

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE - PROFEI

LILIANE RAMOS

ARQUITETURA ESCOLAR ALÉM DAS JANELAS: UM OLHAR SENSÍVEL NAS
INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

FLORIANÓPOLIS/SC

2024

LILIANE RAMOS

**ARQUITETURA ESCOLAR ALÉM DAS JANELAS: UM OLHAR SENSÍVEL NAS
INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – Profei, da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva. Área de concentração: Educação, Inclusão.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cléia Demétrio Pereira
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Garreto Borges

FLORIANÓPOLIS/SC

2024

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Ramos, Liliane

Arquitetura escolar além das janelas: um olhar sensível
nas interações e brincadeiras com crianças autistas na
educação infantil / Liliane Ramos. -- 2024.
127 p.

Orientadora: Cléia Demétrio Pereira

Coorientadora: Débora Garreto Borges

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa
de Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2024.

1. Arquitetura escolar. 2. Crianças autistas. 3. Educação
inclusiva. 4. Interações e brincadeiras. 5. Práticas
pedagógicas. I. Pereira, Cléia Demétrio. II. Borges, Débora
Garreto. III. Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Educação a Distância, Programa de
Pós-Graduação em Rede. IV. Título.

LILIANE RAMOS

**ARQUITETURA ESCOLAR ALÉM DAS JANELAS: UM OLHAR SENSÍVEL NAS
INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao curso de
Programa de Mestrado Profissional em
Educação Inclusiva em Rede – Profei, na
Universidade do Estado de Santa
Catarina, como requisito parcial para
obtenção do grau de mestre em Educação
Profissional, Área de concentração:
Educação, Inclusão

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof.^a Cléia Demétrio Pereira, Dr.^a
Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Coorientadora Prof.^a Débora Garreto Borges, Dr.^a
Universidade Estadual do Maranhão – Uema

Membros:

Prof.^a Solange Cristina da Silva, Dr.^a
Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Prof.^a Lucia Moreira do Nascimento, Dr.^a
Universidade Estadual do Maranhão – Uema

Prof. Fábio Napoleão, Dr. (suplente)
Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Prof.^a Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira, Dr.^a (suplente)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Florianópolis, 29 de outubro de 2024.

Dedico este trabalho aos profissionais da educação básica que, assim como eu, buscam diariamente reverem suas práticas pedagógicas, mediadas pela sensibilidade e compromisso com a diversidade humana infantil, na perspectiva da educação inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, a quem devo minha existência, que sempre guiou minhas escolhas/oportunidades, trazendo sustentação em meus propósitos, com resiliência e persistência, diante de qualquer desafio. À minha família, meus pais, irmãos, esposo e filhos, que dão força e apoio incondicional em cada etapa da minha trajetória pessoal e profissional.

Agradeço a trajetória de vida dos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado, amparando e orientando, se dedicando a família, mesmo com pouca instrução e recursos, batalharam para que seus filhos pudessem estudar e ter as melhores oportunidades. Guiaram-nos por uma base familiar sólida, prezando sempre pela honestidade, respeito e humildade.

A todos os professores que passaram por minha vida estudantil, suas contribuições foram fundamentais para minha formação e, tenho certeza, que deram o melhor de si dentro das suas possibilidades. Assim como agradeço aos/às doutores/as do Profei, que são fundamentais para o processo de realização desse curso de mestrado. Suas formações e contribuições dão o alicerce necessário ao saber/fazer acadêmico.

Aos colegas de mestrado que fortaleceram as nossas buscas por uma Educação Básica inclusiva, em que o estudante seja o protagonista do processo. Que apoiaram e agregaram novas ideias e possibilidades em nossa caminhada. Com vocês, nossa jornada se tornou mais leve e produtiva, como todo curso de mestrado deveria ser.

Com muito afeto e de maneira muito especial, expresso minha gratidão à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cléia Demétrio Pereira. O laço que construímos, juntamente com o incentivo oferecido em suas orientações, grupos de estudo e sua trajetória profissional, tornou-se uma verdadeira fonte de inspiração. Sua teoria e prática se entrelaçam de forma brilhante e envolvente. Assim, como agradeço profundamente a minha coorientadora Prof.^a Dr.^a Debora Garreto, que contribuiu de forma primordial para o desenvolvimento desta pesquisa. Muito obrigada!

E aos estudantes que foram e continuam sendo minha fonte de inspiração para sempre buscar mais conhecimento, mostrando, tanto na prática quanto na teoria, o quanto a educação, em sua totalidade, é fundamental e essencial em

nossas vidas.

RESUMO

A inclusão de crianças autistas no contexto da Educação Infantil tem se mostrado uma rotina na prática cotidiana e desafiadora para professores e demais profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica. Essa realidade tem exigido maior conhecimento da temática e colocado os profissionais diante de desafios, que envolve o planejamento de práticas pedagógicas que despertem o interesse de todas as crianças, inclusive crianças autistas, uma vez que essas trazem consigo peculiaridades que requerem estratégias diferenciadas, além de outros aspectos que poderão ganhar visibilidade, como os espaços físicos de interações e brincadeiras. Esta pesquisa objetivou conhecer a arquitetura dos espaços na Educação Infantil e suas contribuições para as interações e brincadeiras com as crianças autistas nas práticas pedagógicas. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: a) mapear produções bibliográficas que versam sobre práticas pedagógicas de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil; b) identificar conceitos que abordam questões ligadas a arquitetura escolar e organização dos espaços na Educação Infantil; c) evidenciar situações cotidianas envolvendo a criança autista e a forma como a constituição dos espaços interferem/contribuem nos processos de interação e brincadeira; e d) elaborar literatura acessível que reflita sobre o universo de sensações e descobertas da criança autista. Como percurso metodológico nos apoiamos na pesquisa bibliográfica e documental, numa abordagem qualitativa, de natureza exploratória, seguido por observação dos espaços, análise documental e fotográfica. Concluímos que o processo de inclusão para tornar os espaços acessíveis na educação infantil ainda está em construção. As estratégias adotadas surgem de ações da comunidade escolar, com professores e gestores como condutores dessa transformação. Apesar dos desafios com a inadequação das estruturas físicas e a falta de formação especializada, há um esforço constante pela garantia dos direitos das crianças, ao lidar com as interações e brincadeiras nos espaços disponíveis. A proposta da literatura infantil como recurso educacional resultou das fotografias analisadas e pode se constituir em um material rico na formação de professores, a fim de desenvolver um olhar sensível para os espaços na educação infantil de forma mais inclusiva. Para além das janelas, esperamos que esta pesquisa contribua para a atuação de professores na organização dos espaços na educação infantil, especialmente, para articular novas estratégias e experiências nas interações e brincadeiras com crianças autistas, visando a participação e o desenvolvimento dessas crianças que anseiam por um ambiente acolhedor e, de fato, inclusivo.

Palavras-chave: Arquitetura escolar; Crianças autistas; Educação inclusiva; Interações e brincadeiras; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The inclusion of autistic children in the context of Early Childhood Education has proven to be a routine and challenging practice for teachers and other professionals who work in this stage of Basic Education. This reality has required greater knowledge of the subject and placed professionals in the face of challenges, which involve planning pedagogical practices that arouse the interest of all children, including autistic children, as they bring with them peculiarities that require different strategies, in addition to other aspects that may gain visibility, such as physical spaces for interactions and games. This research aimed to understand the architecture of spaces in Early Childhood Education and its contributions to interactions and games with autistic children in pedagogical practices. To this end, we established the following specific objectives: a) map bibliographical productions that deal with pedagogical practices for the inclusion of autistic children in Early Childhood Education; b) identify concepts that address issues linked to pedagogical architecture and organization of spaces in Early Childhood Education; c) highlight everyday situations involving autistic children and the way in which the constitution of spaces interfere/contribute to the processes of interaction and play; and d) develop accessible literature about the universe of sensations and discoveries of autistic children. As a methodological path, we rely on bibliographic and documentary research, in a qualitative approach, of an exploratory nature, followed by observation of spaces, documentary and photographic analysis. We conclude that the inclusion process to make spaces accessible in early childhood education is still under construction. The strategies adopted arise from actions of the school community, with teachers and managers as drivers of this transformation. Despite the challenges with the inadequacy of physical structures and the lack of specialized training, there is a constant effort to guarantee children's rights, when dealing with interactions and games in the available spaces. The proposal for children's literature as an educational resource resulted from the photographs analyzed and can constitute rich material in teacher training, in order to develop a sensitive look at the spaces in early childhood education in a more inclusive way. In addition to the windows, we hope that this research contributes to the role of teachers in organizing spaces in early childhood education, especially to articulate new strategies and experiences in interactions and games with autistic children, aiming at the participation and development of these children who yearn for a welcoming and, in fact, inclusive environment.

Keywords: School architecture; Autistic children; Inclusive education; Interactions and games; Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O que é o autismo? Marcos históricos	37
Figura 2 – Mapa mental: Aspectos cognitivos neuro divergentes	42
Figura 3 – Mapa de localização de São José em Santa Catarina	63

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Vista da cidade de São José em 1953	62
Fotografia 2 – Centro de Estimulação e Reabilitação em Transtorno do Espectro Autista (Certeia)	65
Fotografia 3 – Novo espaço do CEI Vida Nova em 2016	68
Fotografia 4 – Parque CEI Vida Nova em 2016	69
Fotografia 5 – CEI Vida Nova em 2023	74
Fotografia 6 – Janela dentro da sala de referência Grupo III	80
Fotografia 7 – Vista 2 Janela sala de referência Grupo III	82
Fotografia 8 – Sala de referência grupo III CEI Vida Nova	84
Fotografia 9 – Menino brincando na sala de referência grupo III CEI Vida Nova	85
Fotografia 10 – Acervo de livros de literatura infantil	88
Fotografia 11 – Acervo livros prateleiras no corredor	89
Fotografia 12 – Acervo livros prateleiras na escada sala dos professores	90
Fotografia 13 – Refeitório interno com vista para o pátio externo	91
Fotografia 14 – Refeitório – visão ampliada	91
Fotografia 15 – Refeitório – crianças se servindo	92
Fotografia 16 – Refeitório parcialmente aberto	93
Fotografia 17 – Parque – gira-gira e túnel com escalada	95
Fotografia 18– Parque – balanços e gangorra	96
Fotografia 19 – Parque – visão lateral da frente	96
Fotografia 20 – Atividade com tinta colorida	97
Fotografia 21 – Vista do parque após reforma (grama sintética)	100
Fotografia 22 – Área de recreação ao ar livre	101

Fotografia 23 – Área dos fundos parcialmente coberta antes da reforma (Educação física)	103
Fotografia 24 – Área dos fundos parcialmente coberta após a reforma (Educação física)	103
Fotografia 25 – Ângulo dos fundos da área coberta	104
Fotografia 26 – Área lateral coberta (minicozinha montada embaixo de uma escada)	105
Fotografia 27 – Minicozinha montada embaixo de uma escada	106
Fotografia 28 – Área lateral coberta – corredor lateral	106
Fotografia 29 – Crianças desenhando em quadro negro pintado	107
Fotografia 30 – Vista interna da frente do CEI Vida Nova (portão antigo)	108
Fotografia 31 – Vista interna da frente do CEI Vida Nova (portão novo após reforma)	109
Fotografia 32 – Vista externa da frente do CEI Vida Nova (portão novo após reforma)	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação de matrículas por ano no CEI Vida Nova – 2017 a 2023	73
--	----

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Seleção de produções acadêmicas sobre interações e brincadeiras na Educação Infantil nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes com recorte tempo	52
Tabela 2 – Seleção de produções acadêmicas sobre arquitetura pedagógica nos espaços de Educação Infantil nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) recorte temporal de 2015 a 2022	60
Tabela 3 – Número de matrículas de estudantes com deficiência na Rede Municipal de Ensino	67
Tabela 4 – Número de matrículas por turma no CEI Vida Nova em 2017	70
Tabela 5 – Número de matrículas por turma em 2021	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APP	Associação de Pais e Professores
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR	Rodovia Federal
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
Capes	Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS i	Centro de Atenção Psicossocial Infante - Juvenil
CBM	Corpo de Bombeiros Militar
CDPD	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CEI	Centro de Educação Infantil
Certeia	Centro de Estimulação e Reabilitação em Transtorno do Espectro Autista
Cieisg	Centro Integrado de Educação Integral de Serra Grande
DCNEI	Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
eMULT	Equipe Multiprofissional de Apoio
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Profei	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional

ProUni	Programa Universidade para Todos
RIA-CCR	Serviço de Reabilitação Intelectual e Autismo
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UBS	Unidade Básica de Saúde
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
Uema	Universidade Estadual do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Univali	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 PERCURSO FORMATIVO DA PESQUISADORA	19
1.2 JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÕES	21
1.3 METODOLOGIA	24
1.4 DOS RESULTADOS E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	27
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	28
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	33
2.3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR	43
2.4 PRODUÇÕES SOBRE INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
2.5 PRODUÇÕES SOBRE ARQUITETURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	56
3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE ARQUITETURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	62
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ-SC	62
3.2 CONTEXTO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL VIDA NOVA	68
3.3 ESTRUTURAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E INFLUÊNCIA DA ARQUITETURA DO ESPAÇO ESCOLAR NAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS AUTISTAS	75
3.3.1 Espaços internos no contexto da educação infantil	80
3.3.2 Espaços externos no contexto da educação infantil	95
4 PRODUTO EDUCACIONAL – LITERATURA E FOTOGRAFIA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA UM CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO	1112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – ROTEIRO OBSERVAÇÃO	124
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE CEDÊNCIA DE IMAGEM	126

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, em que a criança de zero a cinco anos de idade tem as primeiras vivências com sujeitos diferentes do contexto familiar. Esse espaço desafiador e recheado de significados na vida das crianças, vem se fazendo, cada vez mais presente no dia a dia das famílias brasileiras. O papel que o espaço de Educação Infantil vem exercendo sobre a vida desses sujeitos impacta, potencialmente, na construção e formação do indivíduo que, por vezes, frequenta esse espaço em tempo integral.

É de grande importância que esses espaços sejam planejados e organizados de modo a contemplar todas as crianças que o frequentem. Sabemos que isso nem sempre ocorreu e que ao longo das décadas, muitos foram os desafios e as reflexões acerca do papel da Educação Infantil na vida das crianças. Tivemos mudanças significativas oriundas de políticas educacionais, que surgiram com o crescimento exponencial do sistema capitalista e seus modos de produção, inserindo a mulher no mercado de trabalho, e que fomentaram ações para a criação e acesso à educação, desde os primeiros anos de vida do indivíduo.

No Brasil, a Educação Infantil surgiu, inicialmente, com um caráter assistencialista. Tinha como principal objetivo acolher em creches, asilos e orfanatos, as crianças das mulheres que trabalhavam fora, viúvas e crianças abandonadas. Nessa época, a criança não era vista como um sujeito de direitos. Os altos índices de desnutrição, mortalidade infantil e acidentes domésticos também foram fatores que contribuíram para a tentativa de mudanças, no que se dizia respeito ao cuidado das crianças para além do ambiente familiar.

A partir do século XX é que surgem algumas iniciativas de proteção à infância no Brasil. Desde aquela época, as poucas conquistas ocorreram sempre mediante grandes conflitos. As mulheres operárias passaram a lutar por mais igualdade de direitos e na defesa da ideia de que todas as mulheres, independentemente de sua condição de trabalho ou situação econômica, deveriam ter direito às vagas nas creches e pré-escolas para seus filhos. Essas pressões acabaram por culminar no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público (Paschoal; Machado, 2009, p. 84).

É possível perceber a constante luta pela garantia de direitos a todos, que

nessas circunstâncias se atrelaram à oportunidade de vagas em creches, para que as mães operárias pudessem ter um local adequado para deixar seus filhos e ir trabalhar. O fato de buscarem esse direito para todas as mulheres, independentemente de suas necessidades trabalhistas ou poder econômico, demonstra que a luta pela inclusão perpassa por décadas e manifesta-se antes mesmo da Constituição brasileira garantir o direito da criança à educação. No Brasil, somente após a Constituição Federal de 1988, é que se possibilita a inclusão da creche e pré-escola no sistema educativo, inserindo no Art. 208, inciso IV “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988 foi um marco legal fundamental para o surgimento de novas políticas e documentos oficiais que passaram a reconhecer a criança como um sujeito de direitos. A instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) foi o reflexo, assegurando a criança e adolescente direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, possibilitando acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Brasil, 1994). Desse modo, os espaços de Educação Infantil e o atendimento educacional prestado às crianças começa a ter maior visibilidade e prioridades, que impactam para a construção do sujeito na sociedade. O caminho passa a ser trilhado numa perspectiva emancipadora para a Educação Infantil, mesmo que com pequenos passos. Na busca por um ensino de qualidade e que garanta os direitos das crianças nesses espaços, passamos a refletir e construir valiosas contribuições para o seu pleno desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96 insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e define que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Isso visa o direito de todas as crianças a frequentarem esse espaço, que nem sempre possibilita o acesso e a permanência de todos. Outros documentos norteadores vão surgindo ao longo dos anos e novas reflexões se dão dentro e fora desses espaços, a fim de fomentar um crescente diálogo na promoção de um espaço acolhedor e que favoreça a inclusão de todas as crianças.

No que se refere ao acesso e garantia de direitos de todas as crianças a uma

educação de qualidade, este trabalho perpassa sob a ótica da construção desses direitos, das relações com as diferenças e a importância de compreender como se constituíram ao longo da história. Também, a relação política e social que se estabelece em suas concepções e que, assim, torna-se possível seguir numa perspectiva emancipadora, que ganhe, cada vez mais visibilidade e possibilidades para uma realidade de inclusão nas instituições.

Este projeto nasceu da busca por um atendimento e ensino de qualidade também às crianças autistas, ou seja, uma inquietude ao receber crianças com diferentes necessidades ou condições de aprendizado, e desenvolver um espaço que acolha e inclua esses sujeitos nos diferentes contextos pedagógicos que possibilitem seu desenvolvimento. As barreiras físicas, muitas vezes, se tornam fatores limitantes na vida de crianças que ainda não fazem ideia dos desafios que enfrentarão em sua jornada escolar. A estrutura das edificações torna possível ou impede que muitas vivências ocorram nesses espaços, trazendo situações conflitantes ou extremo desconforto e rejeição para que ocorram determinadas experiências. Nessa direção, tivemos como objetivo geral conhecer a arquitetura dos espaços na Educação Infantil e sua contribuição para as interações e brincadeiras com as crianças autistas nas práticas pedagógicas. Consequentemente, os objetivos específicos buscaram: a) mapear produções bibliográficas que versam sobre práticas pedagógicas de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil; b) identificar conceitos que abordam questões ligadas a arquitetura escolar e organização dos espaços na Educação Infantil; c) evidenciar situações cotidianas envolvendo a criança autista e a forma como a constituição dos espaços interferem/contribuem nos processos de interação e brincadeira; e, d) elaborar literatura acessível que reflita sobre o universo de sensações e descobertas da criança autista.

Partindo de uma pesquisa bibliográfica e documental com uma abordagem qualitativa, sinalizando estudos e pesquisas na área que tenham relevância e relação com o tema abordado, vamos compreender a influência da arquitetura dos espaços durante as práticas pedagógicas dentro e fora de sala de aula. Assim como por meio de registros fotográficos ampliaremos o olhar para além das janelas que cercam esses espaços, trazendo reflexões e indicações de uma arquitetura que possibilite as interações e brincadeiras com crianças autistas.

1.1 PERCURSO FORMATIVO DA PESQUISADORA

O mestrado já fazia parte de meus projetos na educação há bastante tempo, porém, algo ainda distante, sem um objetivo traçado, algo adormecido que aguardava um propósito para despertar. Sou professora desde 2012, ano em que comecei a atuar no município de São José-SC, cidade em que resido, na época como professora Admitida em Caráter Temporário (ACT), contratada em caráter temporário. Minhas primeiras experiências foram na educação especial, atuando como auxiliar de ensino de educação especial, na mesma função de segundo professor, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Comecei logo com grandes desafios, nenhuma experiência ou conhecimento mais aprofundado sobre estudantes com deficiência, mas com muita disposição e vontade de aprender para contribuir no aprendizado desses alunos. Desde criança, me interessava pela função de ensinar. Era algo que fluía durante brincadeiras e me sentia, verdadeiramente, uma professora de Ensino Fundamental, algo que na vida adulta foi sendo trilhado naturalmente.

A partir daí, inúmeras situações foram vivenciadas e aprendi muito mais com meus alunos, do que eles comigo. Nessa época, enfrentávamos um momento de transição, em que algumas políticas de educação especial se constituíam e estavam começando a fazer parte da prática e rotina das instituições do município. Havia terminado o curso de magistério recentemente e cursava pedagogia na Universidade do Vale do Itajaí (Univali) como bolsista do ProUni e, também, já participava de outros grupos de estudo e pesquisa da própria Universidade, sempre em busca de novas descobertas e experiências. Por estar atuando em caráter temporário, comecei a me aventurar na Educação Infantil, também como segundo professor, inicialmente por questões mais favoráveis de horário e organização pessoal, mas que logo despertou, ainda mais, afinidades com o ato de educar e poder contribuir para o aprendizado das crianças desde a sua mais tenra idade. Foi e está sendo uma jornada árdua, mas encantadora, em que permaneço até hoje, só que agora como professora regente¹.

Os papéis se modificaram um pouco na minha atuação, porém, os alunos

¹ Refere-se ao educador responsável pela coordenação e condução das atividades pedagógicas em uma determinada turma ou disciplina, exercendo funções que vão além do ensino, incluindo planejamento, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

considerados da educação especial, que eu auxiliava durante a aula, continuam sendo meus alunos, assim como todas as demais crianças. No entanto, sua permanência na instituição passou a trazer indagações e reflexões cotidianas sobre o meu fazer pedagógico. Como se constituíam as práticas nos CEIs, que atendem geralmente² crianças de 0 a 5 anos de idade? Percebi o quanto essas crianças estavam se fazendo presentes nas instituições e que não estávamos preparados profissionalmente para recebê-los, tampouco em questões estruturais, que por vezes limitavam ainda mais as crianças com deficiência a ser, estar e interagir com outras crianças. Após concluir o curso de Pedagogia, segui fazendo especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, sempre buscando ampliar a compreensão acerca do universo da Educação Infantil e contribuir para a eficácia de uma ação pedagógica que contemplasse todas as crianças.

