www.revistaft.com.br

Revista FT | ISSN 1678-0817 | v. 30, n. 163, 2026 | DOI: 10.69849/1ntvq465

Crianças com TEA nível 3 de suporte não verbal na educação infantil: desafios e avanços no processo de ensino e aprendizagem.

Children with level 3 support nonverbal ASD in early childhood education: challenges and advances in the teaching-learning process.

Cristiana de Campos Silva[1]
Maria Margareth Mendonça[2]
Mirian da Silva Almici[3]
Renata Caroline dos Santos Lopes[4]
Luciana Coghi da Cruz[5]
Tereza Cristina de Oliveira Costa Franco[6]
Maria Gislaine de Santana[7]
Maria Judilandia de Santana Ricaldes[8]

Resumo

Este artigo analisa desafios e avanços no processo de ensino e aprendizagem de duas crianças de cinco anos, matriculadas no Pré II da Educação Infantil e identificadas como Criança TEA 1 e Criança TEA 2, ambas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte, e sem linguagem oral funcional. Trata-se de estudo qualitativo e descritivo, fundamentado na análise de observações e pareceres pedagógicos produzidos no primeiro semestre letivo. Os resultados evidenciam perfis de aprendizagem distintos e indicam que materiais concretos, pistas visuais e táteis, rotinas estruturadas e mediação individualizada favoreceram a participação e a expressão de potencialidades. Foram observados avanços na autonomia, na coordenação motora, na organização espacial e no reconhecimento de letras e numerais, embora persistam necessidades de apoio à comunicação funcional, à autorregulação e aos cuidados pessoais. Conclui-se que práticas inclusivas

[1] cristiana.mt@gmail.com
[2] prof.maga28@gmail.com
[3] mirian.almici@caceres.edu.mt.gov.br
[4] renataclopes2025@gmail.com
[5] lucoghi@hotmail.com
[6] professoraterezacristina2023@gmail.com
[7] mariagislaine2009@gmail.com
[8] judilandiasantana183@gmail.com

exigem planejamento flexível, acompanhamento contínuo e estratégias ajustadas às singularidades das crianças.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Inclusão Escolar; Comunicação Alternativa; Aprendizagem.

Abstract

This article analyzes challenges and advances in the teaching and learning process of two five-year-old children enrolled in Preschool II of Early Childhood Education and identified as ASD Child 1 and ASD Child 2, both diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), support level 3, and without functional oral language. This is a qualitative and descriptive study based on the analysis of observations and pedagogical reports produced during the first academic semester. The results highlight distinct learning profiles and indicate that concrete materials, visual and tactile cues, structured routines, and individualized mediation favored participation and the expression of potential. Advances were observed in autonomy, motor coordination, spatial organization, and letter and number recognition, although needs for support in functional communication, self-regulation, and personal care persist. It is concluded that inclusive practices require flexible planning, continuous monitoring, and strategies tailored to the children's individual characteristics.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Early Childhood Education; School Inclusion; Alternative Communication; Learning.

1. Introdução

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil tem sido fortalecida pelas políticas públicas brasileiras que asseguram o acesso e a permanência no ensino regular. Nessa etapa, as experiências pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, exigindo práticas que respeitem a diversidade e promovam a participação de todas as crianças.

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2023), o TEA caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento. No caso de crianças com TEA nível 3 de suporte, às demandas educacionais tornam-se mais complexas, requerendo apoio intensivo, adaptações curriculares, recursos de acessibilidade e formação continuada dos profissionais.

Para Mantoan (2015), a inclusão pressupõe a reorganização da escola para atender às necessidades de todos os estudantes, superando práticas centradas apenas na integração. Nessa perspectiva, estratégias pedagógicas estruturadas, mediação docente e recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) favorecem o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da aprendizagem (NUNES; WALTER, 2018; CUNHA, 2023).

Diante desse contexto, este artigo analisa desafios, estratégias pedagógicas e avanços identificados no acompanhamento de duas crianças do Pré II, com TEA nível 3 de suporte e sem linguagem oral funcional, durante o primeiro semestre letivo. Busca-se discutir como a organização das propostas e a mediação docente podem favorecer a participação, a autonomia e a aprendizagem, considerando as singularidades e potencialidades registradas nos pareceres pedagógicos.

