ENTRE BRINCADEIRAS E COMUNICAÇÃO: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BETWEEN PLAY AND COMMUNICATION: PEDAGOGICAL MEDIATION AND PARTICIPATION OF CHILDREN WITH ASD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Tatiane dos Anjos Vieira Vasconcelos
Ivy Enber Christian University

Romilda Reges da Silva
Ivy Enber Christian University

Valdirene da Silva Valente
Ivy Enber Christian University

Army Torres de Farias Pereira
Ivy Enber Christian University

Adinelia Vieira de Melo dos Santos
Ivy Enber Christian University

DOI: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i11.902 Aceito em: 10.11.2026

Resumo: Este artigo discute possibilidades de participação de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, enfatizando brincadeiras, comunicação e mediação pedagógica. Desenvolveu-se pesquisa bibliográfica qualitativa, com análise interpretativa de estudos sobre experiências lúdicas, interações, comunicação e recursos de acessibilidade, articulados às orientações curriculares brasileiras. A discussão destaca que a inclusão não se resume à presença física, exigindo oportunidades efetivas de escolha, expressão, interação e aprendizagem em atividades compartilhadas. Brincadeiras coletivas, apoios visuais, recursos comunicacionais e organização flexível de rotinas podem ampliar essas oportunidades quando respondem às singularidades infantis, sem substituir a iniciativa da criança. Argumenta-se que a observação docente e a avaliação continuada ajudam a distinguir apoios necessários de intervenções excessivamente diretivas. Conclui-se que práticas inclusivas dependem de intencionalidade pedagógica, relações entre pares e condições institucionais capazes de sustentar experiências acessíveis, significativas e abertas à diversidade das infâncias. Também ressalta o direito à escuta e à iniciativa das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Brincadeiras. Comunicação. Mediação pedagógica.

A Ilustração (ISSN 2675-908X) está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract: This article discusses opportunities for participation by children with Autism Spectrum Disorder in early childhood education, emphasizing play, communication, and pedagogical mediation. A qualitative bibliographic study was developed through interpretive analysis of research on playful experiences, interactions, communication, and accessibility resources, together with Brazilian curricular guidelines. The discussion argues that inclusion cannot be reduced to physical attendance; it requires meaningful opportunities for choice, expression, interaction, and learning in shared activities. Collective play, visual supports, communication resources, and flexible routines may broaden participation when they respond to children's individual needs without replacing their initiative. Teacher observation and continuous assessment are presented as ways to distinguish necessary support from overly directive interventions. It concludes that inclusive practices depend on pedagogical intentionality, peer relationships, and institutional conditions capable of sustaining accessible, meaningful experiences that remain open to the diversity of childhood. It also stresses the importance of listening carefully to children's own perspectives.

Keywords: Early childhood education. Autism spectrum disorder. Play. Communication. Pedagogical mediation.

1 Introdução

Participar da Educação Infantil significa conviver, brincar, explorar materiais, comunicar interesses e construir relações em experiências compartilhadas. Quando crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentam instituições dessa etapa, a questão pedagógica ultrapassa a matrícula e alcança as oportunidades efetivas de integrar o cotidiano. A inclusão exige observar o que cada criança consegue realizar, o que deseja expressar e quais barreiras estão presentes nas situações propostas. Esse deslocamento impede tomar a presença física como equivalente automático de participação e aprendizagem no grupo.

O compromisso inclusivo precisa ser compreendido à luz das especificidades da primeira infância. Conviver, explorar, expressar-se e participar não se resumem a exercícios escolares antecipados, mas constituem experiências que exigem acesso real ao grupo. A Base Nacional Comum Curricular articula esses direitos ao protagonismo das crianças, orientação que permite reconhecer, com Brasil (2018), a necessidade de apoios ajustados às diferentes formas de expressão. O desafio docente é preservar experiências comuns, sem apagar singularidades nem criar tarefas paralelas para quem precisa de apoio.