A cada ano, o número de crianças atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE³) aumenta exponencialmente. Esses atendimentos que acontecem em contraturno escolar, na maioria das vezes, ocorrem de forma isolada, sem parceria ou cooperação entre professor regente e da educação especial, tornando cada vez mais difícil e distante o intento para uma educação inclusiva e emancipatória. Percebi, então, que dentre diferentes condições e níveis de suporte, os dados⁴ demonstram a crescente quantidade de crianças com autismo que passaram a frequentar a Educação Infantil, superando qualquer outra deficiência. Isso trouxe-me muitas outras indagações, visto que, a criança autista⁵ tem suas especificidades e necessidades em graus diferenciados, exigindo do professor um

² Alguns CEIs do município de São José atendem crianças a partir de 04 meses de idade, a depender da infraestrutura do espaço para receber esse público. Outros adequam a faixa etária conforme a quantidade de salas, atendendo a partir de 02 ou 03 anos de idade.

³ É um serviço de educação inclusiva voltado para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ele visa complementar ou suplementar a formação desses estudantes, oferecendo recursos e estratégias pedagógicas que facilitem o acesso ao currículo escolar, promovem a autonomia e a participação no ambiente educativo. Esse serviço é oferecido em salas de recursos multifuncionais, podendo ocorrer no contraturno das aulas regulares, conforme definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008).

⁴ Com base em informações levantadas pelo Setor de Educação Especial do município de São José, será apresentado com mais detalhes no item 3.1.

⁵ O termo “criança autista” transmite a ideia de que o autismo é uma parte integral e define a criança. Essa não é, necessariamente, uma maneira negativa de descrever alguém, é simplesmente uma maneira diferente de perceber a condição. A distinção importante é que um termo como “autista” implica que a criança seria completamente diferente, se não fosse pelo autismo. Em outras palavras, o autismo determina quem é a criança. Alguns também argumentam que este termo reflete mais a realidade, ao contrário de uma doença, o autismo será sempre parte de quem a criança é. E, dessa forma, o autismo é o que as torna especiais.

olhar ainda mais minucioso e cauteloso ao elaborar estratégias e articulações para o aprendizado dessa criança junto com todo o grupo.

Desse modo, não parei minhas buscas depois que passei a fazer parte do quadro efetivo de servidores no município de São José. Minhas preocupações sempre estiveram em torno das especificidades da criança com Transtorno do Espectro Autista. E foi na possibilidade do mestrado que despertei pela busca de uma investigação mais aprofundada desse universo tão diverso e cheio de desafios. Tenho na Educação Infantil uma verdadeira paixão na busca pela construção de um indivíduo que desenvolve, desde que nasce, suas potencialidades. Percebo no espectro autista uma forma diferente de ver e sentir o mundo que nos cerca. Isso exige um olhar mais sensível do que estamos habituados a conviver. Torna-se necessário pausar, rever nossas atitudes e restabelecer práticas que contribuam para a formação desse sujeito, que afeta a sociedade como um todo e de formas diferentes, impactando a formação de todos os cidadãos que convivem direta ou indiretamente com eles.

1.2 JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÕES

A inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rotina e práticas da instituição, geralmente, acontece de forma mais prolongada e desafiadora, exigindo, na maioria das vezes, um conhecimento que o professor não teve acesso, no que diz respeito à educação especial e suas particularidades. Enfrento, diariamente, esse desafio ao planejar propostas que possam alcançar e interessar todas as crianças, porém, a criança autista, traz peculiaridades que requerem maiores observações e estratégias, que vão além do fazer pedagógico. Diante das dificuldades com que se deparam os profissionais da Educação Infantil ao buscar contemplar as crianças com necessidades educacionais diferenciadas quando se refere à criança com TEA, trouxemos essa questão para o campo da pesquisa, a fim de buscar reflexões e orientações que auxiliem nos momentos de interações e brincadeiras, conforme traz a BNCC (Brasil, 2018), pautada na DCNEI (Brasil, 2010), em seu Art. 9º que,

[...] os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais

as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2010).

Desse modo, este estudo se justifica, pois é de grande relevância compreender os impactos que a constituição dos espaços escolares pode contribuir/limitar para a efetiva inclusão da criança autista, visto que esses sujeitos dispõem de comportamentos e necessidades diferenciadas no espaço coletivo. A construção, reforma ou adequação de espaços físicos e infraestrutura nas instituições, implica não somente no acesso, mas na permanência e participação das crianças neurodivergentes em todos os espaços de convivência da instituição.

A alta demanda que enfrentam os professores de AEE limita, cada vez mais, a possibilidade de um ensino colaborativo que possibilite uma maior comunicação entre professores e uma complementaridade no atendimento oferecido em cada espaço. Assim como nem toda criança com autismo recebe um profissional de apoio escolar, cabe isoladamente ao professor regente, na maioria das vezes, a busca e realização de um trabalho solitário e, até mesmo, frustrante, ao encontrar tantos desafios e barreiras que impedem a eficácia de um ensino de qualidade e de um espaço acolhedor, com profissionais que fomentam, cada vez mais, o processo de inclusão das crianças com autismo.

Assim, visamos compreender como se estabelecem as relações de interações e brincadeiras nos processos educativos da Educação Infantil. De que modo são organizados e realizados esses momentos, como as crianças participam e de que forma reagem às mediações que ocorrem nesse espaço. Problematicando se, nesse contexto, haverá uma contribuição para que as crianças com autismo se tornem sujeitos ativos e protagonistas de suas manifestações, aprendendo e se desenvolvendo de acordo com suas potencialidades e interesses.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 4º, inciso IX, alterada em 2022 pela Lei n.º 14.333,

[...] dispõe os padrões mínimos da qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (Brasil, 2022).

No que se refere ao processo de inclusão das crianças da Educação Infantil, não podemos deixar de refletir sobre esse artigo da LDBEN, visando a garantia e adequação dos espaços educativos, com as condições mínimas para o atendimento dos estudantes. A constituição dos espaços, na sua arquitetura, é indissociável na construção de uma educação inclusiva, interferindo, prioritariamente, no acesso e na permanência dos estudantes em todo e qualquer espaço dentro e fora de sala de aula.

Quando buscamos investigar como acontece o processo de inclusão das crianças na Educação Infantil, desde a matrícula até sua permanência e participação nas propostas e rotina da instituição, nos deparamos com diversos questionamentos e desafios para a garantia dos direitos desses estudantes. Em inúmeras situações, a limitação dos recursos, ausência de espaços ou propostas adequadas às suas especificidades, profissionais com pouca ou nenhuma formação complementar que possam contribuir na eficácia do atendimento a todas as crianças, são alguns dos desafios que permeiam a realidade da maioria das instituições de ensino hoje no Brasil. Crianças neuroatípicas⁶ em diferentes níveis de suporte, demandam recursos e contextos que requerem um planejamento diferenciado das crianças típicas. Por vezes, a quantidade de pessoas num determinado local, por exemplo, ou até mesmo barulho ou sons diferentes do habitual, podem desencadear situações conflitantes, de extremo estresse e desconforto para os autistas. Isso já demonstra a necessidade de adequações para receber uma criança autista no espaço escolar, pois pode ser um fator determinante para sua aprendizagem, desenvolvimento e permanência nesse local.

O município de São José-SC, onde ocorre a pesquisa, irá contribuir com as expectativas e realidades encontradas em seu contexto educativo, num estudo voltado para uma das muitas e diferentes instituições de Educação Infantil que fazem parte desta rede municipal de ensino. Encontramos diversas edificações de Educação Infantil, sendo algumas estruturas com mais de 20 anos de construção, outras mais recentes, inauguradas nos últimos 10 anos ou ainda menos, com prédios já arquitetados, seguindo padrões de construção governamentais.

Alguns espaços foram cedidos em algum momento pela comunidade ou pela própria prefeitura para receber as crianças da Educação Infantil. Há instituições que

⁶ Pessoas que têm um desenvolvimento ou funcionamento neurológico diferente do padrão esperado pela sociedade em geral.

já foram realocadas, interditadas ou transferidas temporariamente, pela precariedade e necessidade de reformas em suas estruturas. Também contamos com creches conveniadas à prefeitura, que recebem subsídio financeiro para manter o atendimento gratuito à comunidade. Assim como temos creches “casa”⁷ que ainda encontramos no município, em que se objetivava manter o atendimento das crianças temporariamente, permanecendo realocadas enquanto a edificação original passava por reformas, mas que, por questões administrativas e políticas, acabavam por continuar nesses “espaços temporários” por tempo indeterminado. Esse é o caso do Centro de Educação Infantil Vida Nova, que será alvo desta pesquisa, demonstrando em sua constituição, uma longa história, que já passou por diversas mudanças, mas que permanece em sua essência, buscando priorizar um atendimento de qualidade para a comunidade em que se encontra.

1.3 METODOLOGIA

A presente pesquisa versa sobre o seguinte problema: De que forma a construção da arquitetura escolar⁸ nos espaços de Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento da criança autista?

As opções metodológicas se pautam em uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, iniciando-se pelo levantamento documental e bibliográfico. Nas fontes documentais, conforme cita Lakatos e Marconi (2003, p. 174), a coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Essas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. Enquanto a pesquisa bibliográfica, descrita também pelas autoras, são fontes secundárias que, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

O procedimento de coleta iniciou nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses da Coordenação de

⁷ São construções residenciais, alugadas ou adquiridas pela gestão municipal, geralmente com a estrutura de uma casa, com cômodos menores, que necessitam reformas e adaptações para o funcionamento e que devem acontecer em quantidade reduzida de crianças, devido às limitações de espaço.

⁸ É um termo usado para discutir o projeto arquitetônico e o conforto ambiental de edificações e sua contribuição para a qualidade do ambiente escolar e o alcance dos objetivos pedagógicos.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), também em sites do Ministério da Educação (MEC), além de imagens e fotografias. Por meio de estudo bibliográfico foi feito levantamento de dissertações e teses nas bases de dados da BDTD e Capes publicados entre os anos de 2017 e 2022, contendo pesquisas na área da Educação Infantil com descritores relacionados às interações e brincadeiras com crianças autistas, sendo esses: “Educação Infantil e autismo”; “práticas pedagógicas com crianças com autismo”; e “interações e brincadeiras com crianças autistas”.

Em seguida, nas mesmas bases de dados, foi realizado levantamento de pesquisas sobre “arquitetura pedagógica na Educação Infantil” e “arquitetura escolar inclusiva”, porém, esses tiveram um recorte temporal maior, entre 2015 e 2022, devido ao número reduzido de pesquisas com essa temática. No que se refere ao levantamento bibliográfico, Lakatos e Marconi (2003) esclarecem que a primeira fase da análise e da interpretação é a crítica do material bibliográfico, sendo considerado, um juízo de valor sobre determinado material científico (Lakatos; Marconi, 2003, p. 48). Esse balanço de produções serviu, então, de base para a análise e compreensão acerca de pesquisas já realizadas sobre essa problemática, encontrando lacunas em estudos anteriores e possibilidades de ampliar as contribuições nesse campo de investigação.

O estado da arte foi composto por estudos de autores da área de arquitetura e urbanismo como Doris Kowaltowski (2011), que trouxe discussões acerca do projeto arquitetônico, o conforto ambiental de edificações e sua contribuição para a qualidade do ambiente escolar e o alcance dos objetivos pedagógicos. Identificamos também, concepções de Educação Infantil e do Transtorno do Espectro Autista em bibliografias e documentos oficiais, assim como as principais políticas de inclusão que sustentam os direitos das pessoas com deficiência, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 (Brasil, 2008), a Lei Berenice Piana de 2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei do Autismo, a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (Brasil, 2015) e, por fim, as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) para uma educação inclusiva.

Também foi realizada coleta de dados, por meio do uso de imagens e fotografias, que poderão evidenciar situações e detalhes do objeto de pesquisa,

trazendo maior riqueza de informações visuais, demonstrando, com maior profundidade, os registros e análises durante o estudo da problemática. Egas (2018) considera que “a presença das linguagens artísticas e a qualidade artística e estética das imagens combinadas entre si, estabelecem e definem melhores perguntas para os problemas educativos”. Ponderamos que o uso de imagens pode fornecer subsídios importantes, com riqueza de detalhes e maior clareza, além da sustentação aos fatos encontrados,

Talvez, seja indispensável ao pesquisador descobrir problemas, situações, detalhes que não possam ser expressos por palavras, mas ao mesmo tempo, transforme o ordinário em extraordinário, de tal modo que os problemas educativos ‘dizem’ dos dados, ideias, argumentos e conclusões, fundamentalmente através de imagens (Egas, 2018, p. 7).

O contexto desta pesquisa versa sobre a arquitetura escolar do Centro de Educação Infantil Vida Nova, localizado no município de São José-SC, atualmente no bairro Real Parque. A observação da pesquisadora e os registros fotográficos compõem os instrumentos para coleta de dados e informações pertinentes as respostas para o nosso problema de pesquisa.

Os estudos de Milton Gurán (1991, p. 11), sobre linguagem fotográfica, revelam que a fotografia “é uma extensão da nossa capacidade de olhar, e se constitui em uma técnica de representação da realidade que, pelo seu rigor e particularismo, se expressa através de uma linguagem própria e inconfundível”. Desde a formulação do problema de pesquisa, o registro fotográfico fez parte das observações realizadas, a fim de dar visibilidade aos objetivos da pesquisa, propondo novos olhares e questionamentos acerca do objeto de estudo. O autor traz ainda que,

[...] como o cinema e o vídeo, a fotografia representa plasticamente a realidade de maneira própria e particular (diferentemente do que faria a pintura ou o desenho, por exemplo), possibilitando uma leitura tanto mais rica quanto a capacidade do leitor de se aperceber das representações contidas na imagem, uma vez que essa não se reduz a uma mera transcrição (Gurán, 1991, p. 12).

A análise temática e documental constituíram os procedimentos de análise dos dados obtidos, consoante a imagética/fotográfica. As fotografias evidenciaram a aparência dos objetos, pessoas e fenômenos, sua representação. Contudo, “estão

ocultos os múltiplos processos sociais, as mediações que constituem o objeto representado na sua totalidade” (Ciavatta *et al.*, 2023, p. 2). Os registros fotográficos realizados no decorrer desta pesquisa poderão apresentar, visualmente, como ocorreram os fatos observados durante a investigação. Cada situação, objeto ou vivência observada, foi analisada com mais evidência e riqueza de detalhes.

“O exercício de compreensão da fotografia como fonte de pesquisa, além dos dados básicos de identificação, contexto e análise dos aspectos formais, supõe conhecer os processos sociais que constituem a história real e seus relatos” (Ciavatta *et al.*, 2023, p. 2). Assim, a pesquisa que utiliza a fotografia como instrumento de coleta de dados se difere, no sentido de contemplar os processos que ocorrem no decorrer da observação. O pesquisador compartilha de suas vivências e experiências para externar o diálogo existente entre seus registros escritos, visuais e fotográficos.

Como resultado desta pesquisa, a elaboração do produto educacional realizamos na forma de uma literatura acessível com descrição das imagens por meio de audiobook, contendo reflexões baseadas nas informações obtidas, a partir desta investigação, na promoção de um espaço educativo inclusivo para as interações e brincadeiras com crianças autistas. Esse material será disponibilizado de forma digital e também impressa de acordo com as possibilidades. Inicialmente será promovida sua divulgação em toda rede municipal de Educação Infantil de São José-SC, com a intenção de ampliar essa difusão posteriormente.

1.4 DOS RESULTADOS E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Com base na pesquisa realizada, concluímos que o processo de inclusão necessário para possibilitar esse espaço acessível a todos, ainda se encontra em construção. As estratégias e modificações adotadas, até então, são oriundas de movimentos realizados por toda comunidade escolar, sendo os professores e gestores os agentes condutores de toda essa transformação. Há um esforço constante na busca pela garantia efetiva dos direitos na prática educacional, apesar dos desafios enfrentados devido à inadequação das estruturas físicas das instituições e à falta de formação especializada.

Os resultados direcionaram a elaboração do recurso educacional com base nas demandas identificadas durante a coleta de dados, que ocorreram por meio de

conteúdo imagético/fotográfico. Desenvolvemos posteriormente uma literatura, concebida a partir da análise dos dados obtidos durante a pesquisa. O produto educacional gerado por este estudo, busca responder à questão de pesquisa e tem como objetivo contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas nos espaços de Educação Infantil.

Por fim, esta dissertação encontra-se organizada em quatro partes. O capítulo 1 aborda a introdução da pesquisa, bem como informações sobre o percurso formativo da pesquisadora, a justificativa e motivações que levaram a realização da pesquisa e a metodologia utilizada para os procedimentos de coleta e análise de dados. No capítulo 2, encontramos toda a parte de fundamentação teórica que contempla as concepções de educação infantil, as considerações sobre o transtorno do espectro autista, políticas de inclusão escolar, o levantamento bibliográfico acerca das produções sobre interações e brincadeiras com crianças autistas na educação infantil e as produções sobre arquitetura escolar na educação infantil.

O capítulo 3 abrange as contribuições teóricas sobre arquitetura escolar na educação infantil, contendo informações e análises do objeto de pesquisa, assim como a contextualização do local onde ela foi realizada, bem como os resultados dessas análises divergindo entre espaços internos e externos no contexto da educação infantil. O capítulo 4, segue com a descrição do recurso educacional ou produto educacional produzido através dos resultados e análises obtidas no decorrer da pesquisa. Por fim as considerações finais, seguido pelas referências e apêndices que expõem as etapas do processo de investigação e obtenção dos resultados com base nos objetivos descritos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação infantil possui bases legais que orientam o funcionamento das instituições e o trabalho dos profissionais. A partir da Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação como dever do Estado e da família, e traz que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988). Aqui fica explícito o

direito à infância sem distinção. Independente de raça, etnia ou classe social, bem como a criança com deficiência, pois como fica evidente no documento, a deficiência não vem antes de sua infância, portanto, como qualquer outra, ela tem o direito de viver, criar, expressar, manifestar e participar, de acordo com suas possibilidades.

Seguimos com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 e a partir daí demais legislações, decretos e orientações que embasam o trabalho que vem sendo realizado nas últimas décadas nas instituições de Educação Infantil nos municípios brasileiros (Brasil, 1990).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, compreende a criança como um sujeito pleno de direitos, capaz de interagir, expressar-se e participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Considerada a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é vinculada ao educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo (Ministério da Educação, 2009). Esse espaço tem por objetivos ampliar o universo de experiências infantis, conhecimentos e habilidades das crianças, por meio da articulação de propostas pedagógicas, diversificando e consolidando novas aprendizagens e atuando de maneira complementar à educação familiar.

Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º,

[...] definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Ministério da Educação, 2009).

Ainda de acordo com a DCNEI (Ministério da Educação, 2009), os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil são a interação e a brincadeira e que, a partir dessas experiências, as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos, por meio de suas ações e interações com as crianças ou adultos, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Para tanto, reconhecendo a criança como um sujeito produtor de cultura, que constrói sua identidade nas relações que vivencia, refletimos conforme Vygotsky⁹

⁹ Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo soviético cujas teorias influenciaram profundamente o campo da psicologia do desenvolvimento, especialmente no que diz respeito à educação. Ele é amplamente conhecido por sua teoria sociocultural, que enfatiza o papel crucial das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo das crianças. Vygotsky propôs que o aprendizado

(1991), que compreende a importância da socialização para o desenvolvimento humano, colocando a interação social no centro do desenvolvimento cognitivo. Para ele, o aprendizado acontece, primeiramente, por meio das interações com os outros e, posteriormente, é internalizado pela criança. Ele define esse processo como sendo mediado culturalmente, ou seja, as crianças desenvolvem suas capacidades cognitivas pelas ferramentas culturais, incluindo a linguagem e as atividades simbólicas, como brincar. “Aquilo que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração, ela será capaz de fazer amanhã de forma independente” (Vygotsky, 1991, p. 113). Dessa forma, o espaço de Educação Infantil vem contribuindo, significativamente, para o aprendizado desses sujeitos que estão em contínuo processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento cognitivo da criança não é um processo automático, mas depende da riqueza e da qualidade das experiências que ela vivencia. A plasticidade do cérebro infantil permite que ele seja moldado por essas experiências, levando ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Luria¹⁰ (1979), ao investigar o desenvolvimento cognitivo na primeira infância, mostra como a interação entre o ambiente e a biologia é crucial para o desenvolvimento na infância. Para Luria, assim como Vigotsky, concebem o cérebro como um sistema flexível, moldado pelas experiências vividas. Essa visão coloca a primeira infância como um período de oportunidades, em que o ambiente de aprendizagem pode ter impactos duradouros no desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, corroborando com as pesquisas de Luria, que destaca que o cérebro infantil é altamente plástico, ou seja, é capaz de reorganizar suas funções mentais em resposta a estímulos e experiências ambientais.

Todo esse processo se torna especialmente significativo na primeira infância, onde essas interações sociais e atividades lúdicas desempenham um papel crucial no desenvolvimento das funções cognitivas superiores como memória, atenção e linguagem. Nessa perspectiva, encontramos a BNCC (Brasil, 2018), que reforça a

ocorra inicialmente em um nível social, pela interação com outras pessoas, e depois é internalizado no nível individual. Suas ideias sobre a "zona de desenvolvimento proximal" e a importância da mediação na aprendizagem são fundamentais para entender o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas.

¹⁰ Aleksandr Romanovich Luria (1902-1977), um dos fundadores da neuropsicologia, fez contribuições significativas para o entendimento do desenvolvimento cognitivo, particularmente na primeira infância. Em sua obra "O Desenvolvimento Cognitivo: Seus Fundamentos e Possibilidades", Luria explora como o cérebro se desenvolve e como o aprendizado ocorre, enfatizando a importância da interação entre o ambiente e os processos neurológicos.

importância da brincadeira como prática central no currículo da Educação Infantil, sendo um meio fundamental para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento integral da criança. Ela também valoriza as interações como base para o aprendizado, destacando que essas devem ser significativas, respeitadas e que considerem as múltiplas linguagens das crianças.

