificidade, sendo, por muito tempo, vista como um “mini adulto”, sem o devido reconhecimento de suas necessidades, tempos e formas próprias de aprender e se desenvolver. Superar essa visão é fundamental para que a educação avance em direção a práticas mais humanas e respeitadas, especialmente quando se trata de crianças com TEA.

A partir das discussões realizadas, constatou-se que a estimulação precoce exerce papel fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente por favorecer a ampliação de habilidades sociais, cognitivas e comunicativas. Esse processo, quando articulado a práticas pedagógicas intencionais, contribui de maneira significativa para o avanço das crianças com TEA em seu processo de aprendizagem. No campo educacional, compreende-se que a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve a efetivação de práticas que garantam a participação e o desenvolvimento de todos os alunos. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) mostrou-se uma importante abordagem, ao propor um ensino mais flexível, acessível e planejado para atender à diversidade presente na sala de aula. Da mesma forma, a compreensão das diferenças entre adaptação curricular e Plano Educacional Individualizado (PEI) evidencia a importância de estratégias que contemplem tanto o coletivo quanto às necessidades específicas de cada estudante.

Além disso, as práticas pedagógicas e o uso do lúdico na Educação Infantil destacam-se como elementos fundamentais no processo de inclusão. O brincar, quando utilizado de forma

intencional, favorece a interação, a comunicação e o desenvolvimento integral da criança, tornando-se um importante recurso no trabalho com alunos com TEA. Outro aspecto essencial destacado neste estudo refere-se ao vínculo afetivo na relação entre educador e educando. O acolhimento, a escuta e a sensibilidade do professor contribuem diretamente para a construção de um ambiente seguro e significativo para a criança. Nesse sentido, o vínculo afetivo não se limita ao campo das relações, mas se configura como base para o desenvolvimento, a aprendizagem e o sentimento de pertencimento no espaço escolar.

Nessa perspectiva, destaca-se também a importância do professor como sujeito ativo no processo educativo. Conforme discutido por Paulo Freire (1996), ensinar exige reflexão constante sobre a prática, o que reforça o papel do educador como um professor-pesquisador, que observa, escuta, investiga e busca estratégias que atendam às necessidades reais de seus alunos. Essa postura é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Outro ponto a ser considerado é que a efetivação de uma educação inclusiva está diretamente relacionada às garantias de direitos asseguradas por meio das legislações e políticas públicas. No entanto, para além do que está previsto nos documentos legais, é fundamental que a escola e os professores assumam um compromisso ético e pedagógico com a inclusão, reconhecendo e valorizando as diferenças no cotidiano escolar.

Em suma, compreende-se que a inclusão é um processo contínuo, que exige reflexão e sensibilidade por parte dos educadores. Espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas na Educação Infantil, reafirmando o direito de todas as crianças a uma educação que respeite suas singularidades e potencialidades.

## **REFERÊNCIAS:**

American Psychiatry Association (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-V*. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso: 02 out. 2025.

Ariès, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981. Disponível em: [\(1\).pdf">333887505-livro-aries-philippe-historia-social-da-crianca-e-da-familia-pdf \(1\).pdf](333887505-livro-aries-philippe-historia-social-da-crianca-e-da-familia-pdf). Acesso em: 11 out. 2025.

Autismo e Realidade. O que é o autismo? Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/>. Acesso: 12 mar. 2026.

Bastos, Isabella Teixeira et al. *A importância das abordagens multidisciplinares no tratamento do transtorno do espectro autista*. Journal of Medical and Biosciences Research, v. 2, n. 1, p. 995–1009, 2025. DOI: Disponível em: <https://bjhs.emnuvens.com.br/bjhs/article/view/3345/3513> . Acesso: 23 mar. 2026.

Barbosa, Vânia Benvenuti; Carvalho, Marcos Pavani. *Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado - PEI*. Juiz de Fora: Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf> . Acesso: 31 mar. 2026.

Bettio, Claudia Daiane Batista; Miranda, Ana Carolina Arruda; Schmidt, Andréia. *Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil*. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/AndreiaSchmidt/publication/354229883\\_Desenho\\_universal\\_para\\_a\\_aprendizagem\\_e\\_ensino\\_inclusivo\\_na\\_educacao\\_infantil/links/6454fb5b4af78873525e8587/Desenho-universal-para-a-aprendizagem-e-ensino-inclusivo-na-educacao-infantil.pdf](https://www.researchgate.net/profile/AndreiaSchmidt/publication/354229883_Desenho_universal_para_a_aprendizagem_e_ensino_inclusivo_na_educacao_infantil/links/6454fb5b4af78873525e8587/Desenho-universal-para-a-aprendizagem-e-ensino-inclusivo-na-educacao-infantil.pdf). Acesso: 30 mar. 2026.

Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso: 02 abr. 2026.

Brasil. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso: 02 abr. 2026.

Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 02 abr. 2026.

Brasil. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso: 11 out. 2025.

Brasil. *Ministério da Saúde. Instituto do Câncer Infantil e Pediatria Especializada*. Hospital da Criança de Brasília José Alencar. Desenvolvimento neuropsicomotor, sinais de alerta e estimulação precoce: um guia para profissionais de saúde e educação. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: [http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/desenvolvimento\\_neuropsicomotor\\_gui\\_a.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/desenvolvimento_neuropsicomotor_gui_a.pdf). Acesso: 11 fev. 2026.