2. Educação inclusiva na Educação Infantil

A educação inclusiva pressupõe o reconhecimento de que todas as crianças têm direito de participar das experiências escolares e de aprender, respeitadas suas singularidades. Na Educação Infantil, esse compromisso se concretiza na organização de contextos que favoreçam a interação, a exploração, a comunicação e a construção da autonomia.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, articulados aos Campos de Experiência. Esses direitos orientam a organização de propostas pedagógicas que considerem as diferentes formas de participação e expressão das crianças, reconhecendo que o desenvolvimento e a aprendizagem não ocorrem de maneira uniforme.

Nesse sentido, a inclusão de crianças com deficiência e com necessidades específicas de apoio exige planejamento pedagógico que considere as características individuais, os interesses e as possibilidades de cada estudante. Na prática, isso significa organizar experiências acessíveis, oferecer diferentes recursos e promover condições para que todas as crianças participem do cotidiano escolar, respeitando seus ritmos e suas formas de comunicação.

2.1 Transtorno do Espectro Autista e necessidades de apoio

O Transtorno do Espectro Autista é descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais como uma condição associada a diferenças persistentes na comunicação e na interação social, bem como a padrões restritos ou repetitivos de comportamento e interesses (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023).

As manifestações do TEA são heterogêneas, de modo que crianças com o mesmo diagnóstico podem apresentar características, habilidades, interesses e necessidades de apoio distintas. Por essa razão, a compreensão do desenvolvimento de cada criança deve considerar suas particularidades, evitando generalizações fundamentadas exclusivamente no diagnóstico.

No contexto escolar, o nível 3 de suporte indica necessidades significativas de apoio, que podem envolver a comunicação, a participação nas atividades, a organização da rotina e a realização de tarefas cotidianas. Entretanto, essas necessidades não eliminam as possibilidades de aprendizagem. Ao contrário, reforçam a importância de práticas pedagógicas planejadas, acessíveis e acompanhadas por observações sistemáticas do desenvolvimento infantil.

Conforme Cunha (2023), o trabalho educativo com crianças autistas requer atenção às suas características e às condições em que as experiências de aprendizagem são oferecidas. Assim, a identificação dos interesses e das potencialidades de cada criança pode contribuir para a elaboração de estratégias que ampliem sua participação e favoreçam novas aprendizagens.

2.2 Comunicação e estratégias pedagógicas acessíveis

A comunicação constitui uma dimensão essencial da participação das crianças nas experiências da Educação Infantil. Quando a linguagem oral funcional não está presente, é necessário ampliar as possibilidades de expressão e compreensão por meio de recursos que favoreçam a comunicação em diferentes situações do cotidiano escolar.

Nunes e Walter (2018) abordam a importância da Comunicação Alternativa e Ampliada para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Recursos como imagens, fichas visuais, objetos concretos e sequências ilustradas podem apoiar a compreensão de orientações, a antecipação de acontecimentos e a expressão de necessidades e escolhas, desde que utilizados de acordo com as características de cada criança.

Além dos recursos comunicacionais, a organização das propostas pedagógicas pode contribuir para ampliar a participação. Atividades com materiais concretos, pistas visuais e táteis, experiências sensoriais, jogos de encaixe, pareamento, alinhavo e classificação possibilitam explorar diferentes habilidades e observar as respostas das crianças às intervenções realizadas.

Essas estratégias precisam estar vinculadas a objetivos pedagógicos claros e ser acompanhadas de mediação docente. A observação dos interesses, do tempo de atenção e das formas de participação permite ajustar as propostas e identificar condições que favorecem o envolvimento da criança. Desse modo, os recursos acessíveis não devem ser compreendidos apenas como instrumentos para facilitar a execução de tarefas, mas como meios de ampliar as oportunidades de aprendizagem e comunicação.