Partindo dos eixos estruturantes que são a interação e brincadeira, a BNCC traz os campos de experiências, do qual o docente deve basear-se no momento do planejamento, sendo esses campos, espaços de vivências e aprendizagens que devem ser proporcionados às crianças. São eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos visam assegurar uma abordagem ampla e articulada das experiências infantis, permitindo que a criança tenha oportunidades para desenvolver suas habilidades de forma integrada.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2018, p. 38).

A BNCC também propõe que o processo educativo na Educação Infantil não seja visto de forma fragmentada ou como preparação para o Ensino Fundamental. Ao contrário, ele é parte de um *continuum* que valoriza a criança em todas as suas fases e respeita seu ritmo próprio de aprendizagem. A BNCC ainda enfatiza a complementaridade entre a Educação Infantil oferecida nas instituições e a educação proporcionada no ambiente familiar. Ela destaca a importância de uma relação colaborativa entre as famílias e as instituições de ensino, reforçando que ambos os contextos são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. "A Educação Infantil deve garantir experiências que possibilitem às crianças o desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, afetivo, social e cognitivo, em uma relação de complementaridade com o papel da família e da comunidade" (Brasil, 2018, p. 39). Nessa perspectiva, a BNCC ressalta que a educação institucional não

substitui o papel da família, mas complementa e enriquece as vivências da criança, criando uma rede de apoio que integra os contextos familiar, comunitário e escolar.

Compreendemos que as interações e brincadeiras são o ponto de partida no momento de pensar o planejamento,

[...] para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades (Brasil, 2010, p. 19).

Esses princípios indicam que as propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil devem ser flexíveis e inclusivas, garantindo que o processo educativo seja compreendido de forma ampla, envolvendo não apenas o aprendizado formal, mas também o cuidado, o respeito à diversidade e a integração com as famílias e a comunidade. O trabalho coletivo, com organização cuidadosa de espaços, materiais e tempos, é essencial para assegurar um ambiente que respeite e promova o desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, a DCNEI orienta sobre o processo de avaliação na Educação Infantil.

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 29).

Esses pontos reforçam uma visão de avaliação na Educação Infantil que é processual, inclusiva, contínua e centrada na criança, valorizando suas experiências

e acompanhando seu desenvolvimento sem práticas classificatórias.

Seguindo os parâmetros nacionais que orientam as práticas pedagógicas nos espaços de Educação Infantil, o município de São José-SC delineia sua proposta e processos formativos, sempre visando contemplar a criança como centro do processo educativo, em que a Educação Infantil é vista como um espaço de exploração e experimentação, em que as crianças são incentivadas a interagir, imaginar e construir conhecimentos a partir de suas vivências.

Nesse sentido, vimos a necessidade do diálogo e estudo específico, com os profissionais da educação, sobre a garantia dos direitos das crianças, de brincar e de aprender, sendo de suma importância que todos possam perceber, entender, valorizar e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes ou pré-escolares (São José, 2019, p. 28).

Assim, o município de São José garante os direitos das crianças, por meio da Educação Infantil, pautados nos princípios do cuidar e educar. O brincar, fantasiar e criar são elementos essenciais na formação de habilidades cognitivas, sociais e emocionais da criança. Ressaltamos também, que seus documentos norteadores valorizam a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem, promovendo uma abordagem que respeita a individualidade e estimula a autonomia.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento neurológico, “refere-se a um grupo de transtornos caracterizados por um espectro de prejuízos qualitativos na interação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos” (Rodrigues, 2019, p. 40). Trata-se de um transtorno permanente, não possui cura, no entanto, a intervenção precoce pode alterar o prognóstico e suavizar os sintomas.

Em 1908, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler¹¹ criou o termo “autismo” para descrever a fuga da realidade para um mundo interior, observado em pacientes esquizofrênicos. Inicialmente, o Autismo Infantil foi definido por Kanner¹² em 1943,

¹¹ Eugen Bleuler (1857-1939) foi um psiquiatra suíço que cunhou o termo "esquizofrenia" em 1908, redefinindo a compreensão da doença mental, especialmente ao separar o conceito de "demência precoce" proposto por Kraepelin. Bleuler também introduziu o termo "autismo" como parte dos sintomas esquizofrênicos, destacando o isolamento e o distanciamento da realidade.

¹² Léo Kanner, psiquiatra austríaco, radicado nos EUA (1894-1981), escreveu, pela primeira vez,

denominado Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, como uma condição com características comportamentais bastante específicas. Conforme Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008, p. 296),

[...] esses comportamentos se referiam a perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino.

A proposta de Kanner salientava um modelo de distorção familiar, que poderia provocar alterações no desenvolvimento psicoafetivo da criança como provável causa para o autismo. Entretanto, o autor não descartava a possibilidade de que algum fator biológico, existente na criança, poderia estar envolvido, visto a precocidade do surgimento dos sintomas, o que dificultava a aceitação puramente relacional.

Logo após, em 1944, Hans Asperger¹³ propôs em seu estudo, a definição de um distúrbio que ele denominou Psicopatia Autística, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008, p. 296).

Outros autores propuseram diferentes concepções e estudos acerca da etiologia do autismo. A busca por evidências que justificassem a precocidade das manifestações clínicas foram se modificando gradativamente com o passar dos anos. Divergindo do conceito puramente relacional para as causas do autismo, outras teorias buscam uma etiologia orgânica para o quadro, caracterizando-o, prioritariamente, por falhas cognitivas e sociais.

Embora essas pesquisas iniciais tivessem uma abordagem centrada no diagnóstico e tratamento clínico, elas estabeleceram as bases para futuras investigações que abrangeram a educação e o desenvolvimento social de pessoas com autismo. Na época, as crianças autistas eram, frequentemente, excluídas das escolas regulares e vistas como incapazes de participar plenamente na educação

sobre o autismo, com base em um relatório preliminar em que descrevia o material clínico extraído da observação e acompanhamento de 11 crianças, oito do sexo masculino e três do sexo feminino, atendidas no Serviço de Psiquiatria Infantil do Hospital John Hopkins, de Baltimore, a partir de 1938 (Berquez, 1983 *apud* Ferreira, 2004, p. 27).

¹³ Hans Asperger (1906-1980) foi um médico austríaco que deu o nome à síndrome de asperger, pois foi o primeiro a descrever o Transtorno do Espectro Autista, em 1944. O médico observava crianças com falta de empatia, conversação unilateral, movimentos descoordenados, hiperfoco, ou capacidade de detalhamento sobre um tema específico.

formal. Conforme indicado por Baptista e Bosa (2002), a compreensão do autismo evoluiu substancialmente desde que a condição era vista sob uma ótica exclusivamente médica e psiquiátrica. Com o avanço dos estudos neurológicos, como os desenvolvidos por Uta Frith¹⁴ em torno da Teoria da Mente, começou-se a reconhecer que as dificuldades das crianças com autismo não se limitavam a déficits, mas a diferenças no desenvolvimento cognitivo. Isso abriu espaço para novas abordagens educacionais focadas em adaptação e inclusão.

Na Figura 1, podemos observar os marcos temporais com alguns acontecimentos significativos em relação às pesquisas e conquistas que vieram se desenvolvendo em torno do Transtorno do Espectro Autista. Descobertas envolvendo médicos e estudiosos, assim como a população em geral, que contribuíram para o desenvolvimento de políticas públicas em favorecimento das pessoas autistas vem percorrendo um longo caminho de pesquisas, equívocos, conquistas e informações para melhor compreender e conviver com e no espectro.

Decorrente das pesquisas e diagnósticos realizados por Asperger e Kanner aconteceu a publicação no DSM-1¹⁵ em 1952, o autismo foi classificado como um subgrupo da esquizofrenia infantil, onde a compreensão acerca de suas condições era ainda bastante limitado e rotulado entre as demais patologias psiquiátricas. Nas décadas seguintes ainda ocorreram mudanças na compreensão do autismo pautadas no modelo médico da deficiência. As pesquisas eram geralmente realizadas por psiquiatras que gradualmente delimitavam as especificidades da pessoa autista, elencavam suas limitações e abrangiam novos conceitos para as próximas edições do DSM, como o psiquiatra Michael Rutter que classificou o autismo com um distúrbio do desenvolvimento cognitivo. Essas pesquisas influenciaram o DSM-3 que passou a classificar o autismo como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID¹⁶) (DSM-V¹⁷, 2014).

¹⁴ Uta Frith é uma psicóloga e pesquisadora de renome mundial, conhecida por suas contribuições ao estudo do autismo e da dislexia. Frith foi uma das pioneiras na pesquisa sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente por meio do desenvolvimento da Teoria da Mente, que explica a dificuldade de indivíduos com autismo em entender os estados mentais de outras pessoas. Sua obra também introduziu o conceito de coerência central fraca, que aborda a tendência das pessoas com autismo de focar em detalhes ao invés de perceber o contexto geral.

¹⁵ A sigla DSM-I refere-se ao "Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Primeira Edição". Foi publicado pela American Psychiatric Association (APA) em 1952 e representou o primeiro esforço sistemático para criar uma classificação padronizada de transtornos mentais nos Estados Unidos.

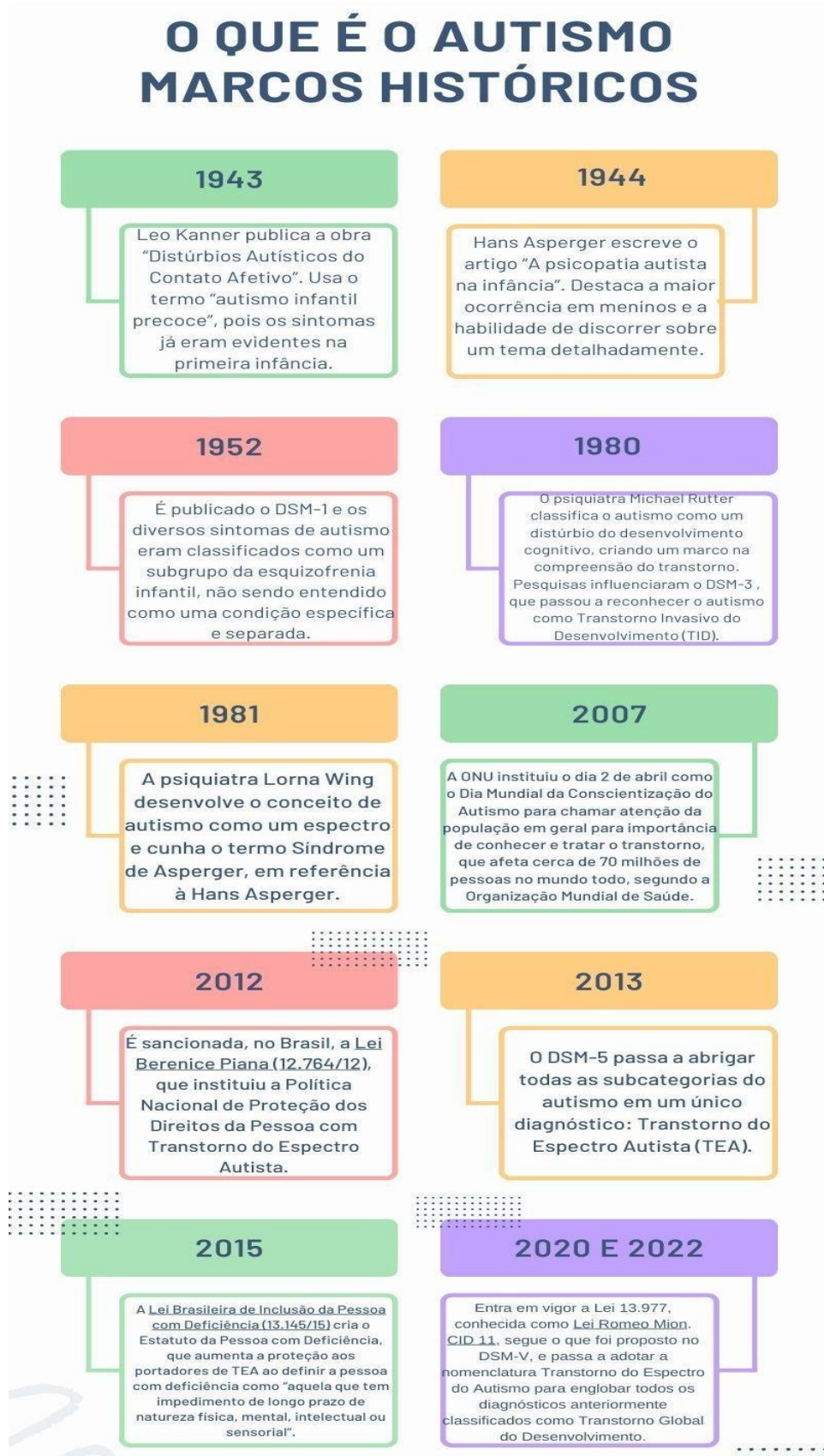
¹⁶ A categoria "transtorno invasivos do desenvolvimento" inclui o autismo, a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância e uma categoria residual

Os estudos que seguiam, compreendiam não somente as condições e limitações das pessoas autistas, mas também o número crescente de diagnósticos e o entendimento que grande parcela da população fazia parte desse grupo. A busca por melhorias na qualidade de vida, passaram a ser pauta em muitas reivindicações de familiares de autistas, que traziam à tona a realidade do dia a dia dessas pessoas, a necessidade de adaptações e a ampliação da compreensão do autismo a toda população. Somente no DSM-5 em 2013 que o autismo e todas as subcategorias passam a integrar o diagnóstico de TEA (DSM-V, 2014).

denominada transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação.

¹⁷ É a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, publicado pela American Psychiatric Association (APA) em 2013. Ele é um dos principais instrumentos utilizados mundialmente para o diagnóstico de transtornos mentais, sendo amplamente adotado por profissionais da saúde, como psiquiatras, psicólogos e terapeutas.

Figura 1 – O que é o autismo? Marcos históricos



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Descrição da imagem: título da imagem: "O que é o Autismo – Marcos Históricos". A imagem apresenta uma linha do tempo que descreve os principais eventos históricos relacionados ao entendimento e à classificação do autismo. Os eventos estão enquadrados em caixas coloridas, com anos destacados e especificamente concisos sobre cada marco. A disposição dos blocos segue uma ordem cronológica de cima para baixo. A linha do tempo cobre o período de 1943 até 2022 e utiliza diferentes cores para diferenciar cada marco. Está organizada em formato de blocos, que são alinhados alternadamente à esquerda e à direita. Cada bloco possui uma borda arredondada e uma cor distinta que diferencia os eventos. O título "O que é o Autismo" e o subtítulo "Marcos Históricos" estão centralizados na parte superior da imagem, escritos em letras ocultas e de tamanho maior, com cor azul-escuro. As restrições dentro dos blocos de texto estão em uma fonte de tamanho menor e cor preta. Os núcleos de fundo dos blocos seguem um padrão que alterna entre verde claro, amarelo, vermelho e roxo. A imagem utiliza padrões gráficos discretos (como linhas pontilhadas em preto) entre os blocos, adicionando um toque visual sem comprometer a legibilidade.

Os estudos de Bliacheris (2022) expõe o conceito de “Neurodiversidade”, que foi introduzido pela socióloga autista australiana Judy Singer. De acordo com Silverman (2015, p. 451), a origem do termo está ligada a conflitos familiares vivenciados por Singer, que frequentemente ouvia a pergunta: “Por que você não pode ser normal pelo menos uma vez na vida?” e respondia que “todos são diferentes e é preciso aceitar as pessoas como elas são”. Conforme Singer (2017), o termo foi criado para representar o então emergente movimento de autistas e buscava superar as limitações do modelo social na compreensão do autismo. Naquele período, autistas não eram reconhecidos como pessoas com deficiência, sendo classificados dentro de modelos biomédicos.

A Neurodiversidade propõe enxergar o autismo como uma variação natural da diversidade humana, comparável à biodiversidade, desafiando modelos biomédicos e psicológicos que enfatizam déficits e incapacidades. Assim como existem diferenças relacionadas à etnia ou ao gênero, também existem variações nos cérebros e nas estruturas cognitivas, resultando em diferentes formas de ser, que devem ser aceitas e até valorizadas (Belek, 2019, apud Bliacheris, 2022).

O ativismo em torno do autismo teve início com a organização de pais e mães de pessoas autistas. Esse movimento remonta à década de 1960, com a criação da Sociedade Nacional para Crianças Autistas nos Estados Unidos. Um marco significativo ocorreu no início do século XXI, quando surgiu a ideia de que o autismo configurava uma epidemia (Donvan; Zucker, 2016, apud Bliacheris, 2022).

Essa ideia de epidemia fundamentou uma postura de urgência em “combater” o autismo, caracterizando a geração seguinte de movimentos ativistas dentro do que Anne McGuire descreveu como a “guerra ao autismo”. Nesse contexto, consolidou-se a visão do autismo como predominantemente masculino e desvinculado da

pessoa autista, sendo tratado como uma entidade negativa. A ênfase foi colocada na ampliação do diagnóstico e na busca por cura e prevenção, visando livrar as famílias desse suposto “mal” (Araújo, 2021, apud Bliacheris, 2022).

O principal símbolo dessa geração de ativistas é a organização *Autism Speaks*, que popularizou o quebra-cabeça com uma peça faltante como representação do autismo. Essa abordagem focava na conscientização sobre o autismo e no incentivo a pesquisas biomédicas para tratamentos. Contudo, essa geração de ativistas passou a ser desafiada por pessoas autistas que criticaram narrativas que descreviam o autismo como uma tragédia ou um peso. Esses autistas reivindicaram o direito à representatividade e à expressão de suas perspectivas.

O marco inicial do ativismo autista é frequentemente atribuído a Jim Sinclair, especialmente com o discurso *Don't Mourn Us*. Segundo Luana Araújo (2021, apud Bliacheris, 2022, p. 78), Sinclair foi pioneiro ao contestar a noção de luto pela "perda" de um filho autista, comum nos discursos de pais e mães, e ao propor uma visão que retira o autismo do enfoque exclusivamente patológico.

O reconhecimento de que as crianças com autismo enfrentam desafios na compreensão de estados mentais alheios, conforme postulado pela Teoria da Mente de Uta Frith, citado em Baptista e Bosa (2002), teve implicações diretas no campo educacional. Intervenções focadas no desenvolvimento das habilidades sociais e da empatia passaram a ser parte central das práticas pedagógicas inclusivas, possibilitando o desenvolvimento das capacidades sociais das crianças autistas dentro do ambiente escolar.

A ampliação do conhecimento sobre o desenvolvimento neurológico das crianças com autismo, como discutido no capítulo 8 de Baptista e Bosa (2002), transformou as práticas educacionais. A inclusão passou a ser compreendida como uma necessidade de adaptar não apenas o conteúdo, mas as formas de interação e comunicação dentro da sala de aula, reconhecendo as particularidades cognitivas das crianças com TEA.

Os estudos sobre o autismo e seu impacto no desenvolvimento cognitivo, conforme destacados por Baptista e Bosa (2002), foram fundamentais para a superação do estigma que limitava o acesso à educação para crianças com autismo. A partir dessa nova compreensão, o direito à educação inclusiva passou a ser garantido, possibilitando que essas crianças fossem atendidas de maneira adequada

e equitativa dentro do sistema escolar.

A representação mental, demonstra ser uma das dificuldades cognitivas básicas do sujeito autista. Baptista e Bosa (2002) ressaltam que,

Vygotsky (1896-1934) entendia que a representação mental era construída em um espaço definidamente elaborado pelo entrecruzamento das esferas individual e social da criança. Assim, os conceitos de representação mental e social praticamente fundem-se na perspectiva vigotskiana. Representar mentalmente significa apropriar-se de representações socioculturais, mediadas pela linguagem do grupo. De qualquer forma, tanto em Piaget quanto em Vygotsky, desenvolver-se significa o aguçamento e a complexificação da capacidade de representação mental. Por isso, na compreensão dos atrasos severos de desenvolvimento característicos da síndrome do autismo, a fragilidade na representação mental apresenta-se como um dos traços mais salientes (Baptista; Bosa, 2002, p. 112).

Essa dificuldade não se limita apenas a processos de assimilação ou reconhecimento informativo, ou mesmo a situações de aprendizagem formal. Em vez disso, ela se revela com mais intensidade nas interações humanas, um aspecto central do autismo. Como argumentam Baptista e Bosa (2002),

A dificuldade da representação mental não se circunscreve a situações de assimilação ou reconhecimento informativo ou até situações de aprendizagem formal, mas, talvez, mostre-se mais frágil exatamente na área que é mais identificada com o autismo – as relações humanas. Assim, a partir da premissa da inter-relação dos aspectos sociais, emocionais e cognitivos no pensamento e na aprendizagem, nas crianças com autismo, uma forma de debater nossa argumentação, isto é, a partir da dificuldade na representação mental em entender o que os outros estão pensando e sentindo, pode-se tomar como mais uma expressão intensa da dificuldade na relação entre o conhecimento e o mundo exterior (Baptista; Bosa, 2002, p. 112).

O desenvolvimento da comunicação infantil depende, significativamente, do papel desempenhado pelo adulto. Ao interpretar gestos, movimentos corporais e olhares da criança, o adulto é capaz de inferir suas intenções comunicativas. Quando essa inferência, que é construída na interação entre ambos não ocorre, o progresso da comunicação e da linguagem pode ser seriamente comprometido (Baptista; Bosa, 2002). Geralmente, os pais ou cuidadores são os primeiros a notar sinais de que o desenvolvimento da criança não está ocorrendo como esperado, especialmente quando há atraso, ausência ou regressão na linguagem, pois costumam compará-las com outras crianças da mesma idade ou com filhos mais velhos que já vivenciaram essa etapa.

No que diz respeito às crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento, constata-se que apresentam problemas para fazer de sua comunicação um instrumento eficiente para dizer sobre suas necessidades, desejos, vontades, ou seja, durante o desenvolvimento da linguagem, formas não-verbais de comunicação (gestos, expressões faciais, olhar, etc.) estão comprometidas e, conseqüentemente, quando elas devem produzir as primeiras palavras oralmente, tal não acontece no período de tempo em que deveria ocorrer ou não chega a acontecer (Baptista; Bosa, 2002, p. 55).

