

A MEDIAÇÃO SEMIÓTICA EM SITUAÇÕES EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PRECOCE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ariana Karina Brito Araujo ¹

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar um relato de experiência acerca de uma situação educativa desenvolvida com uma criança autista, não verbal de três anos, atendida pelo programa de Educação Precoce, em uma instituição da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Serão descritas as práticas educativas triádicas, buscando-se trazer reflexões sobre o papel dos objetos nos processos de interação e de comunicação a partir da mediação realizada pela professora. O referencial teórico utilizado é a perspectiva da Pragmática do Objeto. De acordo com essa perspectiva, a triadicidade (adulto-objeto-criança) se constitui uma unidade mínima de análise que possibilita a compreensão do desenvolvimento dos processos semióticos, ocorridos no contexto social no qual as crianças vivenciam suas experiências. A situação educativa será discutida a partir da premissa de que os objetos podem ser utilizados como mediadores de processos associados com o desenvolvimento psicológico da criança. Como aporte teórico foram utilizados os trabalhos de Rodríguez e Moro (1999); Benassi e Rodríguez (2020); Rengifo-Herrera e Melo-Rodrigues (2020); Estrada (2021); Gerbassi (2021); Gonçalves e Melo Mietto (2021); Rengifo-Herrera (2024). Como resultado, observou-se que o uso intencional dos objetos, no contexto lúdico de intervenção, ao longo dos 45 minutos de atendimento, propiciou vínculo entre a criança e a professora, promovendo momentos de atenção compartilhada e autorregulação, contribuindo para o controle inibitório e o planejamento de ações. Para tanto, os objetos foram selecionados visando atender aos objetivos da situação educativa, considerando a criança em suas necessidades sensoriais e sociais. Espera-se, com este estudo, trazer reflexões sobre a necessidade de planejar intervenções educativas nas quais seja considerado o papel da mediação semiótica.

Palavras-chave: Criança autista, Educação precoce, Situação educativa, Mediação semiótica.

¹ Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Mestranda na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Especialista em Psicopedagogia Institucional, clínica e empresarial. Licenciada em Letras, Pedagogia e Artes Visuais. <https://orcid.org/0009-0004-9555-9807> Contato: karinadegilaraujo@gmail.com



INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar vivências de uma professora com uma criança autista não verbal, atendida pelo Programa de Educação Precoce numa instituição da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF). Diante disso, são apresentadas as estratégias utilizadas para promover momentos de atenção compartilhada, engajamento social e aspectos relacionados à autorregulação. Nas ações realizadas, foram identificados os usos dos objetos como mediadores semióticos² de acordo com os pressupostos teóricos da Pragmática do Objeto (PO) (Rodríguez; Moro, 1999). É a partir dessa perspectiva que as atividades desenvolvidas pela professora foram analisadas.

Nesse sentido, o presente texto fundamenta-se nos aportes teóricos de Rodríguez e Moro (1999), Benassi e Rodríguez (2020), Rengifo-Herrera e Melo-Rodrigues (2020), Estrada (2021), Gerbassi (2021), Gonçalves e Melo Mietto (2021) e Rengifo-Herrera (2024). Esses estudos, ancorados na perspectiva da PO, enfatizam o papel mediador dos objetos nas interações triádicas (adulto-objeto-criança), destacando sua relevância no desenvolvimento sociocomunicativo e na construção conjunta de significados.

Quanto ao o Programa de Educação Precoce (PEP), trata-se de um atendimento educacional especializado, direcionado a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, que apresentam atraso no desenvolvimento, prematuridade, diagnóstico de deficiência, autismo ou indicativo de altas habilidades ou superdotação. Os atendimentos são oferecidos em Centros de Ensino Especial e em Centros de Educação Infantil. Nesses ambientes, as crianças são atendidas por pedagogos e por educadores físicos, cujas ações se complementam visando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, cognitivo, afetivo, social e cultural, por meio de atividades lúdicas e interativas. O PEP é um programa ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2005).

