

CIRCUITOS DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO PRECOCE: A ATUAÇÃO DO EDUCADOR FÍSICO NO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO À PRIMEIRA INFÂNCIA

Rodolfo Santos Alves Almeida¹

Fabiana Alves de Carvalho²

Lubna dos Santos Fontoura de Carvalho³

Dayse Santos da Cunha⁴

Lumária Alves Campos⁵

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência do educador físico na criação de percursos motores lúdicos e adaptados no contexto do Programa de Educação Precoce do Distrito Federal. Destinado a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses com deficiências, transtornos do desenvolvimento ou nascidas prematuras, o programa é conduzido por uma equipe composta por dois profissionais: um pedagogo e um educador físico. A proposta pedagógica está ancorada nos referenciais da Orientação Pedagógicas- Educação Especial da SEEDF (2010) e Educação Precoce- Orientação Pedagógica (2025), valorizando o desenvolvimento integral da criança por meio de experiências significativas e interativas. O trabalho do educador físico é fundamental na elaboração de circuitos motores personalizados que respeitam a diversidade de ritmos, necessidades e potencialidades dos estudantes. Esses percursos são planejados para estimular habilidades como a coordenação motora ampla e fina, equilíbrio, lateralidade, noção espacial e atenção, respeitando o estágio de desenvolvimento de cada criança. O uso de materiais acessíveis e de fácil manipulação favorece a participação ativa das crianças e o fortalecimento do vínculo afetivo com os profissionais e com o ambiente. Os resultados observados apontam avanços significativos no engajamento das crianças, maior autonomia nos deslocamentos e interações, além da ampliação da expressão corporal e do repertório motor. A atuação conjunta do pedagogo e do educador físico reafirma a importância da interdisciplinaridade no Atendimento Educacional Especializado, promovendo práticas inclusivas desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação Precoce, Circuito motor, Educação Física Escolar, Educação Especial, Primeira Infância.

INTRODUÇÃO

A Educação Precoce é uma política pública essencial para garantir o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses com deficiência,

¹ Mestrando do Curso de Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás- IFG- GO, rdsntsdf@gmail.com;

² Doutoranda do Curso de Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás- IFG- GO, alvesdecarvalhofabiana@gmail.com;

³ Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Cruzeiro do Sul- UF, lubnaestudos@gmail.com;

⁴ Mestra pelo Curso de Educação Especial da Universidade do Minho - PT, coautor3@email.com;

⁵ Mestranda pelo Curso de Educação Física da Universidade de Brasília- DF, lumaa.campos@gmail.com



transtornos do desenvolvimento ou nascidas prematuras. No Distrito Federal, o Programa de Educação Precoce (PEP), implantado em 1987, consolidou-se como referência nacional ao integrar educação e saúde em uma abordagem interdisciplinar voltada ao desenvolvimento global da criança. Essa iniciativa atende a um público que, em muitos estados, ainda carece de políticas educacionais específicas, sendo exemplo pioneiro de atendimento educacional especializado à primeira infância.

A Educação Precoce refere-se a um conjunto de ações educacionais voltadas a proporcionar à criança experiências significativas desde o nascimento, favorecendo o desenvolvimento máximo de seu potencial (Bralic; Habubsler; Lira, 1979). É destinada às crianças que se encontram em risco de sofrer alterações no desenvolvimento devido a prematuridade, deficiências, transtorno do espectro autista (TEA) ou sinais de precocidade para altas habilidades/superdotação (Brasília, 2025). Com base em uma concepção interacionista (Vigotski, 1989; Piaget, 2003; Wallon, 2007), o programa enfatiza a mediação como estratégia essencial para promover aprendizagens significativas, reconhecendo a criança como sujeito ativo, histórico e social.

A educação precoce constitui um conjunto integrado de práticas, recursos humanos e ambientais voltados à promoção do desenvolvimento global da criança nos primeiros anos de vida. Seu objetivo é criar condições favoráveis para que os mecanismos estruturais — como a maturação neurológica, a organização psíquica e a construção cognitiva — e os mecanismos instrumentais — como a comunicação, o brincar, a aprendizagem, a psicomotricidade, a socialização e a autonomia — possam se articular de modo a potencializar o desenvolvimento infantil (Borges, 2016).