Além desses desafios, o comprometimento na comunicação não verbal e o atraso no desenvolvimento da fala podem afetar, diretamente, a capacidade das crianças com TEA de se engajarem em interações sociais e atividades escolares. Interesses restritos e movimentos repetitivos, estereotipados, também caracterizam comportamentos apresentados pelos autistas, muitas vezes trazendo limitações que exigem novas abordagens que possibilitem seu aprendizado. Baptista e Bosa (2002) enfatizam a importância de intervenções precoces e adequadas no ambiente educacional, utilizando estratégias que estimulem a comunicação, como o uso de sistemas alternativos e aumentativos de comunicação, ferramentas visuais e o apoio de uma equipe multidisciplinar para promover o desenvolvimento da linguagem e facilitar as interações sociais.

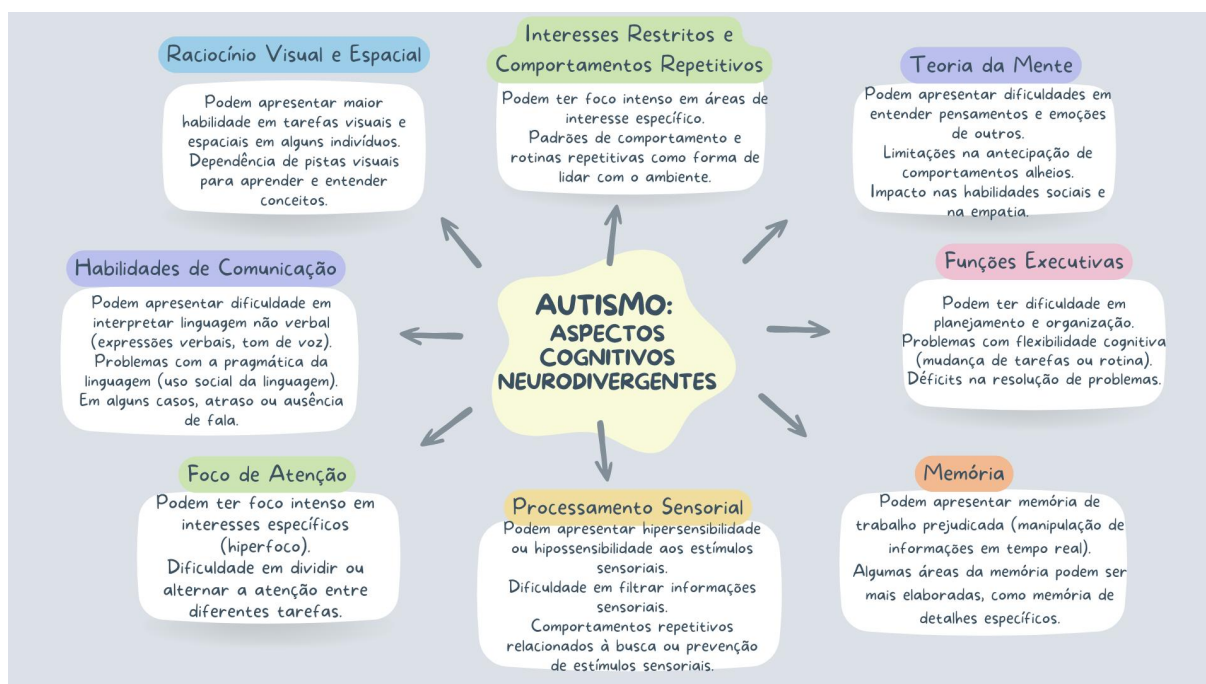
Vale ressaltar o desafio lançado por Vygotsky com o bem conhecido conceito da zona de desenvolvimento proximal, zona essa que se dimensiona em cada individualidade. Esse conceito defende a ideia de que ninguém está fora do alcance da ação pedagógica produtora de mudanças (Baptista; Bosa, 2002, p. 125).

As causas do autismo são abrangentes e se modificaram ao longo do tempo. Volkmar (2019) salienta que nas duas décadas após a primeira descrição do autismo, houve bastante incerteza em relação às suas causas. Inicialmente, nas décadas de 1950, as teorias se concentraram em fatores psicossociais. No entanto, nas décadas de 1960 e 1970, surgiram evidências demonstradas de que o transtorno tinha origem no cérebro e estava fortemente ligado a fatores genéticos. O autismo pode estar relacionado a uma possível deficiência intelectual, mas felizmente, com diagnósticos e intervenções precoces, os resultados têm melhorado significativamente. Diversas condições médicas estão associadas ao transtorno, sendo a epilepsia uma das mais comuns, além de, em casos mais raros, condições genéticas específicas como a síndrome do X frágil e a esclerose tuberosa. O *DSM-5* menciona que algumas pessoas autistas possuem habilidades acima da média em áreas específicas,

embora não quantifique diretamente esse percentual.

A seguir, na Figura 2, estão algumas características e comportamentos relacionados às condições cognitivas presentes em pessoas autistas. Essas informações se baseiam nos estudos e pesquisas compreendidos nas últimas décadas por médicos, educadores e pesquisadores como Hans Asperger, Leo Kanner, Lev Vygotsky, Uta Frith, dentre outros, que são citados ao longo deste trabalho.

Figura 2 – Mapa mental: Aspectos cognitivos neuro divergentes



Fonte: Elaborado pela autora (2024), baseado em Marostega (2023).

Descrição: esta imagem apresenta um quadro circular com o título central "Autismo: Aspectos Cognitivos Neurodivergentes", cercado por oito áreas que descrevem diferentes aspectos cognitivos e comportamentais associados ao autismo. Ao redor do título, setas apontam para caixas de texto coloridas com informações detalhadas sobre cada aspecto, indicando que todas as áreas estão conectadas ao conceito central. O diagrama está em um fundo cinza claro. A cada caixa de texto, na parte superior, há um subtítulo destacando cada área com as cores azul, verde, lilás, rosa, vermelho e laranja claro.

O mapa mental apresentado na Figura 2 indica alguns aspectos cognitivos neurodivergentes, destacando limitações e potencialidades que são comumente encontradas em indivíduos com TEA. A partir dessas informações é possível traçar estratégias que auxiliem nos momentos de interação e brincadeiras dentro do espaço educativo. As crianças autistas apresentam, em maior ou menor grau, essas características, e com base nos estudos de Luria (1979) que afirma a alta

plasticidade cerebral que se apresenta na infância, conforme os estímulos, o desenvolvimento de outras habilidades pode ser potencializadas desde os primeiros anos de vida.

2.3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) trouxe avanços significativos, no que diz respeito ao direito em relação à inclusão educacional nas redes de ensino de todo Brasil, assim como ainda há muito a se conquistar para tornar, de fato, inclusivas as instituições de ensino. Ela busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em escolas regulares.

Alguns pontos centrais da PNEEPEI (Brasil, 2008) incluem:

1. **Educação Inclusiva como Direito Humano** – reconhece a educação inclusiva como um direito humano fundamental, promovendo a inclusão de todos os estudantes no sistema educacional regular;
2. **Apoio à Escola Regular** – estabelece que as escolas regulares devem ser capazes de atender às necessidades educacionais especiais, com suporte de recursos especializados, como salas de recursos multifuncionais e profissionais qualificados;
3. **Formação de Professores** – destaca a necessidade de formação continuada de professores e outros profissionais da educação para lidar com a diversidade na sala de aula;
4. **Adaptações Curriculares** – promove adaptações curriculares e o uso de tecnologias assistivas para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo escolar;
5. **Participação da Comunidade** – enfatiza a importância da participação ativa da família e da comunidade no processo educacional inclusivo.

Com a promulgação da PNEEPEI (Brasil, 2008), passou-se a reconhecer a importância da inclusão dos alunos com TEA no sistema educacional regular e definir diretrizes para que essa inclusão seja efetiva, respeitando as especificidades desses alunos e promovendo sua participação ativa no ambiente escolar. Diversos

pontos motivaram a construção desse processo de inclusão, como por exemplo, a criação de salas de recursos multifuncionais em escolas regulares, em que os alunos com TEA podem receber atendimento especializado no contraturno escolar; a formação continuada dos professores e outros profissionais da educação para trabalhar com estudantes com TEA; o incentivo para realização de adaptações curriculares para que os alunos com autismo possam acessar o currículo escolar de maneira adequada às suas necessidades, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem; a articulação entre a educação regular e o (AEE), que deve ser oferecido de forma complementar e suplementar, assim como o direito do estudante com TEA a frequentar escolas regulares, e essas escolas, devem adaptar suas práticas pedagógicas e ambientes para atender às necessidades desses alunos.

Embora a PNEEPEI (Brasil, 2008) tenha sido um avanço importante para a inclusão de estudantes com autismo no sistema educacional regular, há algumas carências e desafios que têm sido indicados por especialistas e pela comunidade educacional. Pletsch (2010) ressalta que, apesar das intenções progressistas da PNEEPEI, sua implementação encontra desafios práticos, como a falta de formação adequada dos educadores para trabalhar com alunos com TEA e a carência de recursos pedagógicos específicos. Ela observa, ainda, que “a efetivação da inclusão escolar de alunos com TEA depende não só de políticas públicas, mas de um compromisso real com a formação continuada dos profissionais da educação” (Pletsch, 2010, p. 112).

A falta de diretrizes mais específicas pode resultar em práticas inadequadas ou insuficientes nas instituições de ensino. Isso ocorre por não haver um detalhamento mais específico para as questões relacionadas ao TEA, como a falta de uma orientação mais clara sobre como implementar adaptações curriculares de maneira eficaz para alunos autistas, que muitas vezes apresentam perfis muito variados e podem necessitar de abordagens pedagógicas altamente individualizadas. Também se torna fragilizado no que diz respeito a mecanismos robustos de monitoramento e avaliação contínua das práticas inclusivas. Isso dificulta a identificação de práticas bem-sucedidas e a correção de falhas na implementação das diretrizes.

A escassez de profissionais capacitados e de materiais específicos para o trabalho com autistas também é um ponto a se considerar desde a criação dessa

política, em que deixou uma carência na especificidade e na profundidade dessa formação para lidar com as complexidades do TEA. Essas carências indicam que, apesar dos avanços promovidos pela PNEEPEI (Brasil, 2008), ainda há a necessidade de aprimoramentos, para garantir que os direitos dos estudantes com autismo sejam plenamente atendidos, com abordagens mais específicas e recursos adequados.

Sabemos que a promulgação de uma política pública por si só não garante a inclusão. Nossas ações se tornam fundamentais para causar efeito a essas políticas, leis ou decretos. A exemplo disso, temos a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), que somente após 4 anos da promulgação da PNEEPEI (Brasil, 2008), diante de muitas lutas enfrentadas por familiares de crianças autistas, é que se tornou realidade a conquista de direitos essenciais para as pessoas com diagnóstico de autismo.

De acordo com o § 2º, do Art. 1º da Lei n.º 12.764/2012, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência. Conforme a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Ministério da Justiça e Cidadania, 2016, p. 21).

A referida lei passou a considerar em seu Art. 2º, pessoa com deficiência, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista, para todos os efeitos legais. Destaca que, conforme o Art. 24 da CDPD¹⁸ da ONU (2006), estabelece que essas pessoas não devem ser excluídas do sistema regular de ensino sob alegação de deficiência, mas terem acesso a uma educação inclusiva, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem e terem garantidas as adaptações razoáveis, de acordo com suas necessidades individuais, no contexto do ensino regular, efetivando-se, assim, medidas de apoio em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

¹⁸ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essa convenção é um tratado internacional adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, com o objetivo de promover, proteger e garantir os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência.

Ainda no artigo, inciso III, implementa a atenção integral às necessidades de saúde das pessoas autistas, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes. Já o item VII traz o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, bem como a pais e responsáveis.

O Art. 3º dispõe os direitos da pessoa com TEA, dentre eles, o atendimento multiprofissional, nutrição e terapia nutricional, visto que possuem diferentes níveis de seletividade alimentar, medicamentos e informações que auxiliem no diagnóstico e tratamento. Outro direito de fundamental importância conquistado, determina nesse mesmo artigo, em parágrafo único que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA, incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV, Art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. Esse item requer uma atenção quando se refere a um direito tão importante e indispensável em muitos casos, no entanto, com algumas observações pertinentes, pois esse serviço deve ser compreendido à luz do conceito de adaptação razoável que, de acordo com o Art. 2º da CDPD (ONU, 2006), são:

[...] as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Assim, essa disponibilidade deve ocorrer sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade, às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Cabe observar alguns aspectos para a oferta desse serviço educacional, destacando-se que esse apoio:

- destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
- justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;

- não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
- deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade.

Consideramos essas conquistas fundamentais para possibilitar melhores condições de acesso e permanência dos estudantes autistas no ensino regular. No entanto, reflexões e avaliações constantes devem acompanhar a trajetória desses alunos, visto que, assim como um profissional de apoio ou igualdade de oportunidades no ensino regular são primordiais para o desenvolvimento dos autistas, suas especificidades se diferem em vários aspectos. Isso requer adequações em espaços e situações das quais são expostos dentro e fora das instituições. Não podemos concluir que todos terão a mesma necessidade ou poderão interagir na mesma proporção a determinados estímulos. A organização dos serviços de apoio deve ser prevista pelos sistemas de ensino, considerando que os estudantes com TEA devem ter oportunidade de desenvolvimento pessoal e social, que considere suas potencialidades, bem como não restrinja sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência.

As notas técnicas referentes a Lei n.º 12.764/2012 (Brasil, 2012) trazem diretrizes que se coadunam com os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo que a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação versam sobre esses aspectos e se limitam nesse discurso. Na sequência, reafirma que a intersetorialidade na gestão das políticas públicas é fundamental para a consecução da inclusão escolar, considerando a interface entre as diferentes áreas na formulação e na implementação das ações de educação, saúde, assistência, direitos humanos, transportes, trabalho, entre outras, a serem disponibilizadas às pessoas com TEA. Encontramos nesse item mais um ponto a repensar sobre o pouco que se discute acerca da acessibilidade arquitetônica e as adequações pertinentes às crianças autistas, para que promovam um espaço de interação e que estimule sua autonomia e convívio social.

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), foi

sancionada e trouxe importantes mudanças e benefícios para pessoas autistas no Brasil. Compreendemos que a Lei do Autismo de 2012 foi uma legislação importante no Brasil que estabeleceu diretrizes para o atendimento e a proteção de pessoas com TEA, no entanto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Federal n.º 13.146/2015), é uma legislação mais abrangente que trata dos direitos e da inclusão de todas as pessoas com deficiência, bem como, as pessoas autistas (Brasil, 2015).

A LBI adota uma definição mais ampla de deficiência, que engloba diversas condições, incluindo o autismo, e reforça a necessidade de uma educação inclusiva e de qualidade para todas as pessoas com deficiência. No que tange a necessidade de atendimento especializado e interdisciplinar para pessoas com TEA, a LBI amplia esse direito para todas as pessoas com deficiência. Ambas as leis reconhecem a importância do apoio e da assistência familiar para pessoas autistas, mas a LBI aborda esse tema de forma mais ampla, incluindo medidas de proteção social e apoio às famílias, vindo reforçar a importância das políticas de proteção à pessoa com deficiência, possibilitando melhores condições de vida em sociedade. A LBI destaca a necessidade de capacitar continuamente todos os profissionais envolvidos no processo educacional, para que estejam preparados para atender alunos com deficiência. A formação deve abranger conhecimentos específicos sobre o TEA, promovendo a competência para lidar com os desafios e potencialidades desses estudantes.

A LBI de 2015 não só consolidou os direitos já estabelecidos em legislações anteriores, como a Lei Berenice Piana e a PNEEPEI, mas também, expandiu esses direitos ao criar um arcabouço legal mais abrangente e detalhado, visando garantir uma inclusão efetiva e digna dos estudantes autistas em todos os aspectos do sistema educacional e da sociedade. No entanto, como toda legislação, precisamos estar sempre atentos, e trabalhar arduamente para trazer à realidade, tudo que está garantido na lei, mas que, por inúmeras questões, pode impactar negativamente na vida desses sujeitos. Ainda há muitos desafios na implementação das diretrizes que variam significativamente entre os Estados e municípios do Brasil. A fiscalização da aplicação da LBI é frequentemente insuficiente. Muitas escolas e instituições não cumprem plenamente as exigências de acessibilidade e inclusão, e as sanções para o descumprimento são raramente aplicadas. A LBI também não prevê mecanismos

específicos de financiamento que garantam a implementação efetiva de suas diretrizes. Assim como a capacitação de profissionais ainda é insuficiente ou inacessível. Dentre outros, ainda há desafios importantes que precisam ser enfrentados para garantir que os direitos das pessoas com deficiência sejam realizados. A continuidade dos esforços na implementação, monitoramento e aprimoramento da LBI é crucial para alcançar uma inclusão efetiva.

As reflexões de Márcia Denise Pletsch trazem, ainda, que a articulação entre a PNEEPEI e a Lei Berenice Piana são fundamentais para o avanço da inclusão escolar no Brasil. Juntas, essas e outras políticas criam um arcabouço legal que possibilita a construção de uma educação inclusiva, em que as barreiras à participação dos alunos com TEA podem ser progressivamente superadas. Isso já vem sendo construído nas últimas décadas também junto à sociedade, pois é essencial promovermos a conscientização junto às comunidades sobre o autismo, e essas políticas contribuem para “a criação de uma cultura escolar que valorize a diversidade e acolha as diferenças, que é uma condição indispensável para a efetivação da inclusão” (Pletsch, 2014, p. 91).

2.4 PRODUÇÕES SOBRE INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A seleção e identificação das produções acadêmicas sobre as interações e brincadeiras de crianças com autismo na Educação Infantil utilizaram-se de algumas fontes de dados cujos repositórios apresentassem maior circulação nacional e expressão de registros dos descritores escolhidos, a fim de reunir e avaliar pesquisas que apresentem as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil com crianças diagnosticadas com TEA, na perspectiva de ampliar o olhar pedagógico e possibilitar a inclusão de todas as crianças nesse espaço educativo.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, utilizamos a base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a fim de reunir os principais trabalhos realizados sobre o tema nos últimos cinco anos, visando identificar conceitos, práticas e desafios que encontramos na Educação Infantil quando o assunto é inclusão de crianças com autismo. Nesse viés, podemos

compreender melhor como vem acontecendo os processos de inclusão nos espaços de Educação Infantil e de que modo os profissionais da educação estão dispostos ou envolvidos nesse processo que é tão desafiador e indispensável para tornar as instituições espaços de acolhimento, construção, trocas e aprendizado.

Com a compilação dessas informações, poderemos elaborar novas estratégias que fomentem um espaço ainda mais inclusivo para todas as crianças. Por meio desse levantamento bibliográfico, foi possível analisar situações positivas que já ocorrem nos Centros de Educação Infantil e rever ações que devem ser modificadas para evitar retrocessos ou situações de exclusão e isolamento.

Serviram-nos como fontes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). As buscas se iniciaram com os descritores “Educação Infantil e autismo”, “práticas pedagógicas com crianças com autismo” e “interações e brincadeiras com crianças autistas” presente nos títulos, resumos e palavras-chave, de modo a contemplar diferentes modalidades de trabalhos voltados para a inclusão de crianças com autismo nos espaços de Educação Infantil.

Foram analisados trabalhos publicados entre 2017 e 2022. Em função da questão norteadora da pesquisa, não foram incluídos, nesta revisão de literatura, os estudos que abordam o TEA de maneira genérica. Desse modo, o *corpus* da análise foi constituído por 21 documentos, entre os quais encontramos duas teses e 19 dissertações.

O conjunto de materiais encontrados nos levou a organizar sua divisão em três agrupamentos. No primeiro, reunimos pesquisas que oferecem um panorama geral sobre como se apresenta a condução dos processos de inclusão da criança com autismo na Educação Infantil. Em seguida, trazemos a literatura que versa sobre a temática das práticas pedagógicas que são desenvolvidas nos espaços educativos, numa perspectiva de inclusão das crianças com autismo. Por último, enveredamos pelos estudos que se debruçaram sobre a problemática das interações e brincadeiras que permeiam os espaços de Educação Infantil, no intuito de incluir as crianças autistas.

Para traçar um panorama sobre o TEA na Educação Infantil, o levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos realizados buscou compreender como as interações e brincadeiras se estabelecem nos processos educativos com as crianças

com autismo. Para tanto, tornou-se necessária a seleção desses estudos em agrupamentos, a fim de problematizar os processos que permeiam a construção de práticas inclusivas no espaço de Educação Infantil.

Em um primeiro momento, após a seleção das pesquisas, utilizamos as palavras-chave e realizamos o fichamento das mesmas, a fim de contextualizar seus objetivos, metodologias, resultados alcançados e/ou possíveis lacunas que trouxessem, à luz, estudos voltados para esse campo do conhecimento, e que favorecessem a compreensão das práticas realizadas com crianças com autismo nos espaços de Educação Infantil.

O primeiro agrupamento foi composto por um número maior de trabalhos acerca dos processos de inclusão da criança com autismo na Educação Infantil, pois esse grupo, versa sobre as pesquisas já realizadas que analisam como vem sendo conduzidos os processos de inclusão dessas crianças nos respectivos espaços educativos.

Os agrupamentos 2 e 3 possuem um menor número de pesquisas relacionadas às práticas realizadas no contexto de interações e brincadeiras que, por sua vez, são de extrema importância, pois promovem a construção do processo educativo no espaço de Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 25) ressaltam que as interações e brincadeiras devem ser os eixos norteadores das práticas pedagógicas nessa etapa da Educação Básica, em que temos ainda o esclarecimento da BNCC (Brasil, 2018), com destaque às interações e brincadeiras, na qual as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos, por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Os trabalhos inseridos na Tabela 1, foram selecionados a partir da leitura de seus resumos e metodologia de pesquisa, no intuito de filtrar pesquisas que se relacionem mais estreitamente com as práticas pedagógicas inclusivas que ocorram na Educação Infantil, exclusivamente, com crianças com autismo.