No que se refere ao autismo, no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento que tem como características déficits na

² Na perspectiva da Pragmática do Objeto, os **mediadores semióticos** são elementos — materiais, gestuais ou verbais — que possibilitam a construção compartilhada de significados nas interações sociais. O objeto, nesse contexto, assume papel central ao conectar o plano da ação ao plano simbólico, tornando-se um elo entre a criança, o adulto e a cultura (Rodríguez; Moro, 1999).



comunicação e na interação social; padrões repetitivos e restritos de comportamentos; e limitação na reciprocidade emocional e social. Essas características podem estar presentes entre 6 e 12 a 18 meses, períodos em que tem início sinais atípicos das primeiras habilidades de comunicação social com a redução de sorrisos sociais e vocalização. Estudos também destacam a presença de comportamentos repetitivos associados ao uso de objetos a partir dos 12 meses. Diante do exposto, compreende-se que o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta especificidades que podem trazer impactos significativos nas habilidades de comunicação, comportamento e interação social (Zwaigenbaum et al., 2015). Portanto, o atendimento interventivo precoce desempenha um papel crucial para a criança autista.

Em relação ao contexto analisado, observou-se que o uso dos objetos possibilitou o fortalecimento do vínculo entre a criança e a professora, promovendo episódios de atenção compartilhada, engajamento e autorregulação que são habilidades relevantes para o desenvolvimento de competências sociais. Além disso, as interações triádicas também contribuíram para que a criança desenvolvesse outras habilidades cognitivas ao longo do ano letivo, tais como planejamento de ações e conclusão de tarefas, que são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia.

Dessa forma, o presente relato de experiência justifica-se pela relevância de evidenciar como o uso intencional dos objetos pode favorecer processos interativos e comunicativos em crianças com autismo, ampliando suas possibilidades de participação em diferentes contextos de interação e aprendizagem. Ao enfatizar o papel da educadora na mediação por meio dos objetos, busca-se destacar a importância de práticas pedagógicas que promovam o engajamento conjunto e a construção compartilhada de significados, contribuindo para reflexões acerca de intervenções educativas mais sensíveis às especificidades das crianças autistas.

Assim sendo, por meio deste texto, será apresentada uma narrativa descritiva trazendo reflexões sobre momentos vivenciados em um espaço de atendimento da Educação Precoce localizado em uma Região Administrativa do Distrito Federal, com um menino de 3 anos, com diagnóstico de TEA. Ao longo do relato, serão utilizadas as iniciais LD para fazer referência à criança. Espera-se, com este estudo, suscitar reflexões sobre a importância de planejar intervenções educativas que valorizem o papel da



mediação semiótica³, reconhecendo o potencial dos objetos como instrumentos culturais que favorecem a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

METODOLOGIA

Este estudo tem um caráter descritivo, com abordagem qualitativa, construído a partir de registros da minha prática docente. O relato apresenta a experiência de atendimento a uma criança autista no contexto da educação precoce, enfatizando as estratégias pedagógicas adotadas e as interações estabelecidas ao longo do processo. A partir da observação sistemática, de registros e da análise reflexiva das situações vivenciadas, buscou-se compreender como as ações educativas contribuíram para o desenvolvimento da comunicação, da atenção compartilhada e da autorregulação no contexto da intervenção. Trata-se, portanto, de um estudo que valoriza a perspectiva do educador-pesquisador, reconhecendo o lugar da prática como fonte legítima de produção de conhecimento sobre o fazer pedagógico.

Contextualização

Sou pedagoga e servidora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no ano letivo de 2023 iniciei minha prática docente no Programa de Educação Precoce (PEP). Minha turma era composta por 18 crianças, a maioria com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou em processo de investigação por suspeita de autismo. Também havia crianças com outras condições, como paralisia cerebral, prematuridade extrema ou síndromes genéticas. Os atendimentos eram em grupos de quatro, dois e algumas crianças eram atendidas individualmente.

