

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPAÇOS ESCOLARES ADAPTADOS PARA
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
possibilidades e desafios para a educação infantil**

Anna Paula de Oliveira Canêdo¹

Sarah Gonçalves Barros²

RESUMO: O crescente número de matrículas realizadas na educação infantil de crianças com Transtorno do Espectro Autista revela a urgente necessidade de ampliar o olhar para as necessidades educativas deste público. A atuação dos profissionais de educação é constante e indispensável no processo de inclusão dessas crianças e, apesar do desenho universal, é salutar admitir que as alterações sensoriais das crianças com TEA precisam ser consideradas e trazidas para o centro das discussões sobre os espaços escolares inclusivos. –Através de um diálogo entre o livro *Autistas e os espaços escolares adaptados*, o *Projeto Político Pedagógico de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia* e o *Documento Curricular para a Educação Infantil de Goiânia* esse artigo tentará mostrar os desafios e as possibilidades da elaboração de espaços escolares adaptados no contexto da Educação Infantil em Goiânia.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Educação Infantil. Educação Inclusiva. Espaços escolares adaptados. CMEI.

1 INTRODUÇÃO

O crescente número de matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil em Goiânia é um indicativo do aumento na quantidade de diagnósticos realizados nas crianças nessa faixa etária e do avanço nos estudos e pesquisas que ampliam o conhecimento sobre essa deficiência nas áreas da saúde e educação.

A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, atua diretamente para que essas e outras crianças com necessidades educativas especiais tenham acesso a unidades educacionais que acolham e amparem a todos, com respeito, independentemente de suas

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás e Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Alfredo Nasser. Gestora Educacional no Centro Municipal de Educação Infantil CMEI Village Atalaia. E-mail: apocanedoo@gmail.com.

² Mestre em Educação pela Universidade Lusófona do Porto, Portugal; Graduada em Ciências Econômicas e Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia, Docência do Ensino a Distância e Psicanálise; MBA em Educação. Docente do Centro Universitário Alfredo Nasser, Psicopedagoga do Núcleo de Apoio Terapêutico e Psicopedagógico do Centro Universitário Alfredo Nasser; e-mail sarah@unifan.edu.br.

diferenças, garantindo uma educação de qualidade com oportunidades de aprendizagem com foco no desenvolvimento integral.

Uma característica do TEA é a variação dos sintomas de uma criança para outra, o que amplia a necessidade de buscar conhecer ainda mais a realidade e a individualidade de cada um. Nesse espectro de comportamentos e sintomas, encontram-se as limitações sensoriais, hiper ou hiporreativas, em um público que apresenta – em uma parte significativa – dificuldades na linguagem e nas relações sociais, o que pode gerar uma barreira e um distanciamento para que se compreenda as inquietações e angústias dessas crianças no ambiente escolar.

Compreender essas limitações e de que forma, individual ou coletivamente, respondem aos estímulos sensoriais que são apresentados no cotidiano de cada um se torna um desafio, ao mesmo tempo em que essa compreensão pode se tornar uma aliada ao processo de inclusão dessas crianças na Unidade Educacional em que frequenta.

Repensar a rotina, o tempo, a prática docente e a organização e elaboração dos espaços escolares se torna uma prática indispensável para as Unidades Escolares que se empenham em oferecer um atendimento de qualidade e garantir os direitos de todas as crianças, com um olhar atendo para as especificidades da criança autista.

2 METODOLOGIA

Para contribuir com essa reflexão, este estudo busca articular os elementos fundamentais da Educação Infantil oferecida no Município de Goiânia, nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's, através de um diálogo entre o Documento Curricular para a Educação Infantil de Goiânia (2020), O Projeto Político Pedagógico de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (2020) e o livro *Autistas e os espaços escolares adaptados* (2020) para pensar sobre os desafios e as possibilidades na elaboração, implementação e ampliação de ambientes escolares repensados para receber crianças com TEA, no contexto da Educação Infantil em Goiânia.