Tabela 1 – Seleção de produções acadêmicas sobre interações e brincadeiras na Educação Infantil nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes com recorte tempo

Base de Dados BDTD e CAPES: Recorte temporal 2017/2022			
Descritores	Pesquisas encontradas na BDTD	Pesquisas encontradas na CAPES	Total por descritor
Ed. Infantil e autismo	07	04	11
Práticas pedagógicas com crianças com autismo	06	03	09
Interações e brincadeiras com crianças autistas	01	00	01
Total	21		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Descrição: a imagem é uma tabela que está em um fundo azul claro contornado por linhas amarelas. No fundo da imagem, fora da tabela, há formas geométricas coloridas em tons de laranja, azul, rosa e amarelo, projetadas em um fundo branco. Ela apresenta o título: "Base de Dados BDTD e Capes: recorte temporal 2017/2022". É dividida em quatro colunas: descritores; pesquisas encontradas na BDTD; pesquisas encontradas na Capes; e total por descritor. A tabela contém três linhas principais de descritores: Ed. Infantil e autismo; práticas pedagógicas com crianças com autismo; interações e brincadeiras com crianças autistas, seguidas de uma linha final indicando um total de 21 pesquisas encontradas. Os demais dados que constam na tabela são descritos a seguir.

A visão representativa na Tabela 1 apresenta, no primeiro agrupamento, a identificação de pesquisas que abordam o público da Educação Infantil e os sujeitos com autismo inseridos e acolhidos nesse espaço educativo. Utilizando os descritores "Educação Infantil e autismo" foram selecionados 11 trabalhos, sendo sete trabalhos na BDTD e quatro trabalhos na Capes, a partir do refinamento de buscas para área da educação e recorte temporal entre 2017 e 2022. Os agrupamentos 2 e 3 também passaram pelo mesmo processo de refinamento e apresentaram um número menor de trabalhos, sendo nove trabalhos no agrupamento 02, que versa sobre práticas pedagógicas com crianças com autismo: seis pesquisas na BDTD e três pesquisas na Capes.

O terceiro agrupamento traz apenas uma dissertação sobre interações e

brincadeiras com crianças autistas, localizados somente na base de dados da BDTD. Falar sobre Educação Infantil e autismo implica, necessariamente, em pesquisas de cunho qualitativo, que indicam ações para promover a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. As pesquisas encontradas na BDTD e Capes indicam diferentes objetivos, mas que, essencialmente, analisam caminhos e possibilidades para tornar a inclusão uma realidade presente na rotina das crianças que frequentam os espaços educativos em nosso país.

Trouxemos inicialmente as pesquisas de Ferreira (2017), Pereira (2019) e Cruz (2022) que analisam a formação de professores como fator importante para atuação junto às crianças com TEA de forma, realmente, inclusiva. Assim como, nos estudos de Evêncio (2019), que identificou a necessidade de as professoras aprofundarem a compreensão sobre as necessidades educativas e de aprendizagem, tendo acesso a cursos de atualização e materiais adequados para atividades específicas direcionadas a crianças autistas.

O trabalho de Poersh (2020) verifica as barreiras atitudinais presentes nas falas/discursos e ações/attitudes das profissionais, categorizadas como: padronização, adjetivação, baixa expectativa ou subestimação, estereótipos, compensação, superproteção, particularização, ignorância e rejeição. Isso demonstra o quão necessário é a identificação e a utilização de estratégias para superação dessas barreiras. A autora também traz em sua pesquisa, algumas contribuições que fomentem ações inclusivas na rotina escolar e que gradualmente transformem as práticas realizadas até então pelos profissionais da educação. Isso reafirma a importância da formação continuada como pontapé inicial na promoção de ações inclusivas nas instituições.

Permeando o contexto de formação, observamos que o planejamento e a avaliação da práxis estão imbuídos na construção de uma educação inclusiva. Fiorini (2017) e Machado (2022) demonstram, em seus estudos, a relevância em caracterizar a rotina de alunos com TEA na escola, visto que há uma diversidade dessa população frente a um mesmo diagnóstico. A análise da rotina permitiu identificar a participação dos alunos com TEA em diferentes atividades realizadas no contexto da Educação Infantil, desde conteúdos dirigidos pelo professor, até mesmo, durante o brincar. A especificação da rotina escolar possibilitou a observação de outros elementos essenciais relacionados à inclusão do aluno com TEA, além da

identificação das diferentes habilidades apresentadas pelos alunos e as dificuldades que ainda são encontradas nas escolas, afirmando ainda que não é o aluno que se adapta à escola, mas sim, a escola consciente de sua função inclusiva, que se adequa às necessidades do aluno.

Corroborando os achados frente a participação das crianças com TEA em diferentes propostas, trouxemos as pesquisas de Silva (2017) e Ribas (2021), que analisam o brincar da criança com autismo e buscam compreender como se dá o processo de imaginação e emoção na brincadeira de faz de conta dessas crianças, e o que impulsiona seus processos criadores. Por meio de observações e registros em diários de campo, ficaram evidenciados processos complexos de simbolização durante o faz de conta da criança com autismo, contrariando a literatura tradicional. Torna-se fundamental a existência de espaços brincantes, brinquedos adequados, espaço físico disponível e tempo intencional direcionado ao brincar, dentro do contexto escolar. O processo de construção do imaginário da criança com autismo se dá pela interação e mediação da criança autista com o meio em que vive, objetos e pessoas, que contribuem, significativamente, para a construção de seu desenvolvimento psicossocial e cognitivo.

Encontramos na tese de Silva (2019), um estudo voltado ao processo de colaboração entre a sala de aula regular e sala de recursos (AEE), a fim de construir práticas pedagógicas destinadas a crianças com autismo. O autor, utilizando-se dos pressupostos da pesquisa-ação, indica que a professora de AEE se constitui de saberes que propiciam o desenvolvimento das práticas inclusivas na sala de recursos, podendo contribuir na construção de parceria e prática de professoras de Educação Infantil.

Percebemos, então, a contribuição da PNEEPEI de 2008 quando institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um "serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (Brasil, 2008, p. 18). Assim, entendemos que esse atendimento se torna um aliado fundamental nos processos educacionais do público atendido.

Nesse cenário, visualizamos o trabalho de Santos (2019), que busca analisar as possibilidades e os desafios enfrentados por uma escola pública no processo de

inclusão escolar de um aluno com TEA, e por meio de pesquisa de campo, os dados coletados mostram resultados reveladores dos esforços empreendidos pela escola como instituição formadora, bem como dos profissionais da educação envolvidos com os alunos e, sobretudo, da professora da classe e do AEE e os desafios postos para juntas, fazerem da escola, da educação e do ensino ali oferecidos, um lugar de realidade pedagógica inclusiva, mostrando que há muitos caminhos possíveis para a inclusão.

No segundo agrupamento, os trabalhos abordam mais profundamente as questões a respeito das práticas pedagógicas com crianças com autismo. Isso implica estudos direcionados a criação de estratégias e a forma que os profissionais que atuam em sala de aula fomentam a participação das crianças com autismo durante a realização de atividades e demais ações do cotidiano. A pesquisa de Santos (2020), buscou compreender em que medida se efetiva a inclusão educacional de crianças com TEA na Educação Infantil. Por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras e cuidadoras, os resultados mostraram que as práticas pedagógicas para a inclusão das crianças com TEA, carecem de uma sistematização que oportunize mais participação dessas crianças e que considerem adequações curriculares de acordo com suas necessidades, a fim de oportunizar aprendizagem e desenvolvimento também nas salas regulares.

As pesquisas de Souza (2021) e Hernandez (2021) também evidenciam a compreensão de professores sobre a inclusão, com ênfase na forma que são colocadas em prática as políticas públicas educacionais inclusivas, voltadas para as crianças com TEA. Essas pesquisas indicam para a ausência de vivências coletivas e de espaços destinados à formação continuada para a construção de saberes, a partir da ação-reflexão no fazer docente e desconhecimento das professoras acerca do TEA, destacando, novamente, a importância dos investimentos na formação do professor.

Observamos, também, alguns estudos voltados aos processos de mediação que vem servindo como base para possibilitar a participação dessas crianças nas propostas e ações do espaço educativo. As dissertações de Soares (2022), Duarte (2022), Rosado (2021) e a tese de Jadjesky (2020) trazem, em sua fundamentação, estudos de Vygotsky para ratificar que a formação de professores é essencial para as práticas pedagógicas inclusivas, pois a criança aprende e se desenvolve a partir

da qualidade das mediações que recebe. No entanto, outros fatores precisam ser levados em consideração, como a preparação do ambiente escolar, suporte e recursos necessários para os professores e alunos, entre outros.

Nessa perspectiva, compreendemos que o ensino colaborativo, evidenciado nas pesquisas de Souza (2019) e Girão (2020), ressaltam a importância de projetos interdisciplinares e de parceria colaborativa entre professor regente e da sala de recursos, assim como profissional de apoio. Retratam ainda, em suas conclusões, que o sucesso ou fracasso da escolarização da criança com TEA estão condicionados ao planejamento/organização de estratégias de ensino, às adequações realizadas na escola, bem como à formação continuada de professores.

Por fim, no terceiro agrupamento, procuramos mostrar de que modo as interações e brincadeiras interferem/favorecem os processos de desenvolvimento da criança com autismo e como ela vem sendo realizada nos espaços de Educação Infantil. Trouxemos a pesquisa de Reis (2019), que buscou analisar as percepções e práticas sobre o brincar, a brincadeira e a relação com o desenvolvimento de crianças autistas, na perspectiva dos atores sociais presentes na família, escola e instituição terapêutica. Os resultados demonstram que as concepções têm uma importância central na estruturação do ambiente físico e social e nos cuidados que serão oferecidos às crianças em diferentes contextos culturais, pois, em alguns momentos, ficou evidenciada a importância da brincadeira como agente socializador. No entanto, essas condições não se apresentaram em todas as situações pesquisadas.

As investigações acerca das práticas pedagógicas apresentadas figuram apenas os primeiros passos de estudos exploratórios sobre um universo que demanda atenção, diante das amplas perspectivas abertas. No tocante às interações e brincadeiras com crianças com autismo, são ainda numerosas as questões a perscrutar, entre elas: elaboração de propostas de intervenção colaborativa, cursos de formação, adequações e mediações durante a realização de propostas coletivas e/ou individuais para o brincar.

2.5 PRODUÇÕES SOBRE ARQUITETURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Seguindo as mesmas fontes de pesquisa do item anterior, nos debruçamos

nos repositórios de grande circulação nacional e com resultados expressivos para os descritores escolhidos. Buscamos, assim, selecionar e analisar pesquisas realizadas no contexto da arquitetura dos espaços na Educação Infantil e de que forma podem contribuir para as interações e brincadeiras das crianças com autismo que frequentam esses espaços. Em uma pesquisa bibliográfica, utilizamos a base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Iniciamos as buscas com o descritor “arquitetura pedagógica na Educação Infantil” num recorte temporal entre 2015 e 2022, visando a necessidade de ampliar as buscas, devido à escassez de trabalhos dessa natureza na área da educação. Foram localizados 22 trabalhos na BDTD e 22 trabalhos na Capes que, ao aplicar o refinamento temporal, reduziram-se para seis trabalhos na BDTD e três trabalhos na Capes, que continham relevância para a pesquisa em questão. Dentre os nove trabalhos selecionados, somente um apresentou temática direcionada ao processo de inclusão da criança com autismo na Educação Infantil.

A pesquisa de Bezerra (2022), intitulada “Reflexões e contribuições para espaços escolares com vistas à inclusão da pessoa com transtorno do espectro autista”, é uma pesquisa de mestrado na área de pós-graduação em arquitetura e urbanismo, que se destacou nessa busca por identificar características e fatores do espaço escolar que afetam positivamente e/ou negativamente o processo de ensino-aprendizagem e de inclusão de estudantes com TEA, com base na escuta de familiares e profissionais que trabalham com autismo. Essa pesquisa pretendeu contribuir para o debate sobre a temática, problematizando o processo de elaboração de programas de necessidades arquitetônicas.

Nessa perspectiva, seguimos na busca por mais trabalhos que ressaltassem a importância que a arquitetura dos espaços escolares pode exercer para o desenvolvimento e a inclusão dessas crianças. Foram encontradas pesquisas de mestrado e doutorado semelhantes a esse objetivo, voltadas para a construção e organização dos espaços físicos em creches e pré-escolas. Entretanto, nesse primeiro recorte não localizamos pesquisas na área da educação, em que o objeto de estudo enfatiza as possibilidades que a infraestrutura e arquitetura pedagógica possam contribuir para a inclusão de crianças com autismo. Na pesquisa de Evangelista (2016), encontramos um estudo de caso em uma instituição pública de

Educação Infantil, em que o objetivo geral foi identificar as concepções e expectativas de crianças e profissionais da Educação Infantil em relação ao espaço escolar, com o propósito de analisar a qualidade da organização do espaço e identificar os possíveis avanços, contradições e dificuldades materializadas no cotidiano escolar.

O trabalho de Borges (2018) destaca a importância da interlocução entre a arquitetura e a educação, assim como na pesquisa de Dembinski (2021), podendo provocar um salto na qualidade e no desempenho escolar infantil, pois, é no edifício educacional que são desenvolvidos os processos de ensino e aprendizagem, necessitando explorar a relação entre a pedagogia e a arquitetura. Debruçando sobre algumas reflexões nos demais trabalhos encontrados é possível observar a ligação existente entre a educação e a arquitetura dos espaços escolares, construindo possibilidades de novas descobertas e aprendizado no espaço educativo. Essas pesquisas ampliam a compreensão sobre a importância desse olhar que pretende potencializar os objetivos dos campos de experiência infantil, sendo versátil, permeável e sujeito às modificações em função das diferentes atividades desenvolvidas (Bulhões, 2020).

Encontramos as pesquisas de mestrado de Cocito (2017) e Silva (2020), que apesar de apresentar diferentes objetivos e objetos de estudo, sendo que a primeira parte da hipótese de que a organização dos espaços pode favorecer a edificação de uma Educação Infantil de qualidade, e a segunda consiste em analisar a importância do espaço para aprendizagem e desenvolvimento da criança, investigando como a prática educativa é influenciada pela arquitetura das instituições. Ambas indicam a influência da organização ou adaptação dos espaços físicos de maneira que possam constituir-se em um lugar alinhado a uma perspectiva crítica de educação e à autonomia das crianças. Isso novamente demonstra a necessidade dessa junção de fazeres no espaço pedagógico, a saber das implicações que isso deve trazer às crianças de diferentes idades e características. Enquanto educadores, cabe a nós repensarmos e criar junto à comunidade escolar, estratégias que contemplem experiências e novos conhecimentos a todas as crianças.

Duarte (2015) analisa, em sua tese de doutorado, os processos determinantes da organização e modificações que ocorrem nos prédios, seu significado educacional, cultural e as intenções educadoras dos profissionais na estruturação

espacial das instituições. Partiram da hipótese de que há carência na articulação entre concepções e ações, entre as instâncias governamentais e as escolas, que podem se refletir nos espaços, processos educacionais e no acolhimento à comunidade educativa. Assim, torna-se necessário, empenho, criatividade e muito envolvimento dos profissionais com a qualidade do atendimento, para superar os obstáculos presentes nos ambientes educacionais, provocados por questões advindas da arquitetura escolar, que muitas vezes dificultam ou não fornecem um suporte adequado para o desenvolvimento do currículo e dos projetos da escola.

Nos estudos de Lima (2021), encontramos a pesquisa de mestrado profissional em educação que buscou analisar o processo dialógico de elaboração do Projeto Político Pedagógico da Vila de Serra Grande, distrito de Uruçuca-BA, a partir do Projeto Arquitetônico do Centro Integrado de Educação Integral de Serra Grande (Cieisg). Os resultados mostraram que a construção de uma Nova Escola pode ser fruto de políticas educacionais com discussões coletivas, desde a concepção do projeto arquitetônico, até o processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico¹⁹ (PPP). Assim como, apresentou um plano de formação continuada para as educadoras, tomando como referência a implementação do PPP produzido coletivamente, demonstrando a importância de um trabalho formativo junto aos profissionais.

Nesse contexto, podemos compreender determinadas reflexões que já permeiam os espaços educativos acerca dos edifícios escolares e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. A partir daqui, podemos vislumbrar um olhar que se complementa e, assim, direcionar novos rumos para uma educação inclusiva, com um contexto significativo para todos os estudantes. Para isso, seguiremos nossas buscas refinando os objetivos que, até então, foram abordados em pesquisas anteriores, propondo uma continuidade no que tange as necessidades e expectativas que enfrentam também as crianças com TEA e os desafios que teremos a superar nesse percurso.

Os trabalhos inseridos na Tabela 2 foram selecionados a partir da leitura de seus resumos e metodologia de pesquisa, no intuito de filtrar pesquisas que se relacionam, mais estreitamente, com a arquitetura dos espaços na Educação Infantil,

¹⁹ É um documento que orienta as práticas pedagógicas e a organização da escola, expressando sua identidade, objetivos educacionais e as ações planejadas para alcançar suas metas. É feito coletivamente pela comunidade escolar e deve estar alinhado às políticas educacionais e às necessidades do contexto em que a escola está inserida.

buscando um olhar voltado à inclusão de crianças com autismo.

Tabela 2 – Seleção de produções acadêmicas sobre arquitetura pedagógica nos espaços de Educação Infantil nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) recorte temporal de 2015 a 2022

Base de Dados BDTD e CAPES: Recorte temporal 2015/2022				
Descritor		PESQUISAS ENCONTRADAS NA BDTD	PESQUISAS ENCONTRADAS NA CAPES	TOTAL POR DESCRITOR
Arquitetura pedagógica na educação infantil	Teses e dissertações	06	03	09
	Pesquisas na área da educação	03	02	05
	Pesquisas na área de arquitetura e urbanismo	03	01	04

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Descrição: a imagem apresenta uma tabela de fundo claro com algumas formas geométricas decorativas em tons de azul e salmão. Em sua parte superior, centralizado em um retângulo branco apresenta o título: “Base de Dados BDTD e Capes: recorte temporal 2015/2022”. A tabela é composta por várias linhas na cor preta que sobrepõem o fundo claro, organizadas de forma retangular ou quadrados, também de fundo branco, que categorizam os dados que são descritos a seguir.

Após esse primeiro levantamento, devido ao número reduzido de pesquisas voltadas para as necessidades arquitetônicas e espaciais que possuem as crianças com autismo na primeira etapa da Educação Básica, realizamos novas buscas nas mesmas bases de dados (BDTD e Capes), variando alguns descritores, a fim de relacionar, com mais fontes de estudos, o nosso objetivo de pesquisa que visa analisar como a arquitetura dos espaços na Educação Infantil pode contribuir para as interações e brincadeiras de crianças com autismo.

Inserimos os descritores “inclusão na arquitetura pedagógica da Educação Infantil” sem refinamentos de busca. Não localizamos trabalhos na Capes. Na BDTD aparecem quatro trabalhos sendo que, somente um, trouxe relevância para esta pesquisa. Trata-se da tese de doutorado de Carvalho (2008), do curso de pós-graduação em arquitetura e urbanismo da Universidade de São Paulo. Essa

pesquisa intitulada “Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaços para a Educação Infantil” traz amplos estudos sobre a adequação do espaço para a escola infantil como um dos requisitos básicos para a inclusão da criança com necessidade especial. No entanto, essa pesquisa se direciona às necessidades especiais físicas e visuais que, segundo a autora, demandam maiores adequações no espaço físico.

Seguimos com o descritor “arquitetura escolar inclusiva” na BDTD, com recorte temporal 2015-2023, em que foram localizados 67 trabalhos. Dentre esses, somente dois apresentaram relação com o tema estudado, trazendo reflexões acerca da participação da criança com TEA no espaço escolar e as adequações que se fazem necessárias para sua inclusão. Entre essas, a dissertação de mestrado de Marostega (2023) que investigou aspectos físicos que dificultam as propostas pedagógicas com os alunos, além da indicação de itens que facilitariam esses procedimentos, como destaca ainda que o entendimento das percepções sensoriais dos autistas torna-se o primeiro passo para a elaboração de qualquer tipo de intervenção e proposta arquitetônica.

Na pesquisa de Rodrigues (2019) foram identificados elementos inerentes à arquitetura como conforto, mobiliário, dimensão das salas, segurança e espaço de fuga, que podem tornar os ambientes educacionais mais adequados aos usuários no que concerne ao bem-estar. Por fim, na base de dados da Capes, localizamos somente seis trabalhos, porém, nenhum relacionado ao tema de pesquisa.

O ambiente físico escolar é, por essência, o local do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (Kowaltowski, 2011). Nesse panorama, percebemos a necessidade de um olhar sensível e estratégico para propiciar um ambiente acolhedor, que facilite e estimule ações inclusivas em sua rotina. A forma como a criança autista interage e participa das propostas realizadas no espaço educativo, é fortemente influenciada pelo ambiente que lhe é oferecido, sendo assim, os estudos acerca da arquitetura das instituições de Educação Infantil é cada vez mais urgente, visto a diversidade de construções e tipos de estruturas físicas que são concebidas como Centros de Educação Infantil ao longo dos anos. A autora traz ainda que,

[...] a discussão sobre a arquitetura escolar exige reflexões sobre a história e a evolução da sua linguagem formal e das avaliações do ambiente, que incluem o conforto dos aspectos térmico, acústico, de iluminação e funcionalidade, sem deixar de lado as questões educacionais e culturais da

sociedade. Essa arquitetura nunca está desprovida de símbolos e reflexos do seu contexto cultural e deve existir como resposta a proposta pedagógica que a escola pretende adotar (Kowaltowski, 2011, p. 12).

Nessa gama de possibilidades, conseguimos observar as limitações e avanços que ocorrem no processo educativo de todas as crianças, e não se torna diferente para a criança autista, que traz uma série de especificidades em suas vivências, sejam sociais, físicas ou cognitivas.

3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE ARQUITETURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ-SC

O município de São José, localizado na Grande Florianópolis, é o quarto mais antigo de Santa Catarina, e foi colonizado em 26 de outubro de 1750, por 182 casais açorianos, oriundos das ilhas do Pico, Terceira, São Jorge, Faial, Graciosa e São Miguel. Em 1829, recebeu o primeiro núcleo de colonização alemã do Estado. O rápido desenvolvimento, aliado ao aumento populacional e poder econômico, fez com que, em 1º de março de 1833, por meio da Resolução do Presidente da Província, Feliciano Nunes Pires, São José passasse de freguesia a vila (município) e, em 3 de maio de 1856, pela Lei Provincial n.º 415, foi elevada à cidade.