De acordo com Cotonhoto (2014), a educação precoce favorece a plasticidade cerebral e o rearranjo das conexões neuronais, compensando possíveis comprometimentos associados aos transtornos do neurodesenvolvimento. Seu principal propósito é prevenir ou minimizar distúrbios do desenvolvimento neuropsicomotor, garantindo experiências que promovam a reorganização funcional e a ampliação das habilidades motoras e cognitivas (Hallal; Marques; Braccialli, 2008).

O atendimento é realizado por equipes multiprofissionais, compostas por pedagogos e educadores físicos, que desenvolvem ações integradas com as famílias, fortalecendo vínculos afetivos e a corresponsabilidade no processo de desenvolvimento infantil. Essa parceria com a família é fundamental para a continuidade das práticas



educativas em casa e para o fortalecimento da inclusão social e escolar (Cerqueira-Silva, 2011; Glat, 2004). Nessa perspectiva, o brincar é reconhecido como eixo estruturante do trabalho pedagógico, sendo meio de expressão, comunicação e aprendizagem. Por meio do brincar, a criança exercita a imaginação, desenvolve a coordenação motora, a linguagem, a autonomia e a socialização (Kishimoto, 2011; Teixeira et al., 2003).

A psicomotricidade, enquanto campo de conhecimento que integra corpo, movimento e afetividade, assume papel central nesse processo. Segundo Le Boulch (1990), ela estuda o ser humano por meio de seu corpo em movimento, relacionando o mundo interior e o exterior. No contexto da Educação Precoce, a psicomotricidade é aplicada de forma lúdica e terapêutica, favorecendo o desenvolvimento neuropsicomotor e a construção da autonomia corporal (Queiroz, Maciel e Branco, 2006). O movimento é, portanto, a linguagem primeira da criança, e as experiências corporais promovidas nos atendimentos constituem a base para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Nesse sentido, os circuitos psicomotores destacam-se como uma metodologia eficaz, capaz de unir ludicidade, inclusão e estimulação global. Compostos por percursos que envolvem equilíbrio, escalada, rastejamento e coordenação, esses circuitos são planejados para oferecer desafios adequados às capacidades individuais, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada criança. Para aquelas com deficiência física, são realizadas adaptações que possibilitam movimentos parciais ou alternativos; para as com deficiência intelectual, são empregadas estratégias mediadas e repetição de estímulos; nos casos de TEA, o circuito auxilia na organização sensorial; e para crianças com deficiência visual, o espaço é explorado de forma tátil e verbal.

As práticas desenvolvidas pelos educadores físicos na Educação Precoce, portanto, representam um campo fértil para o estudo da integração entre corpo, aprendizagem e inclusão. A partir de experiências vivenciadas em diferentes unidades do Distrito Federal, este artigo tem como objetivo apresentar a atuação do educador físico na concepção e aplicação de circuitos psicomotores, ressaltando sua contribuição para o desenvolvimento global das crianças e para a efetivação dos princípios de integralidade e equidade que orientam o Atendimento Educacional Especializado na Primeira Infância.

METODOLOGIA



O estudo foi desenvolvido a partir da observação participante e do registro de práticas realizadas no Programa de Educação Precoce do Distrito Federal, em unidades de atendimento vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O público atendido foi composto por crianças de 0 a 3 anos e 11 meses com diferentes tipos de deficiência, transtornos do espectro autista e atrasos no desenvolvimento global.

Os circuitos psicomotores foram planejados e executados pelos educadores físicos, utilizando materiais acessíveis e de baixo custo, como blocos, rampas, túneis, bolas, colchonetes e objetos de diferentes texturas. Cada circuito foi estruturado para estimular campos motores específicos, como equilíbrio, coordenação dinâmica geral, força muscular e lateralidade, sempre considerando o estágio de desenvolvimento e as particularidades de cada criança (Porto, 2008).