O participante central deste relato, a quem chamarei de LD, estava com três anos de idade na época, e frequentava o PEP pelo segundo ano. Ele era atendido individualmente duas vezes por semana, em sessões de 45 minutos comigo e 45 minutos com a professora de educação física, em ambientes separados. Antes do início das atividades, foram realizadas reuniões com a mãe, momento em que foi possível conhecer LD e obter informações relevantes sobre seu comportamento, preferências e formas de

³ Mediação semiótica: é o processo pelo qual o adulto (ou parceiro mais experiente) atribui significados aos objetos por meio de gestos, ações e linguagem, guiando a criança na construção compartilhada de sentidos durante a interação triádica (adulto-objeto-criança).



autorregulação. A mãe relatou que o calor provocava agitação e dificultava sua capacidade de manter o foco nas atividades, sendo o banho de piscina uma estratégia eficaz para promover relaxamento e equilíbrio sensorial. Assim, o atendimento foi planejado para ocorrer após as aulas de educação física na piscina, considerando que a experiência aquática favorecia a regulação do tônus corporal, a redução da hiperexcitabilidade e o aumento da disponibilidade atencional. Essa escolha demonstra a importância de ajustar o ambiente e a rotina às necessidades sensoriais da criança, de modo a potencializar sua participação nas interações e aprendizagens.

O foco deste relato recai sobre o primeiro atendimento bem-sucedido, resultante de um planejamento elaborado a partir de observações sistemáticas do comportamento da criança ao longo de um mês — desde o início do ano letivo —, da análise de relatórios referentes ao ano anterior e das informações fornecidas pela mãe. As atividades foram organizadas com base nos interesses de LD, especialmente nos carrinhos, que se configuraram como os principais elementos mediadores das interações pedagógicas. Cabe ressaltar, entretanto, que nos dias que antecederam esse atendimento foram implementadas diversas estratégias voltadas ao favorecimento do controle inibitório da atenção e do autocontrole, as quais apresentaram resultados limitados, uma vez que LD se distraía com facilidade e mantinha o foco nas atividades por períodos inferiores a cinco minutos. Assim, considera-se que o primeiro atendimento exitoso se constituiu como resultado de um processo contínuo de ação, reflexão e investigação pedagógica.

Ademais, ao longo do ano letivo, foram realizados registros sistemáticos que possibilitaram analisar os impactos das intervenções no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais de LD. Esses registros também serviram como base para a elaboração de relatórios pedagógicos, para o preenchimento da documentação do PEP e para o planejamento de ações voltadas às necessidades específicas da criança. Toda a experiência documentada esteve em consonância com a minha prática docente e, para fins de publicação, contou com a autorização da mãe de LD, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que incluía a permissão para registro de imagens e vídeos.

Descrição da prática

Com a colaboração da mãe de LD, planejei atividades para os 45 minutos de atendimento. Assim, organizei uma situação educativa (Estrada, 2021), considerando



espaço e tempo. No primeiro momento, o espaço e os objetos foram escolhidos por mim e no segundo, LD escolheria os brinquedos de sua preferência e o local da brincadeira.

Primeiramente, antes de LD entrar na sala, recolhi estímulos que pudessem atuar como distratores. Nesse caso, foram todos os carrinhos que estivessem à vista. Em seguida, posicionei a mesa e as nossas cadeiras para uma direção em que não houvesse outros brinquedos visíveis, além dos que eu havia selecionado: quebra-cabeça, brinquedos de encaixe e de pareamento, massa de modelar, uma panelinha, uma faca e um garfo.

Ao abrir a porta da sala de atendimento, recebi LD, segurei sua mão para evitar que corresse em direção ao armário para pegar carrinhos, e o conduzi imediatamente ao local em que estavam os brinquedos selecionados. Percebi, naquele momento, que sem os distratores, o foco e a atenção dele ficaram sobre os objetos da mesa. Eu sentei numa cadeira ao lado de LD, sempre na mesma altura que ele. A partir do instante em que sentamos, ativei o cronômetro do celular para me guiar pelo tempo, conforme havia planejado ao elaborar as atividades.