Fotografia 1 – Vista da cidade de São José em 1953

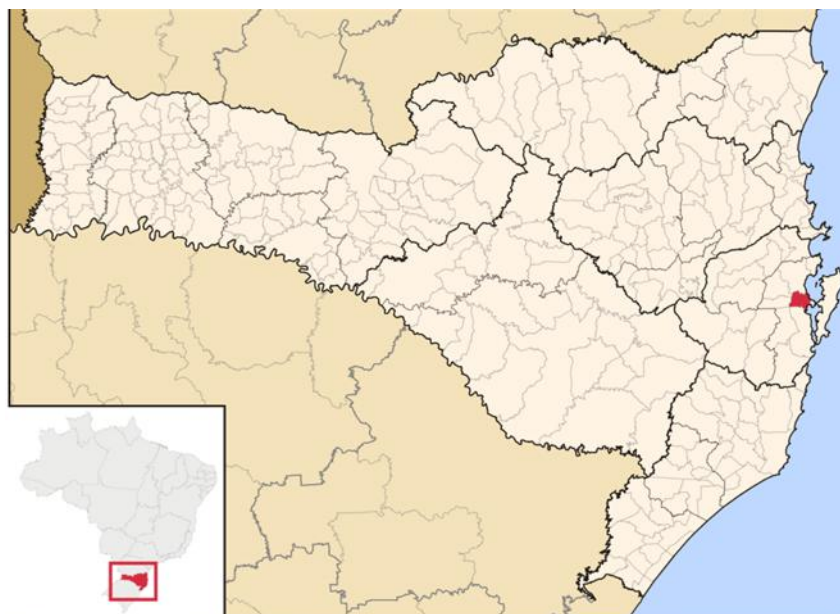


Fonte: IBGE (2022).

Descrição: a imagem representa uma fotografia em preto e branco do município de São José, registrada no ano de 1953. A direita, na parte inferior aparece parte de um terreno de chão batido e mais a frente avistamos uma rua estreita que segue com algumas poucas casas em seus arredores, construídas em arquitetura de origem açoriana. Mais ao fundo predomina vegetação com árvores e elevações montanhosas, cercadas pela baía que vem contornando a área da cidade que hoje é conhecida como Centro Histórico de São José. Na parte superior apresenta o céu com algumas nuvens e à frente, no canto inferior esquerdo, mais algumas construções no estilo colonial da época, também as margens da baía. Em seus arredores aparecem alguns elementos geométricos no chão, que compõem uma área mais aberta, indicando uma praça com algumas árvores.

São José possui uma extensão territorial de 150.499 km² e está localizada nas coordenadas geográficas 27°36'55 de latitude e 48°37'39 de longitude. É banhada pelas águas das baías norte e sul de Santa Catarina e é seccionada pela BR-101, rodovia de importância internacional. Segundo dados do IBGE (2022), a população de São José é de 270.295 mil habitantes, o que destaca como o quarto município mais populoso de Santa Catarina. Nas últimas décadas, São José tem se destacado em Santa Catarina pelo seu rápido desenvolvimento, assim como pela geração de oportunidades de negócios e empregos.

Figura 3 – Mapa de localização de São José em Santa Catarina



Fonte: Wikipédia (2023).

Descrição: a imagem mostra o desenho de um mapa cartográfico representando o Estado de Santa Catarina na cor bege, dividido em preto com demarcações de suas macrorregiões. A direita, em azul, representa o Oceano Atlântico que banha o litoral catarinense e nos demais arredores em tom pastel aparece parte do Estado do Paraná e Rio Grande do Sul que fazem divisa com Santa Catarina. Uma pequena mancha vermelha no centro a direita demarca o município de São José. No canto inferior esquerdo, aparece um pequeno quadro sobreposto com o mapa do Brasil em cinza claro e a localização em que pertence Santa Catarina marcado em vermelho na parte inferior do quadro.

Ainda com base em dados do IBGE, em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,5%. Na comparação com outros municípios do Estado, ficou na posição 218 de 295. Já na comparação com municípios de todo o país, ficou na posição 2904 de 5570. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2021, para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública era 6,2 e para os anos finais, de 5,1 (IBGE, 2022). Na comparação com outros municípios do Estado, ficava nas posições 132 e 87 de 295. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 1045 e 1607 de 5570. Em cumprimento ao Plano de Governo, a Prefeitura de São José está ampliando, gradativamente, o número de atendimentos na Educação Infantil. Em 2020, os Centros de Educação Infantil (CEIs) concluíram o ano com 6.747 crianças atendidas e, em 2022, foram 7.724, o que representa um acréscimo de 14,5%.

O atendimento na Educação Infantil ocorre a partir dos 04 meses de idade até 06 anos, sendo obrigatória a frequência a partir dos 04 anos de idade. Atualmente, o município conta com aproximadamente 40 instituições de Educação Infantil e oito instituições filantrópicas, que atendem crianças em período integral entre 7h e 19h ou parcial, das 7h às 13h ou das 13h às 19h.

A Secretaria de Educação de São José conta com o Setor de Educação Especial, sendo esse uma extensão dessa secretaria que, tem como objetivo garantir acesso e permanência do público da educação especial, conforme preconiza as políticas de inclusão e a Constituição Federal, no Art. 205, que define a “Educação como um direito de todos”. Esse setor gerencia o processo de inclusão de crianças e estudantes públicos da educação especial e assessora as instituições de ensino da rede municipal. A equipe é formada por fonoaudiólogas, psicólogas, pedagogas e coordenação do setor que, recentemente, inauguraram um novo espaço de atendimento, o Centro de Estimulação e Reabilitação em Transtorno do Espectro Autista (Certeia).

Fotografia 2 – Centro de Estimulação e Reabilitação em Transtorno do Espectro Autista (Certeia)



Fonte: Site Prefeitura Municipal de São José (2014).

Descrição: imagem de um prédio moderno de três andares com fachada branca. Na parte superior da entrada principal, há placas de fundo azul e letras brancas com os dizeres “Certeia” e “Setor de Educação Especial”. O edifício possui muitas janelas de vidro distribuídas por todos os andares. Há também portas de vidro grandes em toda extensão do piso térreo. Abaixo, há um estacionamento com vaga para pessoas com deficiência, marcado por uma pintura no chão com o símbolo de acessibilidade. Uma das laterais do prédio aparece do lado direito da imagem, apresentando algumas janelas e a parte condensadora de alguns aparelhos de ar-condicionados.

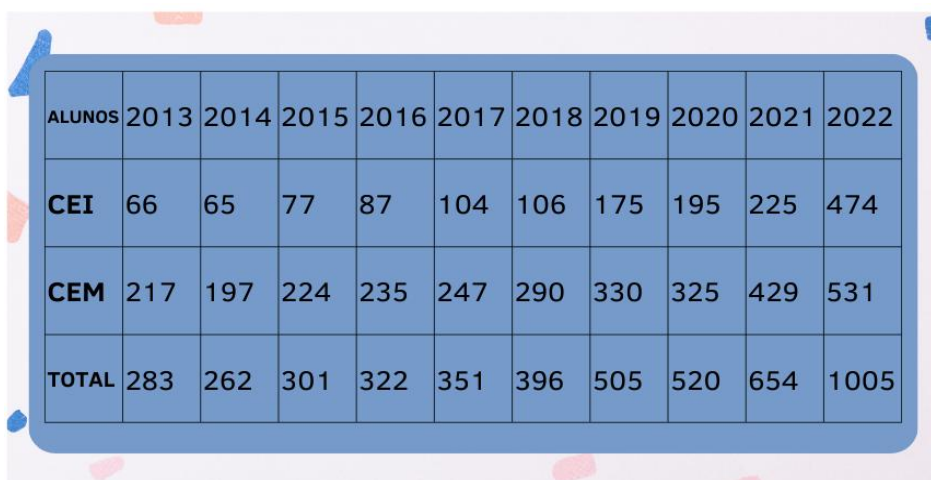
O Centro de Estimulação e Reabilitação em TEA (Certeia), na rua João Carlos da Rosa, n.º 100, localizado no bairro Praia Comprida, conta com uma estrutura de, aproximadamente, 500 m². O Certeia é uma das primeiras unidades multiprofissionais no Estado e funciona no mesmo prédio do Setor de Educação Especial. A unidade tem capacidade para atender cerca de 90 crianças mensalmente. A equipe é composta por profissionais de diversas áreas, como terapeutas ocupacionais, neuropediatras, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, enfermeiros, psicólogos, educadores físicos, psicopedagogos, assistentes sociais e nutricionistas.

O Certeia atende crianças de zero a 6 anos incompletos, com diagnóstico ou suspeita de TEA, encaminhadas pelas Unidades Básicas de Saúde (UBS), realizando ações voltadas para o desenvolvimento de habilidades singulares no âmbito do projeto terapêutico, particularmente voltadas à cognição, linguagem e

sociabilidade, além de orientação aos genitores e cuidadores, em relação à continuidade de tratamento e atendimento em rede. Atualmente, mais de 600 crianças menores de 6 anos possuem diagnóstico, em São José. Composto por duas salas de atividade coletiva, nove salas de atendimento individualizado ou coletivo para pequenos grupos, assim como sala de coordenador e sala de reunião. A Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal da Saúde, está em processo de elaboração de edital de credenciamento para entidades que tenham capacidade para amparar e dar sequência ao tratamento de crianças maiores de 6 anos. Pacientes acima de 6 anos, com demandas de TEA, encontram atendimento na atenção primária à saúde, com pediatras nas Unidades Básicas de Saúde e psiquiatria, psicologia, fonoaudiologia com a Equipe Multiprofissional de Apoio (eMULT), além de profissionais especializados como fonoaudiólogos e psicólogos, nas policlínicas. Casos graves no Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPS i), além de atendimentos com equipe multiprofissional na Secretaria Estadual, na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCCE) e Serviço de Reabilitação Intelectual e Autismo (RIA-CCR), na qual necessita de encaminhamento, por meio do sistema de Regulação, após avaliação prévia dos profissionais da Rede de Saúde.

No mesmo prédio do Certeia, funciona o setor de Educação Especial, buscando formar uma parceria entre as Secretarias Municipais de Saúde e de Educação. Com uma equipe multidisciplinar composta por profissionais de pedagogia, psicologia, fonoaudiologia e revisor Braille, o Setor de Educação Especial realiza assessoria nas unidades educacionais da rede municipal de ensino, para favorecer o atendimento educacional aos estudantes da educação especial.

Tabela 3 – Número de matrículas de estudantes com deficiência na Rede Municipal de Ensino



ALUNOS	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
CEI	66	65	77	87	104	106	175	195	225	474
CEM	217	197	224	235	247	290	330	325	429	531
TOTAL	283	262	301	322	351	396	505	520	654	1005

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Descrição: a imagem é uma tabela que representa numericamente a quantidade de estudantes com deficiência matriculados na rede municipal de ensino de São José. Ela apresenta-se em um fundo azul claro contornado por linhas pretas. No fundo da imagem, fora da tabela, há formas geométricas coloridas em tons de laranja, azul, e rosa projetadas em um fundo branco. A tabela está dividida em 11 colunas começando pela categoria de alunos seguindo cada coluna com o ano correspondente desde 2013 até 2022. O número de estudantes é apresentado em cada linha que segue as colunas correspondendo a categoria de CEI (Educação Infantil) ou CEM (Ensino Fundamental). A interpretação dos dados organizados são expostos a seguir.

Em outubro de 2023, os dados atualizados apresentaram um total de 1.212 matrículas, sendo que 80% desses estudantes são alunos com TEA. O Setor de Educação Especial também é responsável pelo gerenciamento dos 25 Polos de Atendimento Educacional Especializado (AEE), distribuídos nas unidades de ensino da rede municipal, e conta ainda com o serviço do Centro de Apoio Pedagógico (CAP), que produz livros didáticos nos formatos acessíveis Braille e ampliados, bem como materiais adaptados e em relevo para as crianças com baixa visão e cegas, estudantes da rede municipal de ensino.

Importante destacar que o fluxo do atendimento em educação especial inicia na unidade de ensino. A partir da apresentação da documentação com laudo/diagnóstico de deficiência da criança, a unidade de ensino informa e encaminha ao Setor de Educação Especial as solicitações pertinentes (inserção no AEE, contratação do profissional auxiliar de ensino – educação especial e/ou orientações).

3.2 CONTEXTO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL VIDA NOVA

O CEI Vida Nova localizado inicialmente no bairro Ipiranga em São José, possui uma longa trajetória em sua existência. É uma comunidade grande e está inserida numa região que vem crescendo assustadoramente, com isso, aumentando o número de crianças que necessitam de vaga na creche. Primeiramente, o prédio onde estava instalada a instituição foi cedido pela Associação de Moradores do Pedregal que, anteriormente, funcionava a escola municipal do bairro.

Com a construção de uma nova escola, o espaço foi adaptado para a Educação Infantil, localizado na rua principal, José Antônio Pereira, porém, por ter sido interditada pela Defesa Civil, estavam provisoriamente atendendo em um espaço cedido pela Ação Social de Barreiros (Creche Anjo da Guarda) na Rua João Paulo Gaspar, n.º 3067, sendo que ainda não possuíam sede própria. Com a ajuda dos profissionais que residem na região conseguiram encontrar uma casa, que depois passou por reformas para atender as crianças, enfim, o Centro de Educação Infantil Vida Nova está em novo endereço. Desde 2016 está localizado, definitivamente, na Rua Carlos Drumond de Andrade, n.º 175, Bairro Real Parque, São José.

Fotografia 3 – Novo espaço do CEI Vida Nova em 2016



Fonte: Site Prefeitura Municipal de São José (2014).

Descrição: imagem de um prédio branco com detalhes em cinza e vermelho de dois andares com

uma fachada simples, onde está localizado o “Centro de Educação Infantil Vida Nova”. Na parte superior do edifício, há uma placa grande com o nome da instituição em letras vermelhas e brancas e logo acima a logo da prefeitura municipal de São José. O prédio tem varandas com grades e uma escada externa de metal cinza, com corrimãos pintados de amarelo, que dá acesso ao segundo andar. Na parte inferior, há mesas sob um pequeno alpendre, janelas e portas ao redor da edificação e no segundo andar. Logo a frente, aparece parte do chão de concreto na lateral esquerda próximo a escada e, ao lado direito, o chão é revestido somente com pedrinhas de brita. O céu ao fundo está parcialmente nublado.

Sabemos que a Educação Infantil, não só oferece um lugar bom e seguro, como também, é um lugar no qual as crianças estabelecem as bases de sua formação por meio da brincadeira livre e orientada, desenvolvendo suas potencialidades, interagindo e construindo novos conhecimentos, exercendo sua autonomia e cidadania. O município de São José possui aproximadamente 40 Centros de Educação Infantil mantidos exclusivamente pelo município. Dentre eles, várias edificações foram construídas recentemente, algumas são mais antigas, e outras adaptadas para atender crianças de 0 a 6 anos.

Esse último, é o caso do CEI Vida Nova, que apresenta em sua edificação a estrutura de uma casa, antes habitada por uma família e que foi adquirida pelo município, no intuito de funcionar como um Centro de Educação Infantil. Antes de iniciar o atendimento, imediatamente, foram realizadas algumas reformas para melhor distribuição dos espaços e adequá-lo, o mais confortável possível, para seu bom funcionamento de forma segura e eficaz.

Fotografia 4 – Parque CEI Vida Nova em 2016



Fonte: CEI Vida Nova (2022).

Descrição: a imagem representa a edificação do CEI Vida Nova em 2016. Mostra um grupo de

crianças brincando em um parquinho ao ar livre, localizado dentro do "Centro de Educação Infantil Vida Nova". O nome e a fachada do local estão visíveis na parte superior esquerda da imagem, nas cores vermelho e branco. À frente, há um escorregador de madeira, no qual uma criança está subindo enquanto outras aguardam. Mais à direita, várias crianças brincando em uma estrutura de escalada metálica. A área ao redor é cercada por vegetação, e o céu está azul, sugerindo que é um dia ensolarado. No fundo, há uma área sem porta na edificação, contendo um tecido enrolado logo acima, indicando ser uma cortina. Há, também, uma mesa e alguns balões pendurados na área aberta da edificação, talvez indicando uma comemoração ou evento especial.

O Projeto Político Pedagógico do CEI Vida Nova, ressalta a importância de uma educação inclusiva e emancipatória, no entanto, esclarece que seu espaço não possui estrutura física para atender determinadas necessidades. Não possui rampas de acesso ou bebedouros adaptados, o chão do parque é de areia e brita e há somente escadas para acessar o segundo andar da edificação.

A partir de 2016, o novo espaço passou a contar com quatro salas de aula, três banheiros, uma cozinha, uma dispensa, um refeitório, sala dos professores, lavanderia, secretaria e duas áreas livres. Mesmo com a mudança e redução do espaço físico para atender as crianças, o número de matrículas permaneceu praticamente o mesmo no ano seguinte.

Tabela 4 – Número de matrículas por turma no CEI Vida Nova em 2017



QUANTIDADE DE TURMAS	TURMA	PERÍODO	Nº DE ALUNOS POR SALA
01	GV A	Integral	22 crianças
01	GV B	Integral	20 crianças
01	G MISTO	Matutino	20 crianças
01	G MISTO III/IV	Vespertino	20 crianças
01	G MISTO V/VI	Matutino	20 crianças
01	G VI	Vespertino	20 crianças
-	Total: 06 turmas	-	Total: 122 crianças

Fonte: Elaborado pela autora (2023), baseado no Projeto Político Pedagógico CEI Vida Nova (2022).

Descrição: a tabela acima representa, numericamente, a quantidade de crianças matriculadas por turma no CEI Vida Nova em 2017. Ela apresenta-se em um fundo azul claro contornado por linhas pretas. No fundo da imagem, fora da tabela, há formas geométricas coloridas em tons de azul e rosa projetadas em um fundo branco. A tabela está dividida em quatro colunas e oito linhas ordenadamente, começando pela categoria de número de turmas, seguindo com a coluna que descreve a nomenclatura de cada turma, sendo elas: GV A, GV B, G misto, G misto III/IV, G misto V/VI e GVI, totalizando seis turmas. Na sequência, apresenta o período em que cada turma é atendida, sendo matutino, vespertino ou integral e, na última coluna, o número de crianças atendidas por sala. A interpretação dos dados organizados é exposta a seguir.

Nos anos seguintes houve pequenas alterações no quadro de matrículas. Em 2018, eram atendidas 140 crianças, pois ocorreu uma redução no número de turmas com atendimento integral, tornando impossível atender mais estudantes por período.

Nos anos seguintes houve pequenas alterações no quadro de matrículas, sendo que, em 2018, eram atendidas 140 crianças, pois ocorreu uma redução no número de turmas com atendimento integral, tornando possível atender mais estudantes por período. Em 2019, todas as turmas passaram a ser de meio período e houve uma redução em duas turmas de grupo misto III/IV que passaram a receber 17 crianças cada uma, perfazendo um total de 154 matrículas. Em 2020, o número de crianças matriculadas e a organização das turmas permaneceu o mesmo. Não houve atendimento presencial desde março até dezembro do referido ano, em decorrência da pandemia de Covid-19.

O PPP traz, nessa época, uma ressalva sobre o espaço físico da instituição, considerando a quantidade de banheiros ser insuficiente para o número de crianças atendidas, assim como os dois espaços para refeitório, em que um deles não pode ser utilizado em dias de chuva por ser descoberto. Destaca ainda, que o acesso ao segundo piso só pode ser feito por escadas, impossibilitando a acessibilidade de crianças com deficiências, poucos brinquedos no parque e o revestimento de brita que também dificulta sua utilização ou acesso. Embaixo da caixa d'água há um revestimento com piso onde também acontecem as interações e brincadeiras.

Tabela 5 – Número de matrículas por turma em 2021

QUANTIDADE DE TURMAS	TURMA	PERÍODO	Nº DE ALUNOS POR SALA
01	GIII A	Matutino	12 crianças
01	GIV A	Matutino	13 crianças
01	GV A	Matutino	14 crianças
01	GVI A	Matutino	16 crianças
01	G III B	Vespertino	12 crianças
01	G IV B	Vespertino	13 crianças
01	GV B	Vespertino	14 crianças
01	GVI B	Vespertino	16 crianças
-	Total: 08 turmas	-	Total: 110 crianças

Fonte: Elaborado pela autora (2023), baseado em Projeto Político Pedagógico CEI Vida Nova (2022).

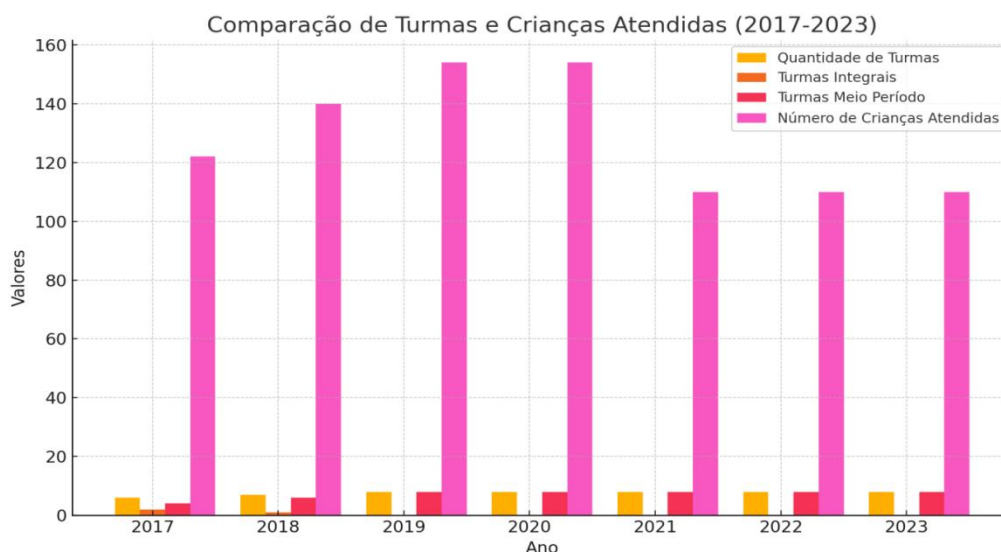
Descrição: a Tabela 5 acima representa, numericamente, a quantidade de crianças matriculadas por turma no CEI Vida Nova em 2021. Ela apresenta-se em um fundo azul claro contornado por linhas pretas. No fundo da imagem, fora da tabela, há formas geométricas coloridas em tons de azul e rosa

projetadas em um fundo branco. A tabela está dividida em quatro colunas e oito linhas ordenadamente, começando pela categoria de número de turmas, seguindo com a coluna que descreve a nomenclatura de cada turma, sendo elas: GIII A, GIV A, GV A, GVI A, GIII B, GIV B, GV B, GVI B, totalizando oito turmas. Na sequência, apresenta o período em que cada turma é atendida, sendo matutino ou vespertino e, na última coluna, o número de crianças atendidas por sala. A interpretação dos dados organizados é exposta a seguir.