De acordo com as Orientações Pedagógicas da Educação Precoce (Brasília, 2025), o professor regente de Educação Física desempenha atribuições específicas que vão além da condução das atividades motoras. Cabe-lhe solicitar e acompanhar a entrega dos atestados médicos necessários à prática das atividades físicas, observando a legislação vigente e garantindo a segurança das crianças. Também é de sua competência diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades educacionais especiais de cada estudante, de modo a planejar, orientar, supervisionar e avaliar atividades físicas e recreativas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, bem como da formação cultural e da educação e reeducação psicomotora.

O educador físico tem ainda a função de acompanhar, observar e mediar o desenvolvimento do estudante ao longo das aulas, promovendo intervenções pedagógicas sempre que necessário. Sua participação em cursos e estudos sobre Educação Precoce e sobre a área específica da Educação Física é fundamental para o aprimoramento contínuo das práticas e para a atualização dos referenciais teóricos e metodológicos. Além disso, é parte de suas atribuições apoiar o processo de inclusão escolar das crianças ao final da Educação Precoce, articulando-se com as instituições de ensino que receberão esses estudantes e contribuindo para uma transição acolhedora e planejada.

O documento (Brasília, 2025) também prevê que o professor de Educação Física se responsabilize pela documentação individual pedagógica do estudante, incluindo o planejamento individual de ensino, a ficha de avaliação funcional e os registros



sistemáticos de observação. Outro aspecto relevante é sua participação na construção e na adaptação curricular, sugerindo métodos e estratégias adequadas à faixa etária e às especificidades dos estudantes da Educação Infantil. Por fim, o educador físico é orientado a estreitar o vínculo com as famílias, incentivando-as a utilizar recursos recreativos e educacionais disponíveis na comunidade, de modo a estender para o ambiente familiar as experiências vivenciadas na escola.

Essas atribuições reforçam o papel do professor regente de Educação Física como um agente essencial na promoção do desenvolvimento global da criança e na efetivação de práticas inclusivas desde a primeira infância. Seu trabalho interdisciplinar, ao lado do pedagogo e dos demais profissionais da equipe, concretiza os princípios de integralidade, ludicidade e respeito à diversidade que norteiam o Programa de Educação Precoce.

A coleta de dados baseou-se na observação direta das atividades, registros fotográficos (com autorização prévia dos responsáveis) e relatórios descritivos elaborados pelos profissionais envolvidos. As imagens incluídas neste artigo representam os circuitos e práticas pedagógicas implementadas.

Para garantir a integridade ética da pesquisa e a proteção da identidade das crianças participantes, todas as imagens utilizadas neste artigo foram convertidas em ilustrações digitais a partir de fotografias originais. Essa transformação foi realizada com o objetivo de preservar a privacidade dos sujeitos retratados, assegurando que nenhuma característica física individual fosse reconhecível. O processo manteve, contudo, a fidelidade dos contextos, materiais e ações pedagógicas registrados, de modo que as ilustrações representem com precisão as práticas observadas. Tal procedimento está em conformidade com os princípios estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e com a Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais), que orientam a ética na pesquisa envolvendo seres humanos e o tratamento responsável de informações e imagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos com a implementação dos circuitos psicomotores na Educação Precoce evidenciam avanços significativos no desenvolvimento global das crianças participantes, especialmente nos campos da motricidade, da atenção, da



socialização e da autoconfiança. As atividades práticas observaram-se como potentes mediadoras de aprendizagens, proporcionando à criança condições para explorar o ambiente, perceber seus próprios limites e desenvolver novas possibilidades de movimento e expressão corporal.

A experiência revelou que o circuito psicomotor é mais do que um espaço de movimento: trata-se de uma estratégia pedagógica que alia ludicidade, intencionalidade e inclusão. As crianças demonstraram entusiasmo e engajamento, participando ativamente das atividades e reproduzindo movimentos com maior segurança e autonomia a cada nova tentativa. Ao interagir com rampas, túneis e blocos, elas ampliaram suas noções de equilíbrio, lateralidade e coordenação global, aspectos fundamentais para o desenvolvimento motor e cognitivo (Le Boulch, 1990; Porto, 2008).