Inicialmente, fixando o olhar no rosto de LD, com um tom de voz calmo, expliquei que iríamos brincar com os objetos que estavam sobre a mesa e somente quando terminasse a brincadeira iríamos brincar com os carrinhos sobre o tatame. Assim, entreguei a LD um brinquedo de encaixe composto por formas geométricas coloridas (triângulo, quadrado, retângulo e círculo), convidando-o para a brincadeira. As peças deveriam ser pareadas conforme suas respectivas formas, e, para iniciar a atividade, encaixei a primeira. Em seguida, apontei para as peças empilhadas e solicitei que ele me auxiliasse na organização das demais, o que realizou com agilidade e precisão. Após concluir o pareamento, parabeneizei-o verbalmente (“Muito bem!”, “Parabéns!”), e ele demonstrou satisfação, sorrindo diante do resultado alcançado.

Logo após, estendeu a mão para alcançar outros brinquedos, que também manipulou com destreza — montando, empilhando e encaixando as peças rapidamente. Durante essas ações, mantive uma comunicação contínua, em tom calmo e encorajador, realizando perguntas sobre onde as peças deveriam ser colocadas, sempre nomeando os objetos, as cores e as formas geométricas. LD respondia com trocas de olhares e sorrisos, evidenciando interesse pelos materiais. Como ele se comunicava por gestos, costumava apontar para os brinquedos e eu aproveitava para compartilharmos o foco nos objetos que ele demonstrava interesse. Em alguns momentos eu também solicitava à LD que me passasse algumas peças para fazer o encaixe, pedia que me ajudasse e que escolhesse as



A partir dessa experiência, organizei o planejamento dos atendimentos subsequentes, realizando ajustes contínuos conforme as observações e respostas da criança. Passei a alternar os espaços das atividades (mesa, tatame, parquinho) e a diversificar os objetos utilizados, introduzindo também brincadeiras simbólicas. Entre elas, panelinhas para o faz de conta de preparo de alimentos e blocos de montar utilizados



como se fossem telefones. Também acrescentei a rotina de guardar os brinquedos ao final das sessões, promovendo gradativamente a autonomia e a ampliação das possibilidades de interação mediadas pelos objetos.

REFERENCIAL TEÓRICO

No campo do desenvolvimento infantil, o acesso da criança aos objetos e aos significados culturalmente construídos ocorre por meio da mediação do adulto, que, ao manipular e compartilhar o uso desses artefatos, introduz a criança no universo social e culturalmente estruturado (Rodríguez; Moro, 1999). De acordo com a Teoria da Pragmática do Objeto, o desenvolvimento humano se dá em um contexto de significados compartilhados, em que os objetos assumem a função de mediadores semióticos, possibilitando que a criança se aproprie, de forma progressiva, da cultura na qual está inserida. Sob essa ótica, os objetos são carregados de significados historicamente produzidos e constituem-se ferramentas culturais fundamentais (Rengifo-Herrera; Melo Rodrigues, 2020; Rengifo-Herrera, 2024). Tal perspectiva evidencia que o desenvolvimento não se dá de forma isolada, mas emerge nas relações intersubjetivas, mediadas por práticas simbólicas que promovem a constituição do sujeito.

Nessa direção, as Situações Educativas (Estrada, 2019) configuram-se como estratégias pedagógicas relevantes, uma vez que têm por objetivo favorecer o desenvolvimento infantil por meio de experiências culturais compartilhadas. Tais situações possibilitam que as crianças se apropriem de saberes, instrumentos e conceitos presentes em sua comunidade, ampliando suas formas de participação social. Segundo Estrada (2019), as Situações Educativas (SE) podem assumir diferentes formatos — estruturados, semiestruturados ou dirigidos —, variando o grau e a natureza da mediação do adulto em cada uma delas. Essa diversidade de configurações propicia às crianças o envolvimento em múltiplas práticas culturais, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional por meio de processos contínuos de interação, negociação e mediação.