Diferenças de comunicação, interesses, sensibilidade sensorial e modos de interação tornam inadequadas propostas construídas a partir de uma ideia uniforme de criança autista. O diagnóstico pode orientar a compreensão de necessidades específicas, mas não define sozinho o repertório, as possibilidades e a trajetória de desenvolvimento de cada participante. Há crianças que utilizam a fala, outras que recorrem a gestos, imagens ou recursos de comunicação alternativa e muitas que combinam essas formas. Reconhecer essa diversidade é condição para planejar sem reduzir a criança ao quadro clínico ou antecipar seus limites.

Diante desse cenário, pergunta-se como brincadeiras, recursos comunicacionais e mediações pedagógicas podem favorecer a participação de crianças com TEA na Educação Infantil sem reduzir a autonomia infantil. O objetivo consiste em analisar fundamentos e possibilidades presentes em estudos e documentos educacionais, destacando os limites das soluções padronizadas. A discussão considera as relações entre pares, a comunicação multimodal e as decisões do professor como dimensões articuladas. Não se pretende descrever uma intervenção realizada, mas oferecer critérios para pensar experiências inclusivas em contextos diversos.

2 Metodologia

O estudo adota abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, orientado pela análise interpretativa de contribuições científicas relativas à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Foram consideradas publicações sobre brincadeira, interação, mediação, comunicação e recursos pedagógicos, além das normas brasileiras que sustentam o direito à educação inclusiva. A pesquisa não envolve entrevistas, observações de turmas ou aplicação de recursos com crianças. Seu material analítico é constituído por textos acadêmicos e documentos, dos quais se extraem conceitos, argumentos e resultados descritos por seus autores.

A delimitação temática privilegiou estudos que relacionam experiências infantis e participação escolar, afastando trabalhos em que autismo e brincadeira aparecem apenas como termos periféricos. O recorte aproximou estudos sobre mediação, comunicação e vida coletiva, entre os quais se destacam Pezzi e Frison (2024), Nascimento e Sousa (2023), Lacerda e Massaro (2023) e Souza e Nunes (2020). A seleção considerou pertinência conceitual e disponibilidade de informações verificáveis; por isso, o artigo não reivindica representar toda a literatura nem se apresenta como revisão sistemática exaustiva.

A leitura comparativa foi organizada por três questões: que experiências permitem a participação das crianças, que formas de comunicação e apoio aparecem nas propostas e de que maneira a mediação docente altera as oportunidades de aprendizagem. Cada texto foi observado quanto ao objetivo, ao contexto investigado e ao alcance das conclusões, distinguindo pesquisas de campo de análises teóricas e documentais. Esse procedimento evita tratar resultados de um caso particular como regra geral. Também orienta a construção de interpretações próprias, sustentadas pelas convergências e divergências entre autores.

A análise documental considerou a Lei nº 12.764/2012, a Lei Brasileira de Inclusão, a BNCC e o Decreto nº 12.686/2025, observada a atualização promovida em dezembro de 2025. Essas normas foram utilizadas para situar direitos, responsabilidades e condições de apoio, e não como prova da eficácia de estratégias específicas. Reconhece-se que a bibliografia não permite afirmar resultados universais para qualquer criança ou instituição. As possibilidades pedagógicas apresentadas devem ser examinadas conforme o contexto, a escuta das famílias, as características infantis e o acompanhamento das experiências realizadas.

3 Desenvolvimento

Brincar, comunicar e participar constituem dimensões inseparáveis da Educação Infantil. Durante uma construção coletiva, a criança organiza objetos, indica preferências e negocia materiais; em uma roda de histórias, pode acompanhar imagens e comunicar reações sem recorrer à fala. As Diretrizes Curriculares Nacionais situam as "interações e a brincadeira" (Brasil, 2009, art. 9º) como eixos do currículo, orientação que reforça o direito de agir com os outros. A acessibilidade deve alcançar essas experiências e não apenas o cumprimento de tarefas propostas pelo professor.

Práticas inclusivas exigem distinguir o apoio que favorece autonomia do controle excessivo sobre o comportamento infantil. Antecipar uma transição por imagens pode produzir segurança; transformar cada movimento em comando pode restringir a exploração. A Lei Brasileira de Inclusão fala em "condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem" (Brasil, 2015, art. 28, II), princípio que ajuda a avaliar a finalidade de cada recurso. A mediação deve, portanto, acompanhar as respostas da criança e preservar escolhas que não estejam inteiramente previstas no planejamento docente.