O estudo está estruturado em quatro tópicos, sendo eles: “A Educação Infantil no contexto da Educação Inclusiva” com uma abordagem sobre elementos estruturantes da Educação Infantil no município de Goiânia, numa perspectiva da Educação Especial; “Ingresso e permanência das crianças com TEA na Educação Infantil”, estabelecendo um

diálogo entre as particularidades das crianças com TEA e a organização das Unidades Educacionais, seguindo para “As limitações sensoriais da criança com TEA: Um olhar necessário para a efetiva inclusão nos ambientes escolares” onde amplia-se o olhar para as características sensoriais dessas crianças e finaliza-se elencando “Possibilidades e desafios para a implementação de espaços escolares inclusivos para crianças com TEA na Educação Infantil”, com o propósito de ampliar os olhares e reflexões para uma temática salutar e que carece de investigações e pesquisas para se pensar em um espaço que promova possibilidades para ampliar a educação inclusiva para esse público, com um olhar sensível para as possibilidades de execução de ações que respeitem os sintomas sensoriais da criança com TEA e atenuem as barreiras de aprendizagem que essa sintomatologia impõe.

3 DISCUSSÕES, RESULTADOS E/OU ANÁLISE DE DADOS

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possui como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 22).

No município de Goiânia, o atendimento desta etapa de educação – na ótica da educação pública - é realizado majoritariamente nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e Prefeitura Municipal de Goiânia.

Na Educação infantil, assim como nas demais etapas da educação básica, promove-se a Educação Especial, prevista na LDB como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2017, p. 39).

A Rede Municipal de Educação de Goiânia, fundamentada nas legislações e concepções fundamentais para a Educação Inclusiva, reafirma os direitos das crianças com Necessidades Educacionais Especiais através da Proposta Político Pedagógica de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia onde “propõe a ressignificação do papel educacional e social da escola, garantindo aos educandos o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes assegurem o direito de aprender” (GOIÂNIA, 2020, p. 7).

A Educação inclusiva, no entanto, é fruto de um contexto histórico que propôs reflexões e mudanças para ressignificar a educação formal e promover rupturas com perspectivas educacionais que excluía e segregavam os sujeitos com necessidades especiais, buscando um “ensino que atenda a todos os sujeitos, a fim de garantir sua transversalidade no ensino comum, por meio de metodologias diferenciadas, recursos e conhecimentos específicos que atendam a diversidade” (GOIÂNIA, 2020, p. 7).

Com a consolidação deste caminho para uma perspectiva de inclusão desses sujeitos na sociedade, um olhar para as necessidades e especificidades desse público ampliou espaço para a implementação de leis e diretrizes que garantissem os direitos das pessoas com deficiência, bem como instituiu políticas públicas para a implantação de um ensino inclusivo.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição que pertence aos Transtornos do Neurodesenvolvimento e os critérios e características para diagnóstico são trazidos no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). A Avaliação e o processo de diagnóstico devem ser feitos pelos profissionais da saúde na área da Psiquiatria, Neurologia e Psicologia.

Por tratar-se de um transtorno que apresenta características distintas que podem variar em cada sujeito é preciso destacar que um olhar atento precisa ser feito dentro das Unidades Educacionais ao receber essas crianças no âmbito da Educação Especial, pois é preciso planejar o atendimento de modo que todas as crianças tenham sucesso em seu desenvolvimento.

Na educação infantil as crianças são matriculadas com o corte etário de 0 a cinco anos de idade, uma etapa de desenvolvimento com marcos importantes para a vida. As crianças chegam trazendo consigo as habilidades que já conseguiram conquistar até o momento e passam a mostrar, dia após dia as novas habilidades que conquistam, nos aspectos motor, cognitivo, afetivo e social.

A construção do currículo e a organização dos espaços e tempos são preparados de acordo com a necessidade das crianças, colocando-as como centro do planejamento. Detentora de direitos, a criança não é um sujeito passivo no processo educativo. Ela é “produtora de cultura, capaz de ter opiniões, vontades, desejos e compreensões sobre o que lhe acontece, por isso participa, influencia e modifica, a seu modo, o planejamento e o desenvolvimento das ações educativas e pedagógicas” (GOIÂNIA, 2020, p. 16).

Comprometidos com uma prática educativa inclusiva que respeite as especificidades de cada um e suas diferenças, a Proposta Político-Pedagógica de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia salienta que para a elaboração do currículo “não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 21 *apud*, GOIÂNIA, 2020, p. 22).

Nesse contato diário e no envolvimento com a criança, é salutar que os profissionais envolvidos no processo educativo saibam identificar características do desenvolvimento das crianças que possam indicar alguma alteração no desenvolvimento e, para que isso aconteça, a formação continuada precisa estar presente no cotidiano dos profissionais, tanto para a identificação precoce e o diálogo com as famílias quanto para as intervenções pedagógicas que devem ser realizadas no cotidiano de uma Unidade Educacional Inclusiva.