Quanto ao papel dos objetos como mediadores semióticos nas interações com crianças autistas, Gerbassi (2021) investigou contextos de brincadeira em que o início, a resposta e a manutenção da atenção compartilhada entre adulto e crianças pequenas foram potencializados pelo uso de objetos. Os resultados apontam a importância de ampliar as investigações com crianças autistas, considerando a materialidade e o uso dos objetos



como elementos que promovem a emergência de ações, gestos e formas iniciais de comunicação. Essa perspectiva converge com o estudo de Benassi e Rodríguez (2020), que destacam a escassez de pesquisas envolvendo crianças com TEA e o uso dos objetos sob uma abordagem pragmática e semiótica.

Dessa forma, o presente relato de experiência busca contribuir para essa lacuna, ao evidenciar a relevância de compreender os objetos não apenas em sua dimensão instrumental, mas, sobretudo, como mediadores das interações e dos processos de construção de significados sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando os atendimentos de LD a partir de uma perspectiva triádica (adulto-objeto-criança), de acordo com a Pragmática do Objeto, posso afirmar que atuei como mediadora, facilitadora e orientadora no processo de construção de significados pela criança (Gonçalves; Melo Mietto, 2021). Quando o adulto introduz objetos de maneira mediada, a criança compreende suas funções, regras de uso e significados culturais, construídos social e historicamente (Rengifo-Herrera, 2024). Esse processo ficou evidente à medida que novos brinquedos e brincadeiras foram incorporados aos atendimentos, permitindo tanto o uso canônico dos objetos (pentes, bonecos, panelinhas) quanto o simbólico (brincar de celular com blocos). Desse modo, o uso intencional dos recursos pedagógicos disponíveis possibilitou organizar atividades que estimularam a comunicação e o engajamento da criança por meio de mediações semióticas.

O planejamento das atividades também considerou tempo e espaço. Os 45 minutos de atendimento foram divididos em dois momentos. No primeiro foram priorizados foco, atenção compartilhada e seguimento de instruções, configurando uma SE dirigida na qual a professora conduz a atividade, escolhe os objetos e define o tempo e as regras da brincadeira. No segundo momento a SE foi semiestruturada na qual a professora mantém a presença mediadora, mas a maior parte das decisões sobre a atividade é da criança (Estrada, 2021).

Nas interações, as respostas do adulto às ações da criança, demonstrando atenção e engajamento, são fundamentais para fortalecer o envolvimento social. Durante as brincadeiras com LD, participei ativamente da montagem dos carrinhos, fiz comentários sobre os objetos e acompanhei suas escolhas, fiz perguntas, solicitei ajuda, busquei sempre interpretar e dar sentido aos seus gestos, visando o desenvolvimento de



habilidades sociais, cognitivas e da linguagem. Eu buscava aproveitar o interesse dele por carrinhos para promover momentos de atenção compartilhada (Gerbassi, 2021) e trocas de significados.

A avaliação do processo revelou ganhos importantes em autorregulação (Rodríguez, 2022), evidenciados pelo aumento do tempo com foco nas atividades de mesa, maior capacidade de seguir instruções, menor impulsividade e organização ao guardar os brinquedos. Também foram observados avanços na atenção compartilhada e no engajamento social, já que LD passou a brincar de forma cooperativa, sorrir, trocar objetos e responder a estímulos com olhares e ações.

Esses resultados corroboram estudos que destacam os efeitos positivos das intervenções precoces em crianças com TEA. Tais intervenções promovem avanços no desenvolvimento cognitivo, na atenção conjunta, no engajamento social e na capacidade de iniciar e manter interações sociais. Ademais, a intervenção precoce aproveita a elevada plasticidade cerebral nos primeiros anos de vida, favorecendo a generalização de habilidades para contextos cotidianos, ampliando autonomia e qualidade de vida. Por fim, pesquisas indicam que intervenções precoces podem reduzir a severidade dos sintomas do autismo e favorecer o crescimento integral da criança, contribuindo para sua inclusão social e educacional (Gulsrud et al. 2024).