2.3 Inclusão escolar e transformação das práticas pedagógicas

Mantoan (2015), em sua discussão sobre a inclusão escolar, contribui para compreender que a efetivação desse princípio exige transformações nas práticas educacionais e na organização da escola. A inclusão não se limita à matrícula ou à presença física do estudante no espaço escolar, mas pressupõe condições reais de participação e aprendizagem.

Essa perspectiva implica reconhecer as barreiras que podem dificultar o envolvimento da criança nas atividades e buscar alternativas pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento. Em vez de exigir que todos aprendam da mesma maneira, cabe à escola diversificar as estratégias, os recursos e as formas de mediação, considerando as diferenças presentes no grupo.

O planejamento individualizado, nessa direção, deve estar articulado às experiências coletivas, garantindo oportunidades de interação e participação. A atuação docente envolve observar, registrar, avaliar e reorganizar as propostas de acordo com as respostas das crianças, valorizando tanto os avanços alcançados quanto os apoios que ainda se fazem necessários.

A partir desses fundamentos, a análise das experiências da Criança TEA 1 e da Criança TEA 2 considera que as estratégias inclusivas precisam responder às necessidades específicas de cada uma. Embora ambas apresentem diagnóstico de TEA nível 3 de suporte e não utilizem linguagem oral funcional, seus interesses, habilidades e formas de participação são distintas. Essa compreensão orienta a discussão dos resultados e reforça a importância de práticas pedagógicas flexíveis, acessíveis e fundamentadas na observação do desenvolvimento infantil.

3. Objetivo

Analisar os desafios, as estratégias pedagógicas e os avanços registrados no processo de ensino e aprendizagem de duas crianças com TEA nível 3 de suporte e sem linguagem oral funcional, matriculadas no Pré II da Educação Infantil.

Para orientar a análise, consideram-se os seguintes aspectos:

- • identificar desafios relacionados à comunicação, à autonomia e à participação no cotidiano escolar;
- • descrever as estratégias inclusivas e adaptações pedagógicas registradas;
- • discutir os avanços observados na comunicação, autonomia, coordenação motora e aprendizagem.

4. Metodologia

O estudo caracteriza-se como uma investigação qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida a partir da análise de registros pedagógicos produzidos em uma instituição de Educação Infantil do município de Cáceres, Mato Grosso. O corpus documental é composto por pareceres descritivos e observações pedagógicas referentes ao primeiro semestre letivo. A análise voltou-se à identificação de desafios, estratégias de mediação e avanços relativos à comunicação, à autonomia, à participação e às aprendizagens das crianças.

O material analisado refere-se a duas crianças de cinco anos, matriculadas no Pré II, designadas no artigo como Criança TEA 1 e Criança TEA 2 para preservar suas identidades. Os pareceres as descrevem como crianças com diagnóstico de TEA nível 3 de suporte e sem linguagem oral funcional, com necessidades de apoio distintas. A Criança TEA 1 também apresenta registros de TDAH, atrasos cognitivos em relação à faixa etária e fraqueza muscular. A Criança TEA 2 apresenta interesses específicos, comportamentos repetitivos e ausências escolares frequentes, aspectos considerados na interpretação dos registros.

Os registros descrevem propostas relacionadas aos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), incluindo recursos visuais, atividades sensoriais, materiais concretos, circuitos motores, rotinas estruturadas e mediação individualizada. Também são consideradas as referências à Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e às pistas visuais utilizadas para apoiar a compreensão das demandas. A análise é descritiva e circunscrita aos documentos consultados; portanto, os resultados não permitem estabelecer relações causais nem generalizações para outras crianças.

5. Resultados e discussão

A análise dos pareceres descritivos evidencia que, embora as duas crianças do Pré II apresentem TEA nível 3 de suporte e necessitem de apoio significativo à comunicação e à participação escolar, seus modos de aprender, interesses e necessidades são distintos. A Criança TEA 1 demonstra interesse marcante pelo universo das letras e dos números, respondendo de maneira positiva a materiais concretos, comandos objetivos e atividades organizadas visualmente. A Criança TEA 2, por sua vez, envolve-se especialmente com blocos de montar, encaixes e propostas de ordenação, que favorecem sua concentração, exploração e organização espacial. Esses interesses foram considerados pontos de partida para planejar experiências pedagógicas significativas.