A Caderneta da Criança (2021), disponibilizada pelo Ministério da Saúde para as crianças nascidas em todo o território nacional, sinaliza preocupação quanto a disponibilidade de informações sobre o TEA e apresenta na Parte I, na sessão descrita “*Percebendo Alterações no desenvolvimento – Transtornos do Espectro Autista (TEA)*”, página 55 e na Parte II na sessão “*Acompanhando o desenvolvimento – Checklist Modificado para autismo em Crianças Pequenas: Versão Revisada e Consultada de Seguimento (M-CHAT-R/F)*”, página 87, elementos que ampliam o olhar da família para os sinais de alerta para os sintomas do TEA, e favoreça em conjunto com o sistema de saúde o diagnóstico precoce desses indivíduos. Nessa perspectiva a parceria entre a Unidade Educacional, o Família e o Sistema de Saúde são fundamentais para garantir que o atendimento oferecido para essa criança favoreça seu desenvolvimento e minimize as barreiras de impedimento para a aprendizagem.

Um aspecto importante do quadro sintomático das pessoas com TEA são as limitações sensoriais. Como característica diagnóstica relacionada a essas características, o DSM-V avalia que a pessoa com TEA pode apresentar “Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente” (DSM-V, 2014, p. 50). Diante, ao descrever as características diagnósticas, discorre:

Alguns encantamentos e rotinas podem estar relacionados a uma aparente hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, manifestada por meio de respostas extremadas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios e, algumas vezes, aparente indiferença a dor, calor ou frio. Reações extremas ou rituais envolvendo gosto, cheiro, textura ou aparência da comida ou excesso de restrições alimentares são

comuns, podendo constituir a forma de apresentação do transtorno do espectro autista (DSM-V 2014, p. 57).

Embora o DMS-V (2014) traga como uma das características diagnósticas as alterações sensoriais e essas particularidades venham ganhando atenção nos estudos recentes relacionados ao TEA, os relatos autobiográficos de autistas de alto grau de funcionamento trazem alguma ilustração do quanto essa característica implica dificuldades no cotidiano desses indivíduos e a urgência em ampliar as percepções sobre limitações sensoriais e os impactos que elas causam. Dentro destes relatos autobiográficos é possível perceber que estes autistas “consideram o transtorno como uma condição diretamente relacionada com o processamento sensorial e sugerem que a causa dos problemas sociais e de comunicação seja de natureza sensório-perceptiva” (GRANDIN, 1996; O’NEIL, 1999; WILLIAMS, 1992 *apud* CAMINHA, 2008, p. 12).

Temple Grandin (2015, p. 97), em *O Cérebro Autista*, traz o seguinte relato:

Suspeito que os pesquisadores simplesmente não entendem a urgência do problema. Eles não conseguem imaginar um mundo onde roupas que pinicam o fazem sentir-se pegando fogo, ou onde uma sirene soa “como se alguém estivesse perfurando meu crânio com uma furadeira” [...] A maioria dos pesquisadores não consegue imaginar uma vida em que cada situação nova, ameaçadora ou não, vem com uma descarga de adrenalina.

Para além do ingresso nas Unidades Educacionais, é preciso pensar que essas crianças precisam sentirem-se confortáveis e seguras para que a permanência na escola não seja um sofrimento ou que aconteça apenas para cumprir a legalidade de estar matriculado e frequente. É necessário que a escola seja um ambiente acolhedor e cativo, tanto para as crianças que nela frequentam quanto para as famílias que depositam a confiança em mantê-las alie a escola inclusiva precisa estar nesse caminho.

Retomando para a perspectiva da Escola Inclusiva, o questionamento que segue é: De que forma as Unidades Educacionais que atendem a Educação Infantil em Goiânia podem pensar os espaços físicos e a organização do tempo para amenizar os impactos negativos das limitações sensoriais que as crianças com Transtorno do Espectro Autista possuem?

