DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA CIENTÍFICA PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS



SARAH NARANJO VIANA
Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Ibirapuera (2007); especialista em Atendimento Educação especializado pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2022); Professora de Atendimento Educacional Especializado na EMEI Vila Natal.

RESUMO

A Educação Infantil ocupa um lugar central no desenvolvimento das crianças, sendo um tempo em que se consolidam bases cognitivas, sociais e emocionais importantes para toda a trajetória escolar. Quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse percurso demanda outros cuidados: mais intencionalidade, mais escuta e um olhar pedagógico que considere diferentes formas de aprender e de se relacionar com o mundo. Este artigo propõe analisar, à luz da literatura científica, as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas por crianças com TEA na Educação Infantil, bem como discutir estratégias psicopedagógicas que possam favorecer sua participação no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, construída a partir de estudos publicados, majoritariamente, entre 2012 e 2021. Os resultados evidenciam que as dificuldades mais recorrentes se concentram na comunicação, na interação social, na adaptação às rotinas e na organização do comportamento. Ao mesmo tempo, apontam que intervenções fundamentadas — especialmente aquelas que articulam ludicidade, planejamento individualizado e práticas baseadas em evidências — produzem avanços significativos no desenvolvimento dessas crianças. Conclui-se que a inclusão, para além do acesso, exige consistência: formação docente contínua, práticas flexíveis e articulação entre escola, família e profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional, ainda que respaldada por legislação, não se sustenta apenas no campo normativo. Ela se constrói, sobretudo, nas decisões cotidianas que atravessam o fazer docente.

Na Educação Infantil, esse compromisso ganha uma densidade particular. É nesse momento que muitas crianças têm seu primeiro contato com o espaço coletivo de aprendizagem — um espaço que, idealmente, deveria acolher diferentes modos de existir.

Nesse cenário, a presença de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se tornado mais frequente. E, com ela, surgem também desafios que não se resolvem com respostas prontas.

O TEA envolve alterações na comunicação, na interação social e na organização do comportamento. Mas talvez seja mais produtivo compreendê-lo não como um conjunto fechado de características, e sim como uma condição que se manifesta de forma singular em cada criança.

Isso muda o ponto de partida. Em vez de procurar encaixes, o trabalho passa a exigir leitura, observação e disponibilidade para ajustar percursos.

Outro aspecto que atravessa essa discussão, ainda pouco problematizado, diz respeito à forma como a escola interpreta os comportamentos dessas crianças. Nem sempre o que se apresenta como resistência, desinteresse ou dificuldade é compreendido em sua complexidade. Muitas vezes, trata-se de uma tentativa — ainda não convencional — de comunicação.

Além disso, a própria organização escolar, frequentemente marcada por certa padronização, tende a dificultar a participação de quem não responde ao esperado. E isso desloca o problema: deixa de ser apenas da criança e passa a envolver o contexto.

Diante disso, compreender as dificuldades de aprendizagem e, principalmente, as possibilidades de intervenção torna-se fundamental.

Este estudo, portanto, parte de uma questão que não é nova, mas continua urgente: como favorecer a aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil, considerando suas singularidades e garantindo sua participação efetiva?

DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

COMPREENSÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O TEA é reconhecido como uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta, em geral, nos primeiros anos de vida. No entanto, essa definição, por si só, diz pouco.

Sua complexidade está exatamente no fato de que não há um percurso único. Cada criança apresenta um modo próprio de se desenvolver, de se comunicar e de interagir.

As dificuldades na comunicação e na interação social são frequentemente destacadas, assim como comportamentos mais rígidos ou repetitivos. No cotidiano escolar, esses aspectos se tornam mais evidentes, especialmente em contextos que exigem trocas constantes.

Ainda assim, é importante não reduzir a criança ao diagnóstico. Há sempre algo que escapa à descrição clínica — e é nesse espaço que a prática pedagógica ganha potência.

Observar, sustentar o olhar e reconhecer pequenas iniciativas se torna, então, parte do trabalho.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As dificuldades de aprendizagem, nesse contexto, aparecem de diferentes formas. Algumas crianças resistem à rotina, outras têm dificuldade em compreender comandos, participar de atividades coletivas ou se engajar em propostas de linguagem.