Brasil. *Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

Brasil. Senado Federal. *Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. 3. ed. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, Senado Federal, 2019.

Cardoso, Carolina; Fernandes Procópio, Leandra; Procópio, Marcos. *Estimulação precoce na educação infantil: um estudo bibliométrico*. Revista EDaPECI, São Cristóvão (SE), v. 17, n. 1, p. 166–186, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6711128> . Acesso: 19 mar. 2026.

Costa, Amanda; Conde, Patrícia Santos; Victor, Sonia Lopes. *A estimulação precoce no atendimento da criança público-alvo da educação especial*. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 30, n. 4, out./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13513>. Acesso: 20 dez. 2025.

Brasil. *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 out. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm). Acesso em: 24 mar. 2026.

Estimular. In: Michaelis on-line. 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estimular/> . Acesso: 12 dez. 2025.

Fraga, Isabela. *Autismo: ainda um enigma*. *Ciência Hoje*. Vol. 45, nº 270. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/autismo-ainda-um-enigma/> Acesso: 17 mar.2026

Faria, Maria Elisa Vaz de; Borba, Marcia Guaraciara de Souza. *AUTISMO: SINAIS, NÍVEIS DE SUPORTE E DIAGNÓSTICO-UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS RECENTES*. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.]*, v. 10, n. 6, p. 4100–4112, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i6.14706. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14706>. Acesso: 21 mar. 2026.

Freire. P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra,1996.p.25.

Galery, Augusto (org.) et al. *A escola para todos e para cada um*. São Paulo: Summus, 2017.

Hallal, Camilla Zamfolini; Marques, Nise Ribeiro; Braccialli, Lígia Maria Presumido. *Aquisição de habilidades funcionais na área de mobilidade em crianças atendidas em um programa de estimulação precoce*. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 27-34, 2008. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822008000100005&script=sci\\_arttext](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822008000100005&script=sci_arttext) . Acesso:18 mar. 2026.

Matos, M. A. S.; Costa, R. R. A.; Alecrim, A. R. T.; Oliveira, J. V. N. *Revisão sistemática: o que revelam as pesquisas sobre estimulação precoce de 2002 a 2022*. Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades, Vassouras, v. 14, n. 3, p. 149–158, set./dez. 2023. MSD MANUAL – Versão para Profissionais de Saúde. Transtorno do espectro autista. 2026.Disponível em:

<https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso: 22 mar. 2026.

Mota, Carol. *Autismo na educação infantil: um olhar para interação social e inclusão escolar*. 1º ed, Curitiba: appris, 2020.

Oliveira, Stephany Rochelle da Silva de. *Acompanhamento de um aluno autista em sala de aula da Educação Infantil*. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v.26, nº9. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/26/10/acompanhamento-de-um-aluno-autista-em-sala-de-aula-na-educacao-infantil>. Acesso: 14 mar. 2026.

Oliveira, Danielle Melo et al. *Abordagens avançadas no tratamento do transtorno do espectro autista*. Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, v. 6, n. 9, p. 564–582, 2024. DOI: Disponível em: <https://www.journalmbr.com.br/index.php/jmbr/article/view/536/436> Acesso: 23 mar. 2026.

Orrú, Silvia Ester. *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. 3. ed. atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

Precoce. In: Michaelis on-line. 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/precoce/>. Acesso: 12 dez. 2025.

Revista USE. *Labirinto de espelhos é uma das atrações da Mostra Elite em Porto Alegre*. 2023. Disponível em: <https://revistause.com.br/labirinto-de-espelhos-e-uma-das-atracoes-da-mostra-elite-em-porto-alegre/>. Acesso em: 21 mar. 2026.

Santos, Ana Maria Tarcitano dos. *Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar*. São Paulo: CRDA, 2008. Disponível em: <https://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/04/Autismo-especifica%C3%A7%C3%B5es.pdf> . Acesso: 11 fev. 2026.

Santos, M. do S. dos; Yildirim, K. *Da Teoria à Prática: O PEI na Construção de Estratégias para a Inclusão de Crianças com TEA*. **COGNITIONIS Scientific Journal**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. e740, 2025. DOI: 10.38087/2595.8801.740. Disponível em: <https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/view/740>. Acesso em: 30 mar. 2026.

Santos, L. F. *Adaptações curriculares e o PEI: Caminhos para uma educação inclusiva*. Revista Brasileira de Educação, 2020. p.27-38.

Silva, T. A. O PEI como instrumento de inclusão escolar. *Educação e Inclusão*, v. 4, n. 1, 2018. p. 55-72.

Silva, Bruno Leonardo da . *Plano educacional individualizado (PEI): um instrumento pedagógico para a promoção da inclusão e equidade escolar* / Bruno Leonardo da Silva. - 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/server/api/core/bitstreams/3381ba0e-42ba-414b-a23f-0d5c25345f79/content>. Acesso: 30 mar. 2026.

Vygotsky, L.S. - *Teoria e método em psicologia*. 2. ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes,1999.