Na procura de ampliar o diálogo para atender essas demandas sensoriais das crianças com TEA, a Professora e Pesquisadora Ana Flávia Teodoro de M. Oliveira lançou o livro *Autistas e espaços escolares adaptados*, publicado em 2021 pela Editora Mercado das Letras. Investigando as biografias de autistas de alto grau de funcionamento Donna Willians (2012), Temple Grandin (1999) e Daniel Tammet (2007), Ana Flávia Oliveira (2020) concilia a

Teoria do Design Sensorial (The Sensory Design Theory), proposta por Mostafa (2008; 2014), com as limitações sensoriais de pessoas com autismo, procurando trazer à tona a influência das disposições arquitetônicas dos espaços escolares nos comportamentos distintos das crianças com TEA e “é exatamente por essa possibilidade de estabelecer um diálogo entre os sujeitos autistas e a teoria do design sensorial, que se estabelece o ineditismo e relevância desta obra” (OLIVEIRA, 2020, p. 13).

Ainda que a organização e o funcionamento dos CMEIs sejam distintos das escolas de atendimento fora da educação infantil é preciso refletir no sentido de que não possuímos relatos de crianças autistas na faixa etária em que atendemos, muitas vezes pelo fato de que o desenvolvimento da linguagem ainda não está bem estabelecido – considerando o agravante de que parte dessas crianças possui comprometimento no desenvolvimento da linguagem - ou de que as crianças atendidas da Educação Infantil ainda não consigam estruturar um relato que possa nos colocar diante dos detalhes de como elas se sentem no atendimento em que lhes é proporcionado. Assim, para que possamos pensar em um atendimento de qualidade para essas crianças, precisamos retomar “um dos princípios fundamentais da educação inclusiva: a escola deve estar preparada para receber o aluno e não o contrário” (OLIVEIRA, 2020, p. 44).

Uma parceria bem estabelecida com as famílias das crianças que frequentam a Unidade Educacional possibilita maior diálogo e compreensão sobre os modos de ser de cada um. Uma possibilidade para ampliar a discussão sobre as necessidades das crianças com Necessidades Educacionais Especiais seria a implementação de comissões próprias dentro das Unidades Educacionais, que respeitem e se alinhem às orientações trazidas pelas unidades competentes pelo assunto, com reuniões periódicas, formadas pelo grupo gestor, professores, servidores, crianças e famílias que se empenhem em aprofundar no conhecimento sobre as documentações relacionadas à Educação Inclusiva, socializar e popularizar essas informações com a comunidade escolar e aprimorar as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano, incluindo esses diálogos em mais momentos nas Unidades Educacionais, como no caso da RME de Goiânia, nos Planejamentos Coletivos Mensais.

A rotina na Educação Infantil deve ser pensada e planejada, considerando o ritmo de cada criança, o modo como o agrupamento se organiza, a forma como os adultos se envolvem nos processos do cotidiano, as demandas da Unidade Educacional e a construção do currículo, atendendo aos eixos norteadores – interações e brincadeiras, aos campos de experiência e os direitos de aprendizagem das crianças. Uma rotina construída para e com as crianças, que informe o que está previsto para o dia a dia e que realize transições bem estabelecidas entre

uma ação e outra oferece segurança para as crianças, através da previsibilidade daquilo que está por acontecer.

Para as crianças com TEA, o estabelecimento de uma rotina fixa e previsível é elementar para promover segurança e evitar momentos de angústia. “Para sentirem-se seguras, crianças autistas criam comportamento *Gestalt* – rituais e rotinas, o que traz tranquilidade e ordem à vida cotidiana, o que de outra forma é imprevisível e ameaçador” (OLIVEIRA, 2020, p. 27). Assim como ilustra o relato a seguir: “[...] Eu procurava simplesmente um mundo de coerência bem provido de referências fixas. A mudança constante que era preciso enfrentar por toda parte nunca me dava tempo de me preparar. É por isso que eu encontrava tanto prazer em fazer e refazer as coisas” (WILLIAMS, 2012, p. 211 *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 46).

Alguns aspectos em relação à organização do espaço escolar também podem ser repensados no sentido de promover maior autonomia e segurança para as crianças com TEA. Para Oliveira (2020), observando diversos estudos e pesquisas a utilização de pistas visuais e pontos de referência concretos nas áreas de circulação favorecem a ambientação e a orientação espacial dessas crianças para a locomoção dentro da Unidade Educacional.