Figura 1: Circuito psicomotor estruturado com blocos coloridos e rampa



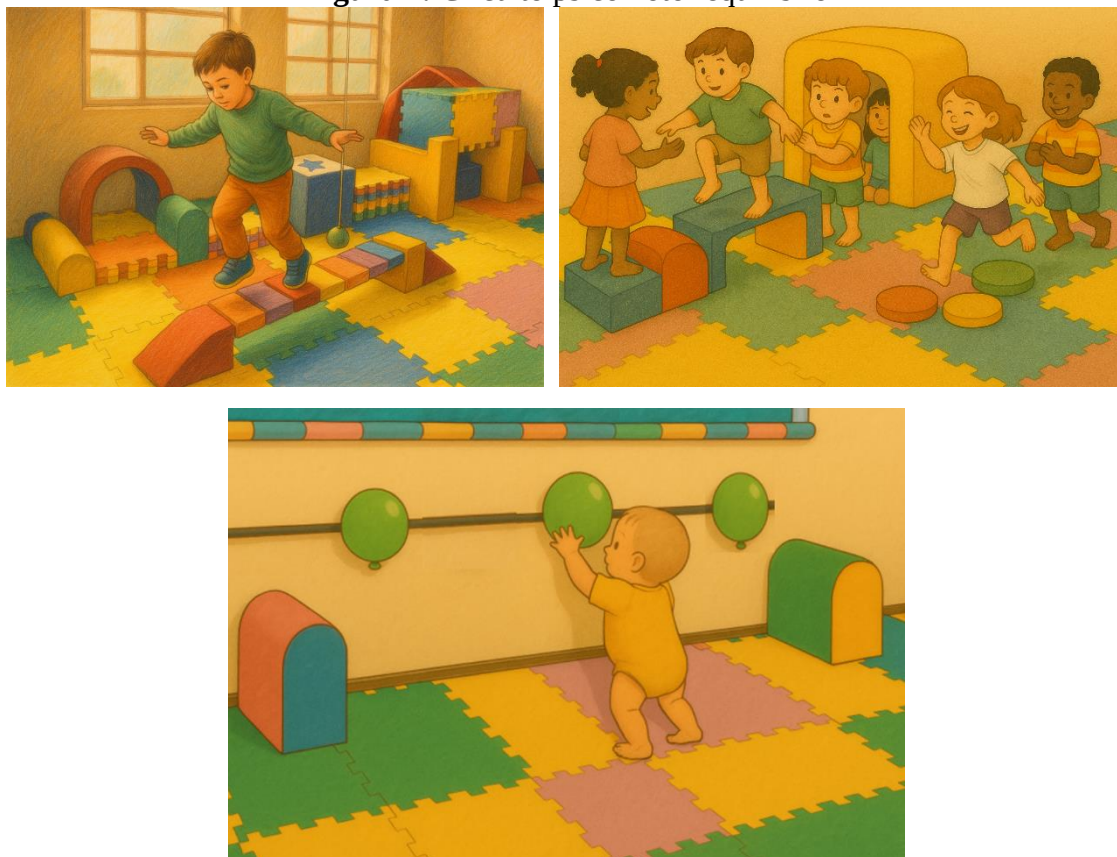
Fonte: Autores

O espaço físico do circuito foi organizado de modo a garantir segurança e liberdade de exploração. As diferentes alturas, texturas e cores dos materiais



despertaram a curiosidade e favoreceram o desenvolvimento sensorial e perceptivo. A variação de estímulos — como o contraste de superfícies e a diversidade de trajetos — potencializa o aprendizado por meio da experimentação corporal, permitindo à criança construir novas referências espaciais e temporais.

Figura 2: Circuito psicomotor equilíbrio



Fonte: Autores

Durante as sessões, observou-se o fortalecimento da autonomia e da confiança corporal. Crianças que inicialmente demonstravam hesitação passaram a se deslocar com maior firmeza e controle postural. O processo de superação dos desafios propostos nos circuitos, como o ato de subir, rastejar ou equilibrar-se, contribuiu para o desenvolvimento da autorregulação emocional e do planejamento motor. Essa vivência prática dialoga com Wallon (2007), ao afirmar que o movimento e a emoção são dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil.