Conforme o parecer, a Criança TEA 1 apresenta também diagnóstico de TDAH, atrasos cognitivos em relação à faixa etária e fraqueza muscular. No cotidiano, demonstrou avanços na autonomia e na responsabilidade com seus pertences: passou a retirar e guardar materiais pedagógicos, buscar a própria garrafa de água, pegar a mochila e encostar a cadeira ao se levantar. Circula com segurança por espaços da instituição, contando, em alguns trajetos, com o apoio de um colega. Ainda apresenta resistência em situações que exigem espera, transições ou mudanças na rotina; nesses momentos, o espaço de regulação e o acolhimento dos adultos têm contribuído para sua reorganização. Na alimentação durante o lanche, necessita de pouca ajuda, mas requer apoio físico integral para usar o banheiro e realizar a higiene pessoal. Os registros também apontam episódios recentes de agitação e irritabilidade, indicando a importância de observar suas condições emocionais e ajustar as intervenções às necessidades do momento.

No campo motor, a Criança TEA 1 participa de circuitos lúdicos com direcionamento e apoio físico, demonstra iniciativa ao tentar pequenos saltos e explora o parque sob supervisão. Em atividades

de motricidade fina, apresenta boa concentração em jogos de alinhavo, encaixes e propostas de causa e efeito com carrinhos. Para as produções gráficas, pistas táteis e visuais — como barbantes colados nos contornos — ajudam a delimitar o espaço do desenho e favorecem o direcionamento dos movimentos; a pintura com os dedos ou com cotonetes também permite maior participação. No âmbito comunicativo, observou-se o início de apontar para objetos desejados e de realizar tentativas de vocalização de algumas palavras. O uso de fichas, rotinas visuais e outros recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada pode apoiar a compreensão das demandas e ampliar as possibilidades de expressão. A atenção varia conforme o interesse: diante de propostas pouco atrativas, pode resistir ou executá-las rapidamente, enquanto atividades de seu interesse mobilizam concentração intensa.

As potencialidades cognitivas da Criança TEA 1 aparecem com clareza em atividades relacionadas ao reconhecimento de letras e numerais. O parecer descreve facilidade para identificar e ordenar letras de EVA, organizar sequências alfabéticas, formar palavras ligadas ao cotidiano e selecionar letras e números em uma atividade de pescaria pedagógica. Quando os comandos são práticos, diretos e acompanhados de objetos concretos ou pistas visuais, demonstra capacidade de reconhecer e identificar os elementos solicitados. Também realiza pareamento de sílabas com fichas em alto-relevo e participa de quebra-cabeças e propostas de simetria. Esses resultados mostram que a adaptação dos materiais e a aproximação das tarefas aos seus interesses podem tornar mais acessíveis aprendizagens que, em outros formatos, provocam resistência ou dispersão.

A Criança TEA 2 apresenta um perfil diferente. O parecer descreve interação social seletiva e baixo contato visual e auditivo, mas registra momentos de brincadeira e interação com colegas e professores. As ausências escolares frequentes dificultam a continuidade das experiências e o fortalecimento de vínculos e rotinas, aspecto que precisa ser considerado na interpretação de sua participação. Demonstra interesse intenso por blocos de montar e manifesta comportamentos repetitivos e estereotipias verbais e motoras. Por isso, a mediação pedagógica procura partir de seus interesses, sem restringir as experiências a eles, ampliando gradualmente o repertório de brincadeiras, materiais e formas de interação. Na alimentação, realiza as refeições com pouca ajuda; utiliza o banheiro, mas ainda necessita de apoio para a higiene pessoal.