A discussão seguinte organiza-se em três eixos complementares. Primeiro, examinam-se as brincadeiras e as relações entre pares como experiências de participação. Depois, são discutidos recursos de comunicação, organização de rotinas e possibilidades de expressão. Finalmente, focaliza-se o trabalho docente na produção de acessibilidade e na revisão das mediações pedagógicas. A separação possui função analítica, pois nenhuma dessas dimensões se sustenta isoladamente. O mesmo episódio cotidiano pode envolver interesses compartilhados, uso de imagens, mediação adulta e elaboração de novas formas de participação infantil.

3.1 Brincadeiras, interações e relações entre pares

O brincar integra o próprio currículo da Educação Infantil, pois favorece encontros, escolhas e formas diversas de expressão. Para crianças com TEA, o desafio não é construir brincadeiras paralelas, mas remover barreiras à participação na experiência comum. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) reforçam o valor das linguagens e dos encontros. Seu artigo 9º estabelece:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

A orientação não exige uma única maneira de brincar ou comunicar. Implica organizar tempos, objetos e relações para que as crianças possam atuar, observar e construir sentidos juntas. Ao discutirem experiências lúdicas inclusivas, Nascimento e Sousa (2023) permitem compreender por que a mediação docente precisa acompanhar a participação concreta, e não apenas a execução de tarefas. Uma proposta é inclusiva quando amplia o acesso à vida do grupo, preservando iniciativas, preferências e diferenças individuais.

Relações entre pares não acontecem de modo homogêneo nem podem ser exigidas a partir de um único modelo de interação. Uma criança pode preferir acompanhar a montagem de uma pista antes de colaborar, enquanto outra inicia a brincadeira por meio de sons, movimentos ou gestos. O professor pode tornar visível a iniciativa de ambas, convidando colegas a reconhecer seus modos de contribuição. Cabe evitar, entretanto, que o adulto traduza cada ação como se possuísse significado inequívoco. Interações se constroem por aproximações sucessivas, e a interpretação pedagógica exige atenção ao contexto e às respostas do grupo.

A participação nas brincadeiras não deve ser medida apenas pela permanência da criança no mesmo espaço dos colegas. Convites, gestos de aproximação e usos compartilhados de objetos podem indicar modos distintos de interação. Em investigação com profissionais da pré-escola, Pezzi e Frison (2024) apontam a importância de observar as atividades de brincar e de ensinar à luz das condições efetivas de participação. A leitura desse estudo recomenda investigar o que a situação permite à criança fazer e decidir, sem transformar uma forma específica de interação em requisito universal.

Brincadeiras com blocos, tecidos, miniaturas e materiais não estruturados oferecem oportunidades para observar iniciativas, comparações e negociações. A organização do ambiente pode incluir cantos com diferentes estímulos, materiais acessíveis e espaços de menor intensidade sensorial, sem separar a criança do grupo. A escolha entre brincar com outra pessoa ou explorar por algum tempo o material precisa ser acompanhada com cuidado, pois participação não se confunde com interação contínua. O critério fundamental é ampliar oportunidades reais de envolvimento, e não exigir desempenho social idêntico de todas as crianças.

A mediação entre colegas pode ocorrer por convites simples, compartilhamento de objetos ou reorganização de uma atividade a partir do interesse comum. Um professor que percebe atenção por carrinhos pode propor uma pista construída coletivamente e observar se aparecem iniciativas para pedir, oferecer ou combinar materiais. A situação não deve ser reduzida a treinamento de respostas, pois seu sentido depende da brincadeira e das escolhas infantis. O adulto pode demonstrar formas de participação e depois retirar gradualmente o apoio, permitindo que a relação entre as próprias crianças assuma maior protagonismo.