No ano letivo de 2021, após diversas solicitações dos profissionais em relação à quantidade excessiva de crianças, visto a limitação de área em cada sala, foi realizada a revisão da quantidade de crianças que estavam sendo atendidas por grupo. De acordo com a adequação do número de crianças por metro quadrado após a visita e avaliação do Corpo de Bombeiros Militar (CBM), houve uma considerável redução no número de crianças atendidas, sendo alterado conforme a Tabela 5.

A seguir, o Gráfico 1 demonstra o número de crianças matriculadas nos anos de 2017 a 2023, conforme descrito no PPP da instituição. As principais alterações se deram na extinção de atendimento em período integral, conforme demandas do município, assim, as turmas passaram a ser de meio período e houve uma redução em duas turmas de grupo misto III/IV que passaram a receber 17 crianças cada uma, perfazendo um total de 154 matrículas, que seguiu na mesma quantidade em 2020, atendendo um maior número de crianças na Educação Básica. A partir de 2021, destacamos a redução de crianças por turma conforme a Tabela 5, baseado em medições oficiais do Corpo de Bombeiros Militar (CBM) para ocupação segura em cada sala.

Gráfico 1 – Relação de matrículas por ano no CEI Vida Nova – 2017 a 2023



Fonte: Elaborado pela autora (2023), baseado em Projeto Político Pedagógico CEI Vida Nova (2022).

Descrição: a imagem representa um gráfico do tipo barras verticais, com o título “Comparação de Turmas e Crianças Atendidas (2017-2023)” que está posicionado acima do gráfico, organizado em torno de um eixo horizontal e um eixo vertical. Cada barra representa um valor diferente de quatro categorias de dados, variando entre os anos de 2017 e 2023. O eixo horizontal exibe os anos de 2017 a 2023. O eixo vertical exibe valores que vão de 0 a 160, que representam a quantidade de turmas e o número de crianças atendidas. As barras são agrupadas em conjuntos para cada ano, sendo que cada conjunto tem quatro barras de diferentes cores. A legenda está localizada no canto superior direito do gráfico, associando as cores das barras às respectivas categorias, sendo a quantidade de turmas com as barras na cor amarela, turmas integrais com barras na cor laranja, turmas de meio período com barras na cor vermelha e número de crianças atendidas com barras na cor rosa. A interpretação dos dados aparecem a seguir.

Observamos que o número de crianças atendidas atingiu um pico em 2019 e 2020, seguido de uma queda e estabilização em 110 crianças nos anos subsequentes. Isso ocorreu devido a fatores políticos e administrativos, quando em dado momento, tornou-se obrigatório o atendimento de todas as crianças a partir dos 4 anos. Para cumprir essa meta, a Secretaria de Educação passou a reduzir o período de atendimento para, assim, aumentar o número de turmas e atender um maior número de crianças. Essa medida ocorreu em toda a rede municipal de ensino. Cabe frisar que a redução no número de crianças por sala ocorreu a partir de 2021 como é possível visualizar no Gráfico e já mencionado anteriormente na Tabela 5, devido a reivindicações dos profissionais da educação, junto aos órgãos responsáveis, buscando melhores condições de atendimento e ensino.

Nos últimos anos, desde que se instalou nessa nova edificação, o CEI Vida Nova passou por muitas mudanças e adaptações, sempre vislumbrando melhores condições no atendimento às crianças e um ambiente adequado e acolhedor para

toda comunidade escolar.

Compreendemos que, para tais mudanças, cabe o olhar reflexivo e avaliativo do professor e de toda a equipe escolar, que diariamente observam e analisam o trabalho pedagógico que é desenvolvido com as crianças e a didática necessária para se atingir os objetivos propostos.

Fotografia 5 – CEI Vida Nova em 2023



Fonte: Projeto Político Pedagógico CEI Vida Nova (2022).

Descrição: a imagem mostra a fachada do "Centro de Educação Infantil Vida Nova", que está escrito em um grande *banner* azul, fixado na parte superior da casa de dois pavimentos. O *banner* também contém o logotipo da Prefeitura de São José. A parte térrea está parcialmente coberta por um toldo vermelho. Na frente do prédio, há várias plantas e árvores pequenas que embelezam o espaço. O terreno é de cascalho claro, e o ambiente parece ser ao ar livre, com céu nublado ao fundo. Balões coloridos são visíveis nas laterais da imagem, sugerindo uma possível decoração para um evento ou celebração.

Em um primeiro momento, a instituição recebeu a informação de que o novo espaço seria provisório. A Secretaria da Educação cogitou uma nova construção após adquirir um terreno na comunidade e ampliar a quantidade de salas e número de crianças atendidas. No entanto, esse novo espaço em forma de “creche-casa” foi adquirido pela gestão municipal por meio de compra, tornando mais distante a realidade de que um Centro de Educação Infantil fosse planejado e construído para abrigar o CEI Vida Nova.

Sendo assim, de acordo com relatos da equipe pedagógica registrados no PPP da instituição, muitas adequações começaram a ser planejadas para possibilitar um espaço mais acolhedor e capaz de atender as especificidades do público infantil.

O crescente número de matrículas de crianças com TEA na Educação Infantil não é diferente no CEI Vida Nova. Apesar de um atendimento em número reduzido, proporcionalmente são matriculadas, todos os anos, crianças com diferentes necessidades educativas e o autismo apresenta-se potencialmente em maior quantidade e com diagnósticos cada vez mais cedo. As explicações mais consistentes dão conta de que algumas mudanças recentes têm acarretado esse aumento, como, por exemplo,

[...] uma maior sensibilidade dos instrumentos diagnósticos, o aumento do número de centros de referência que registram os diagnósticos, assim como o próprio fato de um aumento no conhecimento em autismo entre clínicos, educadores e a população em geral (Presmanes *et al.*, 2015 *apud* Schmidt, 2017, p. 226).

Esses indícios mostram o quão importante vem se tornando os estudos e discussões acerca do autismo que, quando diagnosticado nos primeiros anos de vida da criança, pode contribuir para seu melhor desenvolvimento e qualidade de vida diante os estímulos, terapias e atendimentos especializados.

3.3 ESTRUTURAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E INFLUÊNCIA DA ARQUITETURA DO ESPAÇO ESCOLAR NAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS AUTISTAS

Os precursores das escolas europeias do século XIX, “apresentam as configurações arquitetônicas de muitos prédios escolares atuais, baseado no programa de necessidades de sala de aula por série de ensino, com a preocupação de disciplinar os alunos” (Kowaltowski, 2011, p. 67). Isso demonstra que, por muito tempo, a ideia de educação se resumia à disciplina e a transmissão de conhecimentos do professor (transmissor) para o aluno (receptor). Muitas observações e reflexões vem reconfigurando as metodologias até então adotadas e trazendo à luz abordagens que antes eram inconcebíveis, mas que propiciam um melhor acolhimento e inserção das crianças nos espaços educativos.

Nesse viés, seguimos por um longo caminho de mudanças no que diz

respeito à concepção das edificações escolares, ao passo que na história da humanidade, segundo os estudos de Doris, “o processo de transmitir os conhecimentos e as atitudes necessárias para que o indivíduo tenha condições de integrar-se à sociedade teve formas variadas e objetivos específicos” (Kowaltowski, 2011, p. 13). Há um longo e complexo processo educativo para possibilitar a sobrevivência em uma sociedade que transformou radicalmente as condições naturais de vida.

Atualmente, vivemos em um sistema educativo que busca mostrar à criança como é a vida em sociedade e a forma como ela poderá seguir e conduzir sua vida ao longo de sua existência. Temos assim, o professor, que é identificado como a autoridade em sala de aula e o sistema de notas como retribuição pelo esforço empregado. Ainda seguimos com um modelo de avaliação pautado, prioritariamente, em números. O rompimento na forma como a criança é avaliada na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental reflete uma mudança significativa na perspectiva educacional e nas expectativas de aprendizagem. Com base nas diretrizes para avaliação estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018), na Educação Infantil, a avaliação é processual, contínua, centrada no desenvolvimento integral da criança, sem ênfase em notas ou resultados imediatos. Aqui, o foco está nas interações, nas brincadeiras e no respeito ao ritmo de cada criança. A criança é avaliada por meio da observação e dos registros que busca entender seu crescimento cognitivo, afetivo, social e motor, acompanhando que o desenvolvimento ocorre de forma não linear.

Quando uma criança entra no Ensino Fundamental, há uma ruptura. A partir dessa etapa, a BNCC (Brasil, 2018) deixa evidente que o sistema passa a exigir resultados quantitativos, geralmente medidos por provas e testes, com foco em conteúdos específicos. Essa mudança pode trazer desafios para a criança, que sai de um ambiente em que foi avaliado pelo processo e pelo progresso contínuo, para um espaço em que os resultados se tornam os principais critérios de avaliação. O foco na brincadeira e nas interações, centrais na Educação Infantil, tende a perder espaço para metas de desempenho acadêmico. Seguimos em constante reflexão sobre os modelos de ensino e avaliação desenvolvidos até os dias atuais, pois a BNCC (Brasil, 2018) reforça em seus direcionamentos que,

atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2018, p. 49).

O termo pedagogia tem sua origem na Grécia, sendo a partir de *paidós* (criança) e de *agogós* (condutor), ou seja, o trabalho do pedagogo compreende-se como “condutor de crianças” ou aquele que ajuda a conduzir o ensino. A história da educação no Brasil se desenvolve com base no ensino da Europa, e as primeiras ideias acerca da atuação pedagógica advindas da Grécia, vão influenciar fortemente a educação ocidental, sendo mais tarde influenciados também pela América do Norte.

O monge conhecido como Comenius (1592-1670), foi em meados do século XVII, pioneiro na organização de uma escolarização universal, que preconiza uma escola para todas as classes e gêneros, em que os mais capacitados seriam selecionados para cursar o Ensino Superior. Seus propósitos pedagógicos enfatizavam a interdisciplinaridade, afetividade do educador e o fortalecimento da relação entre família e escola como elementos fundamentais do processo educacional. Kowaltowski (2011) destaca, ainda, que Comenius pregava a

[...] necessidade de um ambiente escolar arejado, com espaço livre e ecológico, capaz de favorecer a aprendizagem que se iniciava pelos sentidos, para que as impressões sensoriais obtidas pela experiência com objetos fossem internalizadas e, mais tarde, interpretadas pela razão (Kowaltowski, 2011, p. 16).

Kowaltowski (2011) também relata que Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Froebel (1785-1852) foram educadores que, no século XIX, transformaram e democratizaram a educação, em uma época em que pensamentos iluministas trouxeram a necessidade de reformar e expandir a educação em todos os níveis. Froebel, após trabalhar com Pestalozzi e abrir o primeiro jardim de infância em 1837, dedicou-se ao ensino pré-escolar, à formação de professores e à elaboração de métodos e equipamentos para as instalações. Os diferentes tipos de materiais e experiências que Froebel desenvolvia junto a seus alunos, demonstra sua clara compreensão de que o professor não deveria impor ou intervir na

educação, mas por meio de observações, remover barreiras ao desenvolvimento criativo dela. As aulas em meio a natureza e excursões às montanhas eram frequentes, pelo poder da natureza em auxiliar na compreensão de si e dos outros.

Outros educadores vão surgindo nesse contexto, entre os séculos XIX e XX, como Jean Piaget (1896-1980) e John Dewey (1859-1952), este, pedagogo americano, criticava severamente a educação tradicional, principalmente no que se refere aos procedimentos de intelectualismo e memorização. Podemos perceber aspectos que influenciaram fortemente as concepções educacionais que vêm sendo adotadas na educação brasileira até os dias atuais. As mudanças que vêm ocorrendo ao longo de décadas, num processo lento e de forte reflexão e construção, demonstram as reorganizações metodológicas e estruturais que tomam corpo em todas as etapas da educação. Com as crianças de zero a 6 anos, impactos significativos foram tomando corpo e estruturando novas formas de ver e agir para a Educação Infantil.

No início do século XX, Jean Piaget (1896-1980) traz, em seus estudos, que o desenvolvimento cognitivo do ser humano acontece em etapas, passando por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis. Maria Montessori (1870-1952) desenvolve, em sua metodologia, aspectos que buscam estimular a iniciativa da criança e o senso de percepção, por meio da liberdade física e da aplicação de material instrutivo autodidata. Sua concepção destaca que,

[...] o segredo do bom ensino é tratar a inteligência da criança como um campo fértil no qual sementes podem ser lançadas, e que crescerão sob o calor de uma imaginação ardente. Portanto, o nosso objetivo não é fazer com que a criança apenas compreenda, menos ainda fazê-la decorar, mas tocar a sua imaginação de modo a entusiasma-la até o âmago do seu ser (Montessori, 2003, p. 24).

As estratégias adotadas pelo método montessoriano, ocupam, atualmente, espaços que não se limitam às escolas Montessori. Diversos espaços educativos refletem concepções didáticas e estruturais influenciadas pelas técnicas desenvolvidas pela pedagoga e médica italiana, que em muito contribuiu para as práticas pedagógicas que compreendem a criança como protagonista e autor de seus interesses e ações. Vygotsky (1991), em seus estudos, também traz concepções determinantes para a compreensão do desenvolvimento do indivíduo e suas formas de aprender, que se baseiam no papel do contexto histórico e cultural.

Esse contexto, chamado de sociointeracionista, tem como ideia central a mediação: ou seja, o ser humano se desenvolve por influência do meio em que está inserido e a partir daí cabe ao professor, no espaço educativo, interferir no processo, provocando avanços nas crianças por intermédio de intervenções pedagógicas intencionais.

Destacamos, aqui, alguns pressupostos de autores que influenciaram direta ou indiretamente a reestruturação das edificações escolares. Ao longo da história, novas concepções surgiram e foram modificando os locais, mobiliários, objetos, conceitos e conteúdos daquilo que se concebia como escola em algum momento do passado. É a partir de estudos e pesquisas que passamos a compreender de que forma ocorre o processo de desenvolvimento do indivíduo e buscamos, a partir daí, estratégias e melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

A arquitetura escolar tem um papel crucial nas interações e brincadeiras com todas as crianças, e quando pensamos nesse processo de participação e interesses das crianças autistas, torna-se fundamental pensar e agir nas diferenças, já que o ambiente físico pode facilitar ou dificultar a participação dessas crianças nas atividades. No contexto do seu estudo, as ideias de Doris Kowaltowski (2011) fornecem *insights*²⁰ sobre como o espaço escolar pode ser projetado para promover interações mais inclusivas, como a criação de ambientes sensoriais que oferecem estímulos adequados e a flexibilidade de espaços para adaptação às necessidades individuais.

Elementos como áreas abertas, recantos tranquilos e materiais sensoriais podem facilitar a exploração inovadora e a interação social com crianças autistas. Um ambiente bem projetado pode ajudar a reduzir a sobrecarga sensorial, que muitas vezes afeta essas crianças, e criar condições que favoreçam a participação ativa em brincadeiras e interações sociais. Kowaltowski (2011) também discute como a organização espacial pode influenciar a dinâmica entre alunos, professores e colegas, promovendo uma inclusão mais eficaz.

Nessa perspectiva, seguimos com evidências da constituição arquitetônica do espaço escolar em suas mais variadas formas e de que maneira podem influenciar o modo como as crianças se relacionam, se envolvem nas propostas desenvolvidas,

²⁰ Refere-se a percepções profundas ou claras sobre um assunto. No contexto acadêmico, a palavra é usada para descrever uma nova forma de entender ou analisar um problema com base em evidências ou experiências.

como reagem aos diferentes estímulos. Utilizamos como campo de estudo um espaço que é, continuamente, adaptado para receber crianças da Educação Infantil no contexto de suas individualidades e potencialidades.

3.3.1 Espaços internos no contexto da educação infantil

Fotografia 6 – Janela dentro da sala de referência²¹ Grupo III



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 6 apresenta um menino que aparece de costas, da cintura para cima, de aproximadamente 4 anos de idade, vestindo uma camiseta na cor preta, pele branca, cabelos castanhos e curtos. Sua mão está próxima a boca. Ele está dentro de uma sala observando o que se passa por uma janela que está aberta e com cortinas de estampas florais igualmente afastadas. Do lado de fora é possível ver alguns brinquedos num parque, como parte de um gira-gira e um túnel. O chão do parque é revestido por pedrinhas de brita. Na lateral direita vemos parte da copa de uma árvore e mais alguns cestos com brinquedos e garrafas penduradas acondicionando tampinhas de garrafa pet.

²¹ A "sala de referência" é a sala de aula atribuída a um grupo específico de alunos dentro de uma instituição escolar. Essa sala é o local principal onde os alunos desse grupo recebem instrução, realizam atividades e participam das interações diárias com o professor e colegas. A definição de uma sala de referência ajuda a garantir que os alunos tenham um espaço dedicado para suas atividades educacionais, promovendo um ambiente organizado e estável para o processo de aprendizagem. Além disso, a sala de referência pode ser usada para implementar estratégias pedagógicas específicas e para integrar recursos e suportes adaptados às necessidades do grupo.

Por vezes, o olhar da criança é limitado ao espaço em que se encontra. A rotina estabelecida no cotidiano da instituição, acaba fragmentando diversas experiências em que as crianças estariam envolvidas, cabendo ao professor uma sensibilidade em pequenos detalhes e movimentos intrínsecos durante sua prática, que podem enriquecer, ainda mais, o aprendizado e envolvimento das crianças nas interações e brincadeiras desenvolvidas dentro e fora de sala de aula.

A fotografia acima descreve um momento em que a criança G observa o que está acontecendo no pátio da instituição. O olhar pela janela da sala de referência, caracteriza uma curiosidade comum nas crianças, principalmente nos primeiros anos de desenvolvimento. Essa curiosidade pode ser compreendida pelo professor de diversas maneiras, no entanto, a criança da referida situação demonstra, com essa atitude, outras questões a serem observadas. Por se tratar de uma sala de aula com espaço limitado, conforme citamos anteriormente, atende o número de 13 crianças, de acordo com as medidas adequadas fornecidas pelo Corpo de Bombeiros Militar (CBM).

As janelas se tornam, para os pequenos, uma atração, como uma espécie de observatório para além dos movimentos internos do grupo. A criança G, que foi recentemente diagnosticada com autismo, expressa diferentes atitudes no decorrer da tarde, em que os traços autísticos vêm se ampliando com o passar dos dias, comprometendo seu desenvolvimento social e cognitivo. Situações de medo e insegurança começaram a fazer parte de suas falas e pensamentos. Ambientes com pessoas e movimentos diferentes causam sensações de ansiedade e agitação, com gestos estereotipados e repetitivos que, geralmente, buscam comunicar que algo está desregulado. “Um desafio para a pesquisa tem sido o de se estabelecerem relações entre interação social e as estereotipias embora, dependendo da teoria, essas também possam ser vistas como uma “forma” de linguagem e comunicação” (Baptista; Bosa, 2002, p. 34).

O olhar curioso através da janela, observando os movimentos que ocorrem no pátio, proporciona uma sensação reconfortante e de segurança quando a criança se sente ansiosa ou insegura. Aos poucos vai se familiarizando com os objetos, as crianças e profissionais que transitam pelo lado de fora, reagem a esses movimentos, dialogando ou apenas organizando seus pensamentos. A janela em questão age como um mecanismo de apoio, que traduz interações, sentimentos e atitudes, que

emancipam e colaboram para a sociabilidade dos pequenos.

Marostega (2023) demonstra, em sua pesquisa, a importância do conhecimento, respeito e empatia que devem ser levados em consideração no momento de projetar ou intervir em tais espaços. O olhar do educador é o ponto inicial para refletir situações e criar novas possibilidades para que a criança possa ser e estar nesse espaço. Rever estratégias e procedimentos, adequações na rotina, nos espaços e nas propostas realizadas, podem contribuir, gradativamente, para um ambiente acolhedor, que compreende as necessidades de cada educando e amplia seu potencial de desenvolvimento social e cognitivo.

Fotografia 7 – Vista 2 Janela sala de referência Grupo III



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 7 apresenta quatro crianças que estão de costas brincando na soleira da janela pelo lado de dentro de uma sala, que aparenta ser de Educação Infantil. A janela de madeira branca com vidraças em diagonal aparece fechada e no canto superior direito um pedacinho de cortina com estampa floral. Logo abaixo, está uma menina de pele negra, cabelos castanhos amarrados no alto com laço amarelo, vestindo casaco rosa e saia vermelha, segurando uma moto de brinquedo na mão esquerda. Ao seu lado esquerdo, um menino de pele branca e cabelos castanhos, vestindo calça e camiseta, possivelmente uniforme da instituição nas cores azul e vermelho. Na sequência mais um menino de cabelos castanhos escuro e pele branca, vestindo camiseta vermelha, bermuda azul e tênis. Ao seu lado esquerdo, outro menino de cabelos castanhos claro, pele branca, vestindo camiseta bege e bermuda caramelo. Eles brincam com bonecos e carrinhos. Ao lado de fora só é possível ver algumas paredes brancas com detalhes vermelhos e parte de uma árvore do lado

esquerdo.