Nas propostas motoras, a Criança TEA 2 demonstra desenvoltura ao andar, correr e saltar quando estimulada, além de controle preciso ao manipular objetos pequenos. O uso de prendedores de roupa, atividades de pinça, colagem de grãos sobre linhas-guia e exploração de diferentes texturas favorece o exercício da coordenação motora fina e global. Em artes visuais, responde bem a tarefas com apelo visual e tátil, como preencher o contorno da letra “E” com tinta e cotonete, mantendo a atenção e direcionando os movimentos com precisão. Também demonstra interesse por construções tridimensionais, formas geométricas, encaixes e seriação. Embora as estereotipias possam ocorrer durante as atividades, elas não impedem necessariamente seu envolvimento e não devem ser tomadas, isoladamente, como ausência de aprendizagem.

No campo da comunicação e da cognição, a Criança TEA 2 demonstra pouco interesse em produzir palavras espontaneamente no ambiente coletivo, mas responde a comandos de ordenação e pareamento visual. O parecer registra facilidade para alinhar e ordenar elementos, compreender sequências concretas e explorar tamanhos, pesos e equilíbrio durante as construções com blocos. Atividades de manipulação física, exploração sensorial e alinhavo simulado também favorecem sua participação quando estão organizadas de modo claro e relacionadas a seus interesses. Esses achados indicam potencialidades importantes em organização espacial, coordenação motora fina e resolução prática de tarefas. Ao mesmo tempo, apontam a necessidade de manter estímulos sistemáticos à comunicação funcional, considerar recursos de CAA e criar oportunidades de interação que respeitem seu ritmo e ampliem, progressivamente, as possibilidades de participação.

A comparação dos registros reforça que não existe uma única estratégia capaz de responder a todas as necessidades. Para a Criança TEA 1, destacam-se o apoio à autorregulação, a previsibilidade da rotina, as pistas táteis e visuais, o suporte motor e o aproveitamento do interesse por letras e números. Para a Criança TEA 2, mostram-se relevantes os materiais manipuláveis, as propostas de construção e sequenciação, a exploração sensorial e a ampliação gradual das interações. Em ambos os casos, a mediação individualizada, os comandos claros e a organização dos ambientes favoreceram o acesso às experiências. Essa perspectiva dialoga com Mantoan (2015), ao compreender a inclusão como responsabilidade da escola de reorganizar práticas e condições de ensino, em vez de exigir que as crianças se ajustem a um padrão único. Os registros sustentam a importância de planejar a partir das potencialidades, acompanhar os avanços continuamente e rever as estratégias quando não promovem participação.

6. Considerações Finais

A análise dos pareceres pedagógicos indica que a escolarização inclusiva de crianças com TEA nível 3 de suporte e sem linguagem oral funcional demanda planejamento intencional, acessibilidade comunicacional, mediação contínua e reconhecimento das singularidades. As duas crianças apresentaram necessidades distintas e responderam de maneiras próprias às propostas, reforçando que as estratégias pedagógicas precisam ser ajustadas e revistas a partir da observação sistemática.

Nos registros, foram identificados avanços na autonomia cotidiana, na coordenação motora, na organização espacial, no envolvimento em atividades estruturadas e, no caso da Criança TEA 1, em manifestações iniciais de comunicação intencional e reconhecimento de letras e numerais. Permanecem desafios relativos à comunicação funcional, à autorregulação, às transições da rotina e à realização de cuidados pessoais. Esses aspectos indicam a necessidade de continuidade das intervenções e de articulação entre os profissionais envolvidos.

Conclui-se que práticas inclusivas consistentes dependem da reorganização das condições de ensino, da oferta de recursos acessíveis e do acompanhamento contínuo dos processos de

aprendizagem. Em consonância com Mantoan (2015), a inclusão implica transformar as práticas escolares para ampliar a participação de todos, em vez de exigir que os estudantes se ajustem a um modelo único. Como limite, este estudo se baseia em registros pedagógicos de duas crianças e em um período específico, não permitindo generalizações; ainda assim, oferece elementos para reflexão sobre o planejamento pedagógico individualizado na Educação Infantil.

7. Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5-TR. Porto Alegre: Artmed, 2023.

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

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 10. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 8. ed. São Paulo: AMA, 2018.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **Comunicação Alternativa para alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018.