Além dos ganhos motores, o circuito também se mostrou eficaz na ampliação da atenção e da concentração. Cada atividade exigia foco e sequência lógica de ações, o que



levou as crianças a exercitarem a persistência e a coordenação entre o olhar e o gesto. Em consonância com as observações de Siaulys (2005), o brincar estruturado, quando aliado à exploração corporal, estimula a consciência motora e fortalece a capacidade de resolver desafios simples de forma criativa.

Figura 3: Circuito psicomotor equilíbrio, cooperação e socialização



Fonte: Autores

Os momentos de interação entre pares e com os educadores físicos foram marcados por situações de cooperação, empatia e socialização. Durante o circuito realizado em sala, era comum que uma criança ajudasse a outra a subir a rampa ou a equilibrar-se sobre os blocos. No circuito desenvolvido no parque, as crianças colaboravam na travessia da ponte de madeira ou no uso das cordas, reforçando a importância das experiências coletivas para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Essa dimensão relacional é defendida por Vigotski (1991), ao destacar o papel das interações sociais na formação das funções psicológicas superiores.

Outro aspecto relevante é o estímulo à criatividade e à imaginação, uma vez que o circuito sensorial convida a criança a inventar novas formas de brincar e de interagir



com os materiais. Ao explorar possibilidades de construção, combinação e transformação, a criança desenvolve a capacidade de planejar e de criar hipóteses, integrando linguagem, pensamento e ação. As experiências coletivas também favorecem o desenvolvimento das habilidades sociais, já que as atividades em grupo estimulam a cooperação, a comunicação e a empatia entre os pares, fortalecendo vínculos e ampliando a socialização (Vigotski, 1991).

Figura 4: Circuito Sensorial- trabalhando texturas



Fonte: Autores

As propostas também integraram atividades sensoriais complementares, nas quais se exploraram diferentes texturas, temperaturas e resistências — como areia, água, tecidos e bolinhas de gel. Essas experiências proporcionaram um trabalho intenso de percepção tátil, de reconhecimento de materiais e de expressão emocional. Em alguns momentos, as crianças exploravam os materiais com as mãos e pés, verbalizando sensações e descobrindo novas formas de brincar e interagir. Tais práticas dialogam com as ideias de Ferland (2006) e Teixeira et al. (2003), que destacam o valor da exploração sensorial para



a construção da imagem corporal e para o aprimoramento da coordenação fina.

As atividades sensoriais representam um importante eixo de desenvolvimento na Educação Precoce, pois possibilitam à criança explorar o mundo por meio das sensações corporais, ampliando sua compreensão sobre as propriedades dos materiais e sobre si mesma. Durante as experiências táteis, as crianças são convidadas a tocar, manipular e comparar diferentes texturas, formas e temperaturas, o que favorece a construção de conceitos e o desenvolvimento do raciocínio e da resolução de problemas. Trata-se de um processo que articula percepção, cognição e emoção, elementos indissociáveis no desenvolvimento infantil (Wallon, 2007).

Além do aspecto cognitivo, essas práticas fortalecem significativamente as habilidades motoras, uma vez que a manipulação de objetos de variados tamanhos, pesos e consistências estimula os músculos das mãos e dos dedos, aprimorando a coordenação motora fina. Essa vivência contribui também para o refinamento da percepção tátil, permitindo que a criança reconheça e discrimine diferentes estímulos, como rugoso e liso, quente e frio, macio e firme. Essa ampliação da sensibilidade corporal repercute de maneira direta em outras dimensões do desenvolvimento, como o equilíbrio, a orientação espacial e o controle postural, pilares fundamentais da psicomotricidade (Le Boulch, 1990).