Nem sempre isso é imediatamente entendido. Às vezes, essas manifestações são interpretadas como falta de interesse ou oposição.

No entanto, quando se amplia o olhar, percebe-se que se trata de um modo diferente de acessar o mundo. Não é ausência de aprendizado — é outra forma de aprender.

E isso exige uma mudança importante: considerar avanços que, à primeira vista, podem parecer pequenos. Um olhar que sustenta contato, uma aproximação breve, uma tentativa de participação — nada disso é menor.

São, muitas vezes, os primeiros movimentos.

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Diante desse cenário, as intervenções precisam ser pensadas com cuidado. Não há uma estratégia única que funcione para todos.

A literatura aponta caminhos: uso do lúdico, planejamento individualizado, trabalho interdisciplinar. Mas, mais do que aplicar técnicas, importa compreender o que faz sentido para cada criança.

Abordagens como ABA e Modelo Denver oferecem contribuições importantes, sobretudo quando integradas ao cotidiano escolar.

Ainda assim, a consistência faz diferença. Não basta intervir de forma pontual. É preciso acompanhar, ajustar, retomar.

É nesse movimento — menos linear e mais processual — que os avanços vão se consolidando.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

O ambiente também ensina. E, para muitas crianças com TEA, ele pode facilitar — ou dificultar — a participação.

Rotinas previsíveis, materiais organizados, uso de recursos visuais: tudo isso contribui para reduzir a incerteza e ampliar o engajamento.

Por outro lado, ambientes excessivamente estimulantes podem gerar sobrecarga. E isso, muitas vezes, passa despercebido.

A mediação do professor, nesse contexto, não se limita à condução das atividades. Ela envolve traduzir situações, antecipar mudanças e sustentar as interações.

Pequenos ajustes, quando pensados com intencionalidade, produzem efeitos que nem sempre aparecem de imediato, mas se acumulam.

O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE

O brincar ocupa, na Educação Infantil, um lugar que vai além do entretenimento. Ele organiza experiências, possibilita interação, constrói significados.

Para crianças com TEA, esse processo pode demandar mediação. Nem sempre o brincar acontece de forma compartilhada ou simbólica desde o início.

Mas isso não significa ausência. Significa ponto de partida. Quando o adulto se aproxima, observa e participa com sensibilidade, o brincar se torna possibilidade de encontro. E é nesse encontro que algo se amplia: não apenas o repertório da criança, mas também suas formas de comunicação.

REGULAÇÃO EMOCIONAL E COMPORTAMENTO

Comportamentos considerados desafiadores costumam mobilizar a atenção dos adultos. No entanto, antes de tentar corrigi-los, é preciso compreendê-los.

Muitas vezes, esses comportamentos são formas de comunicação — ainda não convencionais, mas legítimas. A antecipação, a organização do ambiente e a construção de vínculos ajudam a reduzir episódios de desregulação.

Com o tempo, e mediante experiências repetidas de acolhimento, a criança passa a construir outras formas de responder.

É um processo. E, como todo processo, não acontece de forma linear.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O AEE pode atuar como um importante suporte nesse percurso.

Mais do que um espaço separado, ele precisa dialogar com a sala regular, contribuindo para estratégias que façam sentido no cotidiano.

Quando há articulação, os avanços tendem a aparecer de forma mais consistente.

No entanto, a efetivação desse trabalho ainda enfrenta limites — de estrutura, de formação e de organização das redes.

Mesmo assim, quando existe, o AEE amplia possibilidades.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA REFLEXIVA

A formação do professor aparece, com frequência, como ponto central. Mas talvez o mais importante não seja o acúmulo de conteúdo. E sim a capacidade de observar, questionar e rever a prática.

O professor que se permite não saber tudo, mas continuar investigando, constrói caminhos mais potentes. A troca entre pares também fortalece esse processo. Ninguém dá conta sozinho — e, quando o trabalho se torna coletivo, as respostas deixam de ser isoladas.

ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

O desenvolvimento da criança com TEA acontece em diferentes contextos. Escola, família e profissionais da saúde fazem parte desse percurso. Quando esses espaços dialogam, as intervenções ganham consistência.