Para a transição entre os espaços dentro da Unidade Educacional, como da sala para o refeitório ou do refeitório para o parque, em que o nível de estímulo oferecido para a criança é alterado, é importante que se pense em espaços como uma Zona de Transição, pois a alteração nos níveis de estímulos sensoriais pode proporcionar à criança com TEA a apresentar comportamentos de desadaptação (LEESTMA, 2015 *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 88).

Para além dos espaços comuns, pensar na organização das salas de atendimento, ou aqui chamadas como agrupamentos, é fundamental para facilitar os processos de aprendizagem naquele ambiente. A compartimentalização dos ambientes com o objetivo de definir os diferentes ambientes dentro da sala de aula é uma proposta apresentada no livro de Ana Flávia Oliveira (2020) e “tem como finalidade evitar uma sobrecarga perceptiva, já que muitos autistas têm uma carência específica na integração e na organização das várias informações em um nível unitário e central” (OLIVEIRA, 2020, p. 51).

Na organização dos tempos dentro do cotidiano, a utilização frequente de ferramentas como relógio e calendário pode contribuir para que as crianças compreendam o fluxo de ações a serem desenvolvidas, bem como situarem-se num contexto de vida social que é conduzida dentro de espaços de tempo como horas, dias, semanas, mês, ano, etc. com objetivo de estabelecer maior clareza na percepção do que aconteceu antes, do que acontece agora e do

que poderá acontecer a depois (GOIÂNIA, 2020, p. 149). Nesse sentido, “o propósito é levá-las a compreender o passar do tempo na sala de aula, representando e evocando em ordem, o passado e prevendo um presente próximo” (OLIVEIRA, 2020, p. 55)

Ainda que as Unidades Educacionais organizem os espaços dentro e fora da sala do agrupamento, é importante que se tenha a compreensão de que em algum momento essas crianças possam precisar de um espaço onde consigam amenizar a influência das sobrecargas sensoriais que recebem e alcancem calma e segurança para retornarem às atividades. A reflexão sobre a inserção de espaços pensados especialmente para crianças com TEA encontra impasses na perspectiva do Desenho Universal, no entanto, como apontado por Oliveira (2020), a inserção de espaços alternativos (de retirada ou de escape) é fundamental para garantir que esses sujeitos tenham ao alcance um espaço em que possam encontrar refúgio para os momentos em que não se sintam confortáveis.

Leon (2016), citado por Oliveira (2020), esclarece que esse espaço atua no sentido de precaver e colaborar na organização de situações com dificuldades no comportamento, frequentemente observados em pessoas com TEA. Assim, “os espaços de fuga são caracterizados por apresentarem baixo estímulo sensorial, [...] direcionados para o retorno do equilíbrio físico e emocional dos autistas.” (NEUMANN *et al.*, 2021, p. 66) e “deve ser tranquilo e silencioso, sendo um lugar essencial para que a criança autista tenha tempo para ‘recarregar suas baterias’ se estiver cansada ou se acalmar caso se sintam angustiadas.” (MCALLISTE; MAGUIRE, 2012 *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 57). Um alerta importante e que deve ser bem esclarecido é que esses espaços não devem servir como um local para que a criança seja segregada do grupo por seus comportamentos.

4 CONCLUSÕES

Para além de reconhecer que há possibilidades de ampliar e qualificar o atendimento oferecido para essas crianças, bem como potencializar as aprendizagens e as interações, é necessário que todo o coletivo envolvido nas equipes pedagógicas, num contexto de uma rede de educação, se esforcem para que, através da análise da realidade das Unidades Educacionais, promovam um projeto de atendimento que olhe para o ambiente e atuem sobre ele de modo a considerar também as especificidades das crianças com Transtorno do Espectro

Autista, transformando positivamente as experiências e as vivências escolares vividas por essas crianças.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderneta da Criança**. 3. ed. Passaporte da Cidadania. Brasília-DF: 2021.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CAMINHA, Roberta Costa. **Autismo**: Um transtorno de Natureza Sensorial?. Orientadora Carolina Lampreia. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia**. SME: 2020.

GOIÂNIA. **Proposta Político-Pedagógica de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia**. Goiânia: SME, 2020.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**. Tradução de Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2015 (Recurso Digital).

NEUMANN, Helena Rodi. Arquitetura Sensível ao Autista: Quais diretrizes de projeto adotar. **Revista online Estudos em Design**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 60-77, 2021.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro M. **Autistas e os espaços escolares adaptados**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2020.