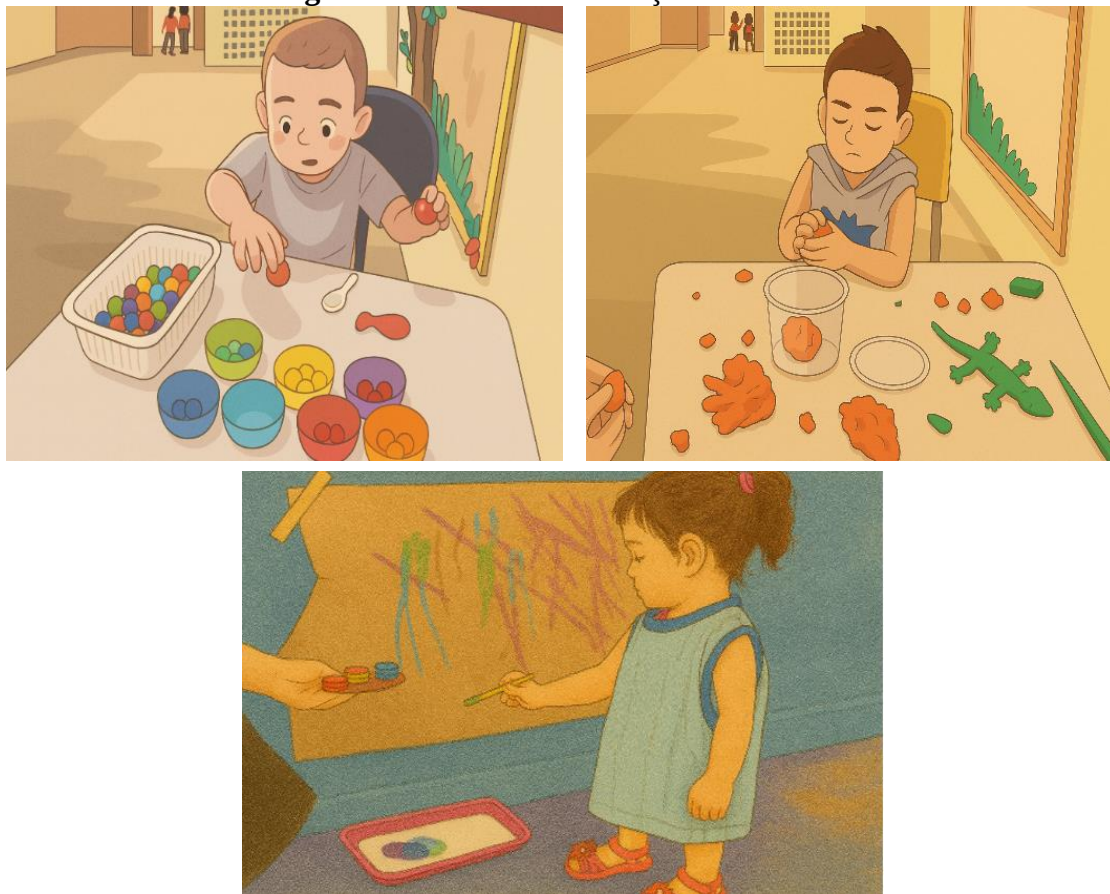
As atividades sensoriais promovem ainda o autoconhecimento emocional e a regulação afetiva, pois o contato com materiais diversos desperta reações e sentimentos que são expressos livremente pelas crianças em um ambiente seguro e acolhedor. O espaço sensorial transforma-se, assim, em um campo de experimentação não apenas física, mas também simbólica, onde a curiosidade, a alegria e a surpresa se articulam à aprendizagem. Essa dimensão lúdica, conforme destaca Ferland (2006), contribui para o fortalecimento da autonomia e da confiança, essenciais à construção da imagem corporal.

O desenvolvimento da linguagem é igualmente beneficiado pelas práticas sensoriais. Ao verbalizar as sensações experimentadas — descrevendo o que é áspero, gelado, fofo ou úmido —, as crianças ampliam seu vocabulário e aprendem a expressar percepções e sentimentos. Essa verbalização espontânea durante o brincar é fundamental para a construção de significados e para o aprimoramento da comunicação. Assim, o circuito sensorial, ao integrar estímulos táteis, motores, emocionais e linguísticos,



constitui uma experiência educativa completa, que promove o desenvolvimento global e a inclusão desde os primeiros anos de vida.