A experiência também demonstrou a relevância de planejamentos pedagógicos com definição de objetivos e metas claras. Além disso, a reflexão crítica sobre a prática demonstrou ser fundamental para o alcance de objetivos. No caso de LD, a progressão foi alcançada em pequenos passos, celebrando cada conquista. O planejamento de cada ação pedagógica considerou as necessidades, capacidades e interesses da criança, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões decorrentes deste relato evidenciam que a intervenção educativa mediada por objetos pode favorecer significativamente o desenvolvimento de crianças com autismo no âmbito da educação precoce. Conclui-se que a prática pedagógica fundamentada na Pragmática do Objeto (Rodríguez; Moro, 1999). tem potencial de promover o engajamento das crianças em atividades intencionais, propiciando a emergência de gestos comunicativos, brincadeiras simbólicas e episódios de atenção compartilhada.



A participação da mãe no planejamento e acompanhamento das atividades mostrou-se fundamental, assegurando a continuidade das experiências no ambiente familiar e potencializando a consolidação de habilidades. Essa parceria está em consonância com a *Orientação Pedagógica para o Atendimento Educacional Especializado à Criança* (DISTRITO FEDERAL, 2005), que destaca a relevância do vínculo entre família e profissionais da educação como elemento central para o desenvolvimento integral infantil.

O planejamento das situações educativas — considerando tempo, espaço e recursos —, aliado à observação sistemática do comportamento da criança, possibilitou ajustes contínuos e a alternância entre propostas dirigidas e semiestruturadas. Tal abordagem promoveu a autonomia de LD, favorecendo sua participação ativa nas interações e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação, engajamento social e compreensão dos significados culturais associados aos gestos e aos objetos.

Portanto, este relato demonstra que práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, mediadas por objetos e desenvolvidas em colaboração com a família, podem contribuir de maneira expressiva para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de crianças com TEA. Espera-se que essas considerações inspirem novas pesquisas e intervenções, ampliando o conhecimento sobre o papel dos objetos como mediadores semióticos e fortalecendo práticas inclusivas na educação infantil.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Pública. Diretoria de Ensino Especial. Coordenação de Educação Precoce. **Orientação pedagógica: atendimento educacional especializado a crianças de 0 a 3 anos – Precoce**. Brasília, DF, 2005.

ESTRADA, L. F. Tipos de situaciones educativas en la escuela infantil: el rol mediador de los maestros. In: **RODRÍGUEZ, C.; DE LOS REYES, J. L.** (Org.). *Los objetos sí importan: acción educativa en la escuela infantil*. Barcelona: Horsori, 2021. p. 159-181.

GERBASSI, Thaís Neves. *Atenção compartilhada nas relações triádicas: um estudo a partir da mãe e seus filhos*. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/951667>. Acesso em: 29 maio 2025.



GONÇALVES, Lênia Márcia; DE MELO MIETTO, Gabriela Sousa. Educação precoce: interações triádicas e sistemas semióticos. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-29, 2021.

GULSRUD, Amanda C. et al. Comparative efficacy of an early intervention “parent and me” program for infants showing signs of autism: The Baby JASPER model. **Infant Behavior and Development**, v. 76, p. 101952, 2024.

RENGIFO-HERRERA, Francisco. Práticas em Educação Infantil em Brasília: Tablets, Papel e Lápis ou Objetos cotidianos e Imaginação? **Revista Espaço Pedagógico**, v. 31, p. e16373-e16373, 2024.

RODRÍGUEZ, Cintia. The construction of executive function in early development: The pragmatics of action and gestures. **Human Development**, v. 66, n. 4-5, p. 239-259, 2022.

RODRÍGUEZ, Cintia; MORO, Christiane. **El mágico número tres: cuando los niños aún no hablan**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.

ZWAIGENBAUM, Lonnie et al. Early identification of autism spectrum disorder: recommendations for practice and research. **Pediatrics**, v. 136, n. Suppl. 1, p. S10-S40, 2015.