A avaliação do brincar exige sensibilidade para reconhecer aproximações espontâneas, recusas e mudanças de interesse que ocorrem no interior do grupo. A criança não precisa reproduzir um roteiro de interação para que sua experiência tenha valor pedagógico. Esse cuidado dialoga com Pezzi e Frison (2024), cuja pesquisa permite problematizar a diferença entre estar em uma

atividade e participar dela com iniciativa. Ao acompanhar essas manifestações, o professor pode ajustar materiais e convites, evitando interpretações apressadas que confundem singularidade com ausência de aprendizagem.

A literatura não autoriza tratar uma brincadeira específica como resposta obrigatória a todas as necessidades. Mesmo quando estudos descrevem resultados positivos, é preciso considerar idade, contexto, recursos e formas de mediação utilizadas. O trabalho pedagógico ganha consistência quando observa quais atividades despertam interesse, quais produzem barreiras e que transformações se tornam possíveis depois de ajustes. Essa perspectiva preserva o direito de brincar sem submetê-lo à produção de desempenhos mensuráveis. Incluir significa ampliar participação na cultura infantil, e não apenas executar uma tarefa adaptada.

3.2 Comunicação, rotinas e recursos de acessibilidade

Comunicar é participar da vida coletiva, mesmo quando a criança não utiliza a fala como via principal de expressão. Gestos, apontamentos, imagens e recursos digitais podem compor repertórios comunicacionais que se combinam de maneiras singulares. O conceito de acessibilidade comunicacional ultrapassa, portanto, os cartões com figuras. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reconhece a pluralidade de meios convencionais e alternativos de expressão. Seu artigo 3º, inciso V, define:

> V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

Essa amplitude impede reduzir a comunicação alternativa ao treinamento de respostas previsíveis. O recurso precisa permitir à criança manifestar escolhas, discordâncias e interesses em situações reais. Lacerda e Massaro (2023), ao discutirem a mediação inclusiva, contribuem para situar os apoios no encontro entre professor, criança e grupo. Fotografias e símbolos podem ser relevantes, mas sua escolha exige observar compreensão, preferência e autonomia, além de verificar se favorecem interações significativas no cotidiano.

Rotinas compreensíveis podem reduzir incertezas e favorecer a antecipação de acontecimentos cotidianos, mas não devem transformar a instituição em espaço inflexível. Sequências visuais, aviso prévio de mudanças e organização estável de materiais são medidas possíveis, cuja adequação depende das reações observadas. Uma transição para o parque pode ser anunciada por imagens e conversa, ao mesmo tempo em que se preserva a possibilidade de uma preparação diferenciada. A previsibilidade contribui quando amplia segurança e autonomia; perde sentido se funciona apenas como controle sobre movimentos e interesses infantis.

O uso de imagens exige atenção à compreensão efetiva da criança. Nem toda fotografia, desenho ou pictograma possui significado imediato, e sua interpretação pode depender da experiência anterior com objetos e situações representadas. Antes de multiplicar cartões, o professor precisa verificar se o recurso ajuda a escolher, pedir, compreender ou participar. Materiais acessíveis devem ser apresentados de forma compartilhada e incorporados ao cotidiano, sem reduzir a criança a usuária isolada de um sistema. A revisão dos apoios resulta de observações sucessivas, e não de uma decisão definitiva tomada no início do ano.

Garantir participação exige olhar para os obstáculos que impedem o acesso a brincadeiras, conversas e atividades da turma. O direito à acessibilidade não pode depender de iniciativas isoladas do professor, pois requer decisões institucionais sobre materiais, espaços e apoios. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) atribui essa responsabilidade ao poder público e integra acesso, permanência e aprendizagem. O artigo 28 determina:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
>
> I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
>
> II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

O dispositivo orienta a leitura de situações concretas: uma rotina previsível pode oferecer segurança, mas não substitui a possibilidade de escolha; uma sala silenciosa pode acolher necessidades sensoriais, mas não deve produzir isolamento permanente. A análise pedagógica precisa reconhecer a função de cada apoio e seus efeitos sobre as relações entre pares. Assim, remover barreiras corresponde a ampliar experiências comuns sem apagar características individuais ou exigir comportamentos idênticos.