Essa mesma janela transforma-se em um local de interação e brincadeiras, onde as crianças se sentem instigadas a participar. O que antes atraía apenas algumas crianças autistas, que enxergavam ali um refúgio para brincar com carrinhos em movimentos de vai e vem, ressignificou-se quando outras crianças passaram a interferir nesse espaço com novas possibilidades. Traziam outros objetos e brinquedos, conversavam e criavam narrativas específicas para o faz de conta que construía. Baptista e Bosa (2002) afirmam que,

[...] durante muito tempo prevaleceu a noção de pessoas com autismo como sendo alheias ao mundo ao redor, não tolerando o contato físico, não fixando o olhar nas pessoas e interessando-se mais por objetos do que por outras pessoas ou, ainda, nem mesmo discriminando seus pais de um estranho na rua (Baptista; Bosa, 2002, p. 34).

Os autores destacam, ainda, que o compartilhamento de conhecimento, possibilitado pelo avanço das pesquisas e pela facilidade de comunicação entre pesquisadores ao redor do mundo, contribuiu para modificar essa realidade. Embora se mencione a "tríade de comprometimentos" no espectro autista (utilizando o termo de Lorna Wing²² para se referir aos desafios nas áreas de comportamento social, linguagem e comunicação, além dos rituais, interesses restritos e estereotípias – tanto motores quanto na linguagem), é importante destacar a observação do autor de que esses elementos não são "separáveis", como o termo poderia sugerir. Na verdade, a expressão surgiu a partir de estatísticas detalhadas, que descobriram que esses comprometimentos não aparecem "aleatoriamente", mas sim em conjunto, embora com diferentes intensidades e características. Isso provoca a reflexão sobre a importância de possibilitar interações por meio de propostas livres, em que as crianças possam criar e usufruir de recursos em diferentes contextos e espaços, em que nós, professores, nem sempre cogitamos direcionar.

Essa relação de autonomia e referência com a sala de aula, torna esse espaço um facilitador para controles de crise, promovendo um ambiente acolhedor e

²² Lorna Wing foi uma psiquiatra britânica renomada, responsável por importantes contribuições no campo do autismo. Em seu trabalho, ela desenvolve o conceito da "tríade de comprometimentos", que descreve os desafios nas áreas de interação social, comunicação e comportamento repetitivo, observados em pessoas no espectro autista. Wing também foi pioneira na disseminação do termo "síndrome de Asperger", após redescobrir e popularizar o trabalho de Hans Asperger. Seu trabalho influenciou, profundamente, o diagnóstico e a compreensão do autismo no mundo.

seguro para a criança que precisa, em determinado momento, regular seus sentimentos e ações. A criança interfere assim no mundo do outro, no seu mundo e relacionam-se por meios de experiências advindas de suas potencialidades que devem ser constantemente exploradas.

Fotografia 8 – Sala de referência grupo III CEI Vida Nova



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 8 apresenta a sala de referência do grupo III do CEI Vida Nova. Aparecem algumas crianças brincando ao fundo em um tapete colorido. Alguns sentados e outros em pé com brinquedos dispostos no chão. Atrás deles aparecem dois armários, possivelmente, para guardar materiais escolares, contendo também caixas e brinquedos em cima. No lado esquerdo aparece uma parte da cortina de estampa floral e mochilas penduradas na parede logo abaixo. Um dos cestos de brinquedo está no chão mais a frente e no lado inferior direito uma criança aparece sentada em um banco com uma mesa retangular à sua frente. O piso é cerâmico na cor clara e próximo a mesa tem uma parede branca que divide parte da sala e segue na mesma cor das demais paredes. Entre a mesa e a parede há uma espécie de estante com alguns materiais escolares. No teto aparecem alguns discos de vinil coloridos pendurados de forma decorativa.

Fotografia 9 – Menino brincando na sala de referência grupo III CEI Vida Nova



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 9 mostra um menino de aproximadamente 3 anos, pele branca, cabelos claros e curtos, vestindo camiseta regata branca com estampa escrito em inglês, short e meias, sentado no chão, com as pernas abertas manipulando algumas tampinhas de garrafa pet coloridas. Ele está em uma sala de piso cerâmico de cor clara e ao fundo aparece parte de alguns objetos coloridos.

A Fotografia 8 retrata um grupo de crianças de 3 a 4 anos de idade, pertencentes ao grupo III período vespertino. Percebemos o momento de interação em que algumas crianças brincam no tapete localizado aos fundos da sala, enquanto próximo à entrada, há uma mesa retangular e comprida, em que as crianças têm outro espaço de convivência, mas que na Fotografia 9, observamos apenas uma criança brincando sozinha nesse espaço. Por ser um espaço reduzido, essa sala comporta 13 crianças, de acordo com as orientações do CBM. Essa limitação de espaço pode interferir na realização de propostas como jogos, brincadeiras e demais atividades escolares. A área mínima recomendada por aluno (1,5 m²) costuma ser respeitada, mas ela é calculada apenas para a área da sala e a quantidade de alunos, sem levar em conta os arranjos variados dos móveis para abrigar atividades diversas (Kowaltowski, 2011, p. 198). As janelas se tornam a principal fonte de luminosidade, pois as lâmpadas que iluminam a sala são de baixa incidência. As cortinas ajudam a controlar a entrada de luz solar que, em dias nublados, fica bem

escuro. A ventilação natural é auxiliada pelo uso de ventilador e ar-condicionado, principalmente, no verão. Porém, como a sala fica em frente ao parque e aos corredores de acesso ao refeitório e outras salas, a interferência sonora é constante, necessitando, na maioria das vezes, que portas e janelas estejam fechadas por longo período.

Doris também destaca que “uma troca rítmica e contínua entre passividade e atividade, tensão e relaxamento dá condições para um desenvolvimento físico mental e emocional” (Kowaltowski, 2011, p. 61). No momento em que todas as crianças são direcionadas a brincar no tapete, certos desconfortos podem ocorrer, ocasionado pelo número excessivo de crianças em um espaço tão pequeno ou, até mesmo, o tempo de permanência nesse mesmo espaço, atividade ou postura, exigindo de algumas crianças que evitem partilhar desse fazer coletivo se dirigindo a outros lugares mais afastados ou calmos para se organizar e escolher outra forma para participar das propostas pedagógicas. Isso se aplica para qualquer criança, podendo ou não ser neuroatípicas. Para o caso de crianças autistas, o fator espacial da sala de referência é crucial para sua permanência e/ou participação durante as interações. A dimensão da sala e a maneira como ela é organizada para a realização das rotinas das crianças com TEA, assim como a área externa disponível, favorece o controle de crises, o aprendizado e a interação social (Marostega, 2023, p. 117).

Na Fotografia 9, podemos observar uma criança manipulando brinquedos não estruturados, no caso tampinhas de garrafa pet, utilizando o chão da sala, de cor neutra e frio, pois no momento fazia calor e esse tipo de revestimento se tornava refrescante para ela. Essa brincadeira, que a criança escolheu realizar sozinha, trazia conforto e segurança naquele espaço que continha diversos elementos e situações adversas. Seu interesse se voltou para um material, geralmente, utilizado em propostas dirigidas e que costuma ser alvo de interesse da maioria das crianças, mas seu formato circular e as possibilidades nos movimentos ou como podem ser manipulados gera um valor ainda mais atrativo, no caso das crianças autistas, que se for possibilitado, permanece assim por longo período. É importante observar, então, o tempo de interesse e concentração que exerce sobre esse tipo de ação, se outras crianças se aproximam e tentam interagir, como esse processo ocorre e se ocorre apenas para realinhar um período de desconforto ambiental ou se há mais

questões envolvidas. Volkmar (2019) orienta que,

Às vezes, simples adaptações no ambiente da criança (p. ex., mudar de um ambiente mais desorganizado para um mais simples e estruturado) podem representar uma mudança importante. As crianças com TEA respondem bem a estrutura, previsibilidade e consistência, e é importante assegurar-se de que o ambiente não está contribuindo para os problemas. A função do comportamento também é importante, por exemplo, se ele visa chamar atenção, então ignorá-lo pode ajudar. Tenha em mente que você pode elogiar, recompensar e reforçar comportamentos desejados (Volkmar, 2019, p. 218).

Outro fator que requer atenção são as cores ou excesso delas no espaço e/ou objetos. Embora a Educação Infantil seja um lugar de muitas cores e estímulos, esse excesso pode ser prejudicial em algumas situações para as crianças. Na Fotografia 8, podemos ver que o tapete utilizado na sala para promover momentos de brincadeiras e atividades dirigidas ou não, é confeccionado de um material emborrachado e extremamente colorido, com desenhos de números e letras em toda sua extensão. Isso, num primeiro momento, parece atrativo para as crianças, porém, pode acabar ocasionando momentos de desconforto, distração ou crises, pois “a grande quantidade de cores, pode trazer excesso de estímulos visuais para as crianças com TEA, porém, o acesso a um espaço de descanso e refúgio auxiliaria para o controle de crises sem tirar o aluno da sala ou desamparar o restante da turma” (Marostega, 2023, p. 104).

Fotografia 10 – Acervo de livros de literatura infantil



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a imagem mostra um carrinho de livros infantis, com prateleiras organizadas, protegido por uma capa de plástico transparente. A parte superior do carrinho tem uma decoração colorida, possivelmente representando personagens de desenhos animados. A capa do carrinho tem um design com desenhos de animais nas laterais. Nas prateleiras, há uma variedade de livros infantis com capas coloridas e ilustrações, alguns dos quais parecem ser sobre temas de animais, cores e histórias interativas. Ao fundo, vemos um ambiente escolar, com cartazes nas paredes e uma sinalização de prevenção da dengue ao lado de uma porta. O piso é de cerâmica clara, à direita há um extintor de incêndio fixado na parede e um tapete preto no chão logo à frente do carrinho.

Podemos observar a estante de livros infantis com diferentes exemplares que são utilizados por todas as crianças da instituição. No entanto, a localização do mesmo fica no piso superior, em frente a sala do Grupo V, pois devido às limitações de espaço livre e coberto para abrigar o móvel, tornou-se necessário permanecer nesse espaço. Algumas crianças autistas demonstram resistência e/ou insegurança para se deslocar nas diferentes áreas comuns do CEI, dificultando propostas de interação fora da sala de referência ou entre crianças de diferentes idades.

Os estudos de Volkmar (2019) sugerem que a meta é ajudar os alunos com TEA a alcançar o máximo de autonomia possível. Contudo, o mundo real apresenta desafios, pois é imprevisível – o que pode ser complicado para quem prefere a constância. Além disso, o mundo é altamente social – algo desafiador para quem enfrenta dificuldades nesse aspecto. Por fim, o ritmo acelerado do mundo, com diversidade de critérios e informações simultâneas, também representa um

obstáculo. Em resposta a essas limitações, algumas estratégias são frequentemente adotadas, a fim de possibilitar a participação de todas as crianças. Alguns exemplares são realocados dentro de cada sala de referência, assim como no piso térreo, em um corredor que foi adaptado com prateleiras para livros e outros materiais pedagógicos. Gradualmente, as crianças são incentivadas a explorar esses espaços, inicialmente dentro da sala de referência, em outros momentos, a professora seleciona alguns títulos para leitura em espaços do parque onde as crianças se sintam mais seguras e entusiasmadas a participar.

Fotografia 11 – Acervo livros prateleiras no corredor



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: A Fotografia 11 exibe, em seu lado esquerdo, duas prateleiras de madeira na cor rosa com diversos livros de literatura infantil junto com alguns objetos pedagógicos na prateleira debaixo. Logo abaixo, pendurado na parede tem uma espécie de porta-objetos de tecido e um pedaço de um objeto na cor preta que aparenta ser uma tampa de cesto. Ao fundo uma porta branca que está aberta e paredes e piso também em tons claros.

Fotografia 12 – Acervo livros prateleiras na escada sala dos professores

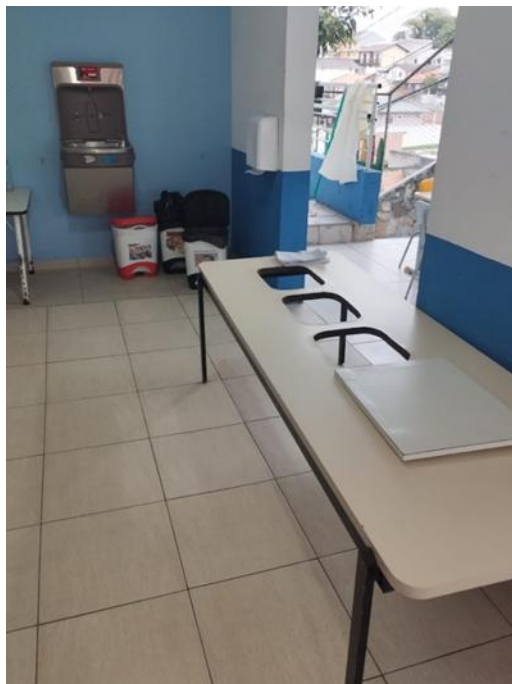


Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 12 também expõe livros de literatura, porém, esses alocados em um vão de uma parede que segue por uma escada com corrimão de ferro. O chão e as paredes têm cores claras e alguns dizeres com letras miúdas nas paredes estão dispostos em papéis coloridos.

As Fotografias 11 e 12 demonstram os demais espaços que foram adaptados para dispor os títulos de literaturas infantis e outros livros pedagógicos, visando proporcionar um contato frequente com diferentes gêneros textuais. Nem sempre as crianças visitam esses locais diariamente, a depender do professor, o planejamento envolvendo a seleção desses materiais e a construção de uma rotina permanente com momentos de leitura e/ou contação de histórias, visando familiarizar e estimular o interesse das crianças por movimentos e interações em diferentes espaços da instituição.

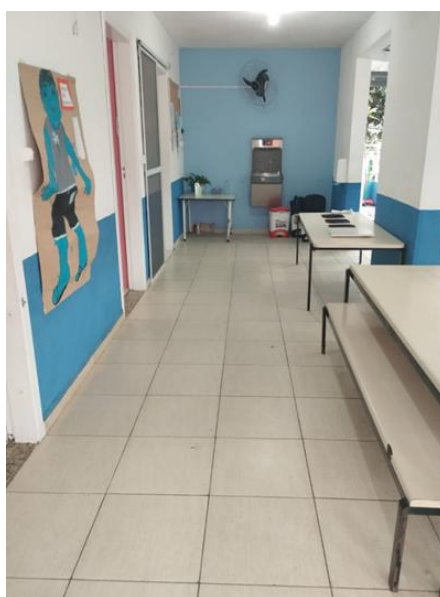
Fotografia 13 – Refeitório interno com vista para o pátio externo



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 13 mostra uma mesa retangular com tampo na cor bege, contendo três aberturas em sua extensão. Ela está disposta em um vão sem porta, apenas com uma abertura lateral grande à sua direita, numa parede azul e branca. Por essa abertura é possível ver a continuação do terreno e algumas construções ao longe, por ser dia. Nessa área, também, aparecem alguns cestos de lixo mais ao fundo, próximo a um bebedouro com acessibilidade, fixado em uma parede azul claro. O chão é de piso cerâmico na cor bege.

Fotografia 14 – Refeitório – visão ampliada



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 14 dá uma visibilidade mais ampla à Fotografia 13. Nela é possível ver toda a área, que se constitui um local para a alimentação de crianças. Além da mesa com aberturas no

tampo, aparece parte de outra mesa bege no canto direito, esta, sem aberturas no centro e um banco na mesma cor e com a mesma extensão. Na parede azul ao fundo, aparece os cestos de lixo, o bebedouro e um ventilador de parede mais acima. No centro da imagem, mais à esquerda, há uma pequena mesa que é utilizada como apoio e próximo há duas portas, uma delas com tela que dá acesso a outros cômodos. Na lateral esquerda, há uma atividade exposta na parede em papel pardo. O piso cerâmico é na cor bege e a área é iluminada pela luz do dia e também por lâmpadas.

Fotografia 15 – Refeitório – crianças se servindo



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 15 apresenta crianças se servindo em um *buffet* organizado de acordo com o tamanho das mesmas. Elas aparentam estar em um espaço de Educação Infantil e ter aproximadamente 4 anos. Apesar de ter pouca luminosidade e estar com sombras que escurecem as cenas, observa-se que o *buffet* dispõe de alimentos como arroz e feijão, servidos em bandejas alocadas no centro de uma mesa, que foi adaptada para servir como *buffet*. Outras crianças aparecem ao fundo se organizando para sentar em outra mesa para comer.

Fotografia 16 – Refeitório parcialmente aberto



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 16 mostra uma área de refeitório parcialmente aberta, coberta por um toldo, com lâmpadas fluorescentes no meio e algumas flores de papel amarelas penduradas, decorando o espaço. À direita, possui cortinas, também compostas por material similar ao toldo. Abaixo dessa cortina segue uma parede de pedra que acaba em uma rampa com acesso a outro espaço e para os fundos do terreno. É possível ver um varal e uma cesta de basquete na cor amarela no meio mais ao fundo. Um pouco mais a frente, aparecem duas mesas também compridas e retangulares com bancos compridos em suas laterais na cor bege e mais uma mesa pequena com uma cadeira. O chão é revestido por piso cerâmico bege e na lateral esquerda, aparece uma abertura que dá acesso a outra área para alimentação, em uma parede branca e azul. Também há um desenho exposto na parede e apesar de receber iluminação natural, o espaço está fechado pelas cortinas que escurecem parcialmente a área.

O momento das refeições é muito esperado pelas crianças. Cada período atendido realiza duas refeições, sendo o café da manhã ou lanche e depois o almoço ou jantar. Os alimentos são sempre dispostos em forma de *buffet*, como podemos observar na Fotografia 15, e as crianças escolhem, de acordo com sua preferência, a quantidade e o tipo de alimento que vão se servir. Geralmente, é organizado um projeto refeitório anualmente de acordo com o planejamento de cada grupo, ou até mesmo dentro de um projeto coletivo a depender do PPP de cada instituição. No caso do CEI Vida Nova, os professores têm autonomia para inserir, em seu planejamento ao longo do ano, conteúdos relacionados à alimentação e cuidados com higiene e saúde, sempre de acordo com as possibilidades de cada faixa etária.

As Fotografias 13 e 15 demonstram um lado do refeitório, que contém a mesa

do *buffet* e uma outra mesa para as crianças se alimentarem após se servirem. A Fotografia 16 apresenta o outro lado do refeitório, onde ficam dispostas mais duas mesas para a alimentação das crianças. Esse local já foi um dia a garagem de uma casa e após várias adequações chegou a esse espaço que propicia uma melhor autonomia para o momento de refeições e demais interações que acontecem na instituição.

Essa organização para o momento das refeições costuma acontecer na maioria das instituições da rede municipal de São José há vários anos. Recentemente, por algumas questões administrativas, solicitaram que as refeições deveriam vir prontas da cozinha, sem que as crianças pudessem escolher e se servirem no *buffet*. Isso gerou grandes embates e questionamentos no setor da educação, sendo considerado um retrocesso para a Educação Infantil, pois entendemos que o momento da refeição não se desvincula de outras atividades da rotina da instituição de Educação Infantil, ao qual temos como premissa “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2010, p. 19).

As crianças autistas, por sua vez, possuem ainda mais desafios durante as refeições envolvendo a rotina, as cores, formatos, texturas, opções que são dispostas nos pratos e a forma como cada alimento é colocado, o que pode gerar desconforto e ansiedade, além de desrespeitar os direitos de escolha e autonomia de todas as crianças. Nessa perspectiva, as crianças são orientadas a escolherem os alimentos que estão à disposição, porcionar as quantidades conforme sua necessidade, sempre respeitando seus interesses, incentivando e promovendo ações de autonomia e uma alimentação saudável, buscando seguir as metas do Plano Municipal de Educação de São José que estabelece,

[...] garantir alimentação escolar sob a orientação de nutricionista, que deverá levar em consideração: alimentos orgânicos/saudável, provenientes da agricultura familiar, garantindo a integridade da saúde nutricional das crianças, aspectos pedagógicos, preparação dos alimentos e como são oferecidos, considerando a cultura local e as necessidades sociais da clientela, incluindo alimentos específicos para as crianças, respeitando o movimento individual e coletivo (São José, 2015).

Assim, após a escrita de um documento coletivo pelos profissionais da instituição, solicitando a continuidade das refeições no formato de *buffet*, a Secretaria de Educação possibilitou essa permanência, visto que as crianças

precisam de momentos significativos, prazerosos, atrativos e de autonomia para se alimentar, com base na Proposta Curricular de São José (2000), que se refere a criança como um sujeito de direitos, heterogêneo, produtor de cultura, completo, total e indivisível.

3.3.2 Espaços externos no contexto da educação infantil

Fotografia 17 – Parque – gira-gira e túnel com escada



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 17 apresenta crianças brincando no parque do CEI Vida Nova. À direita aparece uma menina de pele negra com o rosto coberto pelo braço, brincando sentada com uma garrafinha na mão. À esquerda, aparece parte do gira-gira com um menino sentado de costas, cabelos castanhos e pele branca, vestindo uniforme da instituição. No chão de pedrinhas de brita tem alguns brinquedos jogados, como baldinhos e bonecas. Mais ao fundo, aparece uma árvore cercada por um pneu azul e algumas crianças em pé, brincando próximo. No canto superior esquerdo aparece parte do túnel com escada e o dia aparenta estar ensolarado, pelo céu azul.

Fotografia 18– Parque – balanços e gangorra



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 18 mostra o outro lado do parque, com algumas crianças brincando em dois balanços com suporte para sentar, nas cores amarelo e verde, uma menina na gangorra mais ao fundo e logo a frente um menino brincando sentado com baldinho e pedrinhas de brita que revestem o chão.

Fotografia 19 – Parque – visão lateral da frente



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 19 registra a parte da frente desse parque, que em sua lateral esquerda mostra o portão alto de grades brancas. Por dentro, uma calçada com contrapiso pintado de azul que segue até chegar em outra edificação, com paredes brancas, azuis e vermelhas, aparentando ser a secretaria da instituição. Em cima da calçada há uma árvore plantada, com um pneu na cor branca a seu redor e plaquinhas de madeira em seu tronco com dizeres escritos ao longe. Do lado direito aparece uma criança de costas com roupa vermelha brincando próximo aos brinquedos do parque

que começam a aparecer.

Fotografia 20 – Atividade com água colorida



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 20 retrata crianças em pé ao redor de uma mesa, manipulando água colorida misturando todas as cores em cima dessa mesa. Uma das crianças aparece ao fundo sentada