Figura 5: Circuito Coordenação motora fina



Fonte: Autores

Nos circuitos voltados à coordenação motora fina, as crianças manipularam pequenos objetos — como bolinhas coloridas, potes, conchas e massinha —, realizando ações de transferência, empilhamento e encaixe. Essas atividades favoreceram o desenvolvimento da precisão manual e da percepção visual, articulando movimento e cognição. Observou-se que as crianças passaram a demonstrar maior controle na preensão e mais interesse em atividades que exigiam pinça e manipulação, aspectos importantes para o preparo das futuras habilidades gráficas e de escrita.

O uso do pincel e da tinta nas atividades do circuito contribui significativamente para o desenvolvimento da coordenação motora fina das crianças. Ao segurar o pincel, controlar a pressão dos movimentos e direcionar as pinceladas sobre o papel, elas fortalecem os músculos das mãos e dos dedos, aprimorando a precisão e o domínio dos gestos. Essa prática estimula também a integração entre a percepção visual e a ação



motora, habilidades fundamentais para a realização de tarefas mais complexas, como o desenho e a escrita. Além disso, a pintura favorece a expressão criativa e a concentração, transformando o momento artístico em uma experiência sensorial e motora completa.

A capacidade de mobilidade para exploração do ambiente e o domínio das habilidades percepto-motoras de coordenação motora fina estão diretamente relacionados à aquisição das competências de autocuidado, comunicação e convivência social. Essas dimensões do desenvolvimento são essenciais para a construção da autonomia e para a participação ativa da criança em diferentes contextos educativos e familiares (Brasil, 2023).

As habilidades motoras finas tendem a apresentar maior atraso em crianças com Síndrome de Down, uma vez que a exploração do ambiente ocorre prioritariamente por meio da visão e da motricidade global, com menor utilização das funções manuais específicas. Essa diferença evidencia a importância de práticas pedagógicas intencionais que estimulem o uso das mãos em atividades de manipulação, encaixe e transferência de objetos, favorecendo o fortalecimento da musculatura intrínseca e a coordenação olho-mão.

Para que a habilidade da escrita seja adquirida, é fundamental o desenvolvimento da coordenação motora fina, associada à consciência do esquema corporal e ao controle dos pequenos músculos da mão e dos dedos. As propostas que envolvem pinçar, empilhar, abrir e fechar objetos, ou modelar materiais, constituem etapas preparatórias indispensáveis para a futura alfabetização e para a autonomia nas ações cotidianas.

Em termos qualitativos, a análise dos registros fotográficos e descritivos apontou um aumento expressivo do engajamento e da expressividade motora, sobretudo entre as crianças com deficiência ou atraso no desenvolvimento. O ambiente lúdico e inclusivo dos circuitos permitiu que cada participante encontrasse suas próprias formas de movimentar-se e interagir, sem barreiras físicas ou simbólicas. Essa flexibilidade reforça a importância de práticas pedagógicas abertas, que valorizem o corpo como instrumento de aprendizagem (Branco, 2015; Oliveira et al., 2018).

Por fim, os resultados confirmam que o trabalho interdisciplinar entre o educador físico e o pedagogo é essencial para o êxito das ações. Enquanto o primeiro estrutura os percursos e garante a segurança e a intencionalidade motora das atividades, o segundo articula os objetivos pedagógicos, favorecendo a construção de significados e a ampliação



da linguagem. Essa complementaridade reafirma o princípio da interdisciplinaridade como eixo do Atendimento Educacional Especializado na Primeira Infância (Brasília, 2010; 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os circuitos psicomotores na Educação Precoce configuram-se como práticas pedagógicas inclusivas e intencionais, que integram dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais do desenvolvimento infantil. Ao proporcionar experiências corporais diversificadas e desafiadoras, essas práticas contribuem para que a criança descubra seu corpo, reconheça seus limites e desenvolva autonomia e autoconfiança. A ludicidade presente nas atividades não se limita ao brincar espontâneo, mas constitui-se como estratégia educativa planejada, pautada nos princípios da psicomotricidade e da inclusão.