Histórias ilustradas, movimentos, músicas e objetos compartilhados permitem construir situações nas quais as crianças combinem diferentes modos de comunicação. A escolha dos recursos, porém, deve responder a interesses e necessidades observadas, sem depender de uma lista padronizada. Ao discutir práticas inclusivas na Educação Infantil, Lacerda e Massaro (2023) ajudam a relacionar os apoios à mediação pedagógica e às experiências coletivas. O critério central continua sendo verificar se a criança pôde expressar escolhas, compreender propostas e ampliar vínculos com os colegas.

A adequação dos apoios pode ser acompanhada por registros que descrevam em quais situações a criança consegue escolher, iniciar comunicação e compartilhar atividades. Quando determinada imagem deixa de ajudar, a equipe precisa investigar se o símbolo foi compreendido, se sua função mudou ou se outro recurso se tornou mais pertinente. O acompanhamento não deve converter toda manifestação infantil em desempenho a classificar. Seu valor está em orientar

intervenções menos invasivas e mais ajustadas às experiências. A comunicação é um direito de participação, e não apenas uma habilidade instrumental a ser treinada.

3.3 Mediação docente e acompanhamento das experiências inclusivas

A atuação docente articula intencionalidade pedagógica e disponibilidade para escutar iniciativas das crianças. Planejar não consiste em prever cada resposta, mas criar condições para que experiências coletivas permaneçam acessíveis e abertas a transformações. Ao observar uma brincadeira, o professor decide quando apresentar um material, sugerir uma aproximação ou retirar uma ajuda. Essas escolhas envolvem conhecimento sobre desenvolvimento e leitura das relações construídas naquele grupo. A qualidade da mediação depende menos da quantidade de intervenções e mais de sua pertinência para ampliar a participação infantil.

O planejamento inclusivo se fortalece quando professoras e outros profissionais discutem problemas observados na turma e reavaliam intervenções. O acompanhamento favorece decisões menos improvisadas, desde que tenha como referência a experiência da criança. Em estudo sobre consultoria colaborativa, Souza e Nunes (2020) associam a intervenção à transformação da atuação mediadora docente, sem pretender que um caso isolado defina resultados universais. Essa contribuição evidencia a importância do apoio institucional para interpretar dificuldades e ajustar práticas no cotidiano escolar.

A escuta das crianças precisa ocupar lugar efetivo no planejamento, inclusive quando ocorre por meios não verbais. Aproximações a determinados objetos, recusas, repetições e gestos podem trazer informações sobre interesse ou desconforto, desde que não sejam interpretados isoladamente. O professor deve confrontar hipóteses com novas observações e com a participação da família e da equipe pedagógica. Essa postura evita decisões baseadas apenas em categorias diagnósticas e reconhece a criança como sujeito de relações. Escutar, nesse sentido, envolve oferecer possibilidades de escolha e observar o que acontece depois delas.

A elaboração de estratégias inclusivas exige distinguir aquilo que é barreira daquilo que constitui modo singular de participação. Permanecer em silêncio durante uma história não demonstra ausência de compreensão; evitar uma atividade muito ruidosa pode indicar necessidade de reorganizar o ambiente. Ao mesmo tempo, nenhuma resposta deve ser romantizada, pois crianças precisam de apoios para ampliar comunicação, interação e aprendizagem. O desafio é construir intervenções proporcionais às necessidades identificadas, mantendo expectativas formativas sem subordinar o desenvolvimento a padrões únicos de comportamento.

A documentação pedagógica pode oferecer elementos para revisar intervenções e dialogar com as famílias, desde que seja orientada por perguntas significativas sobre participação. Registrar uma brincadeira requer observar iniciativas, materiais, interlocutores e mudanças produzidas pelo apoio docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) compreendem a observação como parte do trabalho educativo. O artigo 10 dispõe:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

A consequência pedagógica desse princípio é substituir registros que apenas enumeram comportamentos por descrições das situações e dos apoios oferecidos. Battistello *et al.* (2025) discutem a utilidade de documentos que orientam decisões compartilhadas, sem reduzir o PEI a uma formalidade. A observação ganha força quando o professor retoma o que ocorreu, ouve a família e ajusta a proposta seguinte, distinguindo barreiras persistentes de modos próprios de participação infantil.