A troca de informações, nesse caso, vai além de relatos: envolve construção conjunta. Alinhar estratégias, compartilhar observações e sustentar um mesmo direcionamento favorece a continuidade das aprendizagens. E isso impacta diretamente na experiência da criança.

COMUNICAÇÃO NO TEA: FORMAS, FUNÇÕES E EXPRESSÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Quando se fala em comunicação no Transtorno do Espectro Autista, é importante deslocar um pouco o olhar. Nem sempre comunicar significa falar. Especialmente na Educação Infantil, onde o desenvolvimento ainda está em curso, a comunicação aparece de muitas formas — no gesto, no olhar, no corpo, no jeito de se aproximar ou até de se afastar. Por isso, talvez a pergunta mais produtiva não seja “essa criança fala?”, mas “de que forma ela se expressa?”.

No caso das crianças com TEA, a linguagem verbal pode surgir de maneira mais tardia ou com características próprias, como repetições ou uso pouco funcional das palavras. Ainda assim, isso não significa ausência de intenção comunicativa. Muitas vezes, há tentativas ali — nem sempre claras, nem sempre organizadas —, mas presentes. Um olhar que insiste em algo, um gesto repetido, uma aproximação breve: tudo isso pode carregar sentido, ainda que precise ser construído junto com o adulto.

Nesse cenário, costuma-se diferenciar comunicação funcional daquela que ainda não cumpre claramente uma função. Mas essa distinção, na prática, pede cuidado. O que hoje parece “sem função” pode ser, na verdade, uma tentativa inicial de se fazer entender. E é justamente aí que entra o papel do educador: ajustar, dar forma, ampliar — sem desconsiderar o ponto de partida da criança.

Outro aspecto que aparece com bastante frequência é o uso do comportamento como meio de comunicação. Choro, agitação, fuga, resistência ou até agressividade podem ser as formas disponíveis para expressar algo que ainda não conseguiu virar palavra ou gesto mais organizado. Quando essas manifestações são vistas apenas como problema, perde-se uma oportunidade importante de escuta. Há sempre algo sendo dito ali — ainda que não de forma convencional.

Por isso, ampliar a comunicação das crianças com TEA envolve oferecer caminhos. Pode ser por meio de imagens, de rotinas visuais, de gestos simples, de palavras-chave, de apoio constante nas interações. Mais do que ensinar a falar, trata-se de garantir que a criança tenha como se expressar — e, principalmente, que seja compreendida. E, nesse processo, o adulto não é apenas quem ensina, mas quem traduz, organiza e sustenta a construção de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem de crianças com TEA, na Educação Infantil, não podem ser compreendidas de forma isolada ou simplificada. Elas atravessam dimensões diversas e exigem um olhar que vá além daquilo que é imediatamente visível.

Ainda assim, quando existem intervenções consistentes, essas dificuldades não impedem o desenvolvimento.

A inclusão, nesse contexto, não se resume ao acesso. Ela implica participação, vínculo e reconhecimento. Isso exige prática — e prática construída no encontro, na escuta e na revisão constante. Também demanda condições institucionais que sustentem o trabalho do professor. Sem isso, o esforço individual tende a se fragilizar.

Outro ponto que merece destaque é a necessidade de deslocar o foco da dificuldade para a potência. Há sempre algo em construção — e é a partir daí que o trabalho ganha sentido.

Por fim, incluir, na Educação Infantil, é criar possibilidades reais de pertencimento. E isso, mais do que uma meta, é um compromisso cotidiano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

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**.

SANINI, Clarissa; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora**. Estudos de Psicologia, v. 20, n. 3, 2015.

SILVA, Kátia Regina; MENEZES, **Rosana Duarte de. Inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista através do lúdico na educação infantil**. Revista Iniciação & Formação Docente, v. 7, n. 3, 2020.

SOUZA, Maria da Glória; NUNES, Débora Regina de Paula. **Consultoria colaborativa na educação infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo**. Revista Educação Especial, v. 33, 2020.

LUMERTZ, Franciele da Silva; MENEGOTTO, Luciana Maria de Oliveira. **Intervenção neuropsicopedagógica com criança com autismo leve: relato de caso**. Revista Humanitaris, v. 2, n. 2, 2020.