O trabalho interdisciplinar entre o pedagogo e o educador físico mostrou-se fundamental para a efetivação de ações que respeitam as singularidades de cada criança. Essa parceria favorece a elaboração de percursos que associam o movimento às aprendizagens significativas, fortalecendo o vínculo afetivo e o desenvolvimento global. Nessa perspectiva, o corpo é compreendido como mediador do conhecimento e o movimento como linguagem fundamental na construção de significados e na interação com o outro.

A experiência relatada evidenciou que o uso de materiais simples, de baixo custo e facilmente adaptáveis é suficiente para gerar impactos expressivos no desenvolvimento infantil, desde que utilizados de forma planejada e intencional. Tais recursos tornam-se instrumentos pedagógicos de grande valor quando integrados a práticas mediadas, sensíveis às necessidades e potencialidades de cada criança. Essa realidade reforça a importância de repensar o papel do educador físico não apenas como instrutor de movimento, mas como educador da corporeidade, comprometido com a inclusão e com a aprendizagem significativa.

Além disso, o estudo reafirma a relevância da Educação Precoce como política pública de caráter preventivo, que assegura o direito ao desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida. O investimento em espaços pedagógicos que promovam o brincar, o movimento e a interação social é condição essencial para a efetivação da



educação inclusiva e para o cumprimento dos princípios da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Por fim, recomenda-se a ampliação de pesquisas e práticas que fortaleçam o papel do educador físico no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sobretudo na Primeira Infância. A consolidação de ações interdisciplinares e o compartilhamento de experiências exitosas entre escolas e profissionais podem potencializar a qualidade do atendimento e contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa, que reconhece o movimento como direito, expressão e forma de aprender.

REFERÊNCIAS

BORGES, G. S. B. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche**. 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

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 União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam o uso de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.709**, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

Brasil. Ministério da Saúde. **Desenvolvimento neuropsicomotor, sinais de alerta e estimulação precoce**: um guia para profissionais de saúde e educação [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Instituto do Câncer Infantil e Pediatria Especializada, Hospital da Criança de Brasília José Alencar. – Brasília : Ministério da Saúde, 2023.

BRASÍLIA (DF). **Orientações Pedagógicas: Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010.

BRASÍLIA (DF). **Orientações Pedagógicas: Educação Precoce**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2025.

BRALIC, S., HABUBSLER, I., LIRA, I. **Estimulación Temprana**. Santiago do Chile, Alfa - Beta, 1979.

CERQUEIRA-SILVA, S. **Atenção à família com necessidades especiais**: perspectivas



de gestores, profissionais e familiares. (Tese de doutorado) Universidade de Brasília, Brasília, 2011

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, ES, 2014.

FERLAND, F. **O modelo lúdico**: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional. 2. ed. São Paulo: Roca, 2006.

GLAT, R. **Uma família presente e participativa**: O papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. Trabalho apresentado no 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2004.

HALLAL, C. Z.; MARQUES, N. R.; BRACHIALLI, L. M. P. Aquisição de habilidades funcionais na área de mobilidade em crianças atendidas em um programa de estimulação precoce. **Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**, v. 18, n. 1, p. 27-34, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. (Trad. Ana Guardiola Brizolar) 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

OLIVEIRA, S. R. M.; KUNZ, S. A. S.; FIRMINO, J. K. P. S. R.; OLIVEIRA, G. S. O programa de Educação Precoce como um espaço pedagógico garantidor da 1ª Infância no Distrito Federal. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: **Forense Universitária**, 2003.

PORTO, I. M. R. **Brincar é coisa séria**: um estudo do brinquedo na cultura da modernidade. Pará: Universidade Federal do Pará, 2008.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, A. D.; BRANCO, U. A. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 169–179, 2006.

SIAULYS, M. O. **Brincando e aprendendo: o movimento e o desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2005.

TEIXEIRA, E.; SAURON, F. N.; SANTOS, L. S. B.; OLIVEIRA, M. C. **Terapia ocupacional na reabilitação física**. São Paulo: Roca, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. (Trad. Claudia Berliner) 1ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