Recursos visuais, materiais adaptados e formas de mediação precisam ser revistos segundo sua função no cotidiano. Uma ajuda importante para iniciar a participação pode deixar de ser necessária, enquanto outras experiências demandarão apoios diferentes. A discussão de Souza e Nunes (2020) sobre consultoria colaborativa reforça a necessidade de observar respostas e rever decisões com outros profissionais. O professor precisa evitar tanto a retirada precoce quanto a manutenção de intervenções que limitem a autonomia; a inclusão depende da qualidade das relações e dos ajustes construídos coletivamente.

Ao final, a mediação docente mostra sua força quando favorece o encontro entre singularidade e pertencimento. A criança precisa ter meios para se expressar e chances de influenciar o que acontece ao redor, enquanto a turma aprende a conviver com diferentes modos de participação. As estratégias não substituem essas relações: elas as tornam possíveis quando são escolhidas com cuidado. Estudos bibliográficos podem apontar princípios e limites, mas a análise das experiências permanece indispensável. O trabalho inclusivo exige observação contínua, planejamento flexível e compromisso institucional com direitos educacionais.

4 Considerações finais

A discussão permite afirmar que a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil precisa ser examinada pelo modo como participam de brincadeiras, interações e experiências compartilhadas. Recursos acessíveis e intervenções docentes tornam-se relevantes quando ampliam escolhas, comunicação e pertencimento. Nenhuma estratégia possui eficácia garantida apenas por receber a denominação de inclusiva. É necessário considerar a relação entre objetivo pedagógico, contexto, singularidade infantil e respostas observadas. Dessa forma, a atenção desloca-se do cumprimento de procedimentos para a qualidade das chances oferecidas.

Brincadeiras e relações entre pares foram compreendidas como experiências nas quais a criança pode construir vínculos, negociar sentidos e produzir formas próprias de participação. Comunicação multimodal, organização flexível da rotina e atenção a condições sensoriais

integram esse processo quando favorecem autonomia sem impor comportamentos padronizados. O professor atua como mediador de oportunidades e interpreta as respostas infantis à luz de diferentes informações. A documentação pedagógica auxilia a revisar escolhas e evitar que uma hipótese provisória se transforme em limite definitivo para o desenvolvimento.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, o artigo não apresenta resultados de intervenção própria nem permite comparar a eficácia de recursos específicos em instituições. Sua contribuição consiste em organizar critérios para analisar práticas inclusivas sem dissociar infância, brincadeira e direito à participação. Pesquisas futuras podem acompanhar trajetórias de crianças, observando como comunicação, relações entre pares e apoios se modificam ao longo do tempo. O compromisso central permanece na construção de experiências escolares acessíveis, nas quais crianças com e sem TEA participem ativamente da vida coletiva.

Referências

BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos *et al.* **Mapeando a inclusão escolar:** operacionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para crianças com autismo. Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2025. DOI: https://doi.org/10.56579/rei.v7i1.1370. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica/rceb005_09.pdf. Acesso em: 4 nov. 2026.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 nov. 2026.

LACERDA, Rogerlândia Sheila de Lima; MASSARO, Munique. A mediação pedagógica para a inclusão da criança com transtorno do espectro autista na Educação Infantil. **Revista Educare (Online)**, v. 9, 2023. DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.2527-1083.2023v9.67156. Acesso em: 4 nov. 2026.

NASCIMENTO, Deisiane Aviz; SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues. O brincar na educação infantil inclusiva nas práticas pedagógicas para crianças com deficiência. **Educação & Formação**, v. 8, e11284, 2023. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v8.e11284. Acesso em: 4 nov. 2026.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; FRISON, Marli Dallagnol. As atividades do brincar e do ensinar em crianças com TEA na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290105, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290105. Acesso em: 4 nov. 2026.

SOUZA, Maria da Guia; NUNES, Debora Regina de Paula. Consultoria colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 33, e67, p. 1-25, 2020. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X48492. Acesso em: 4 nov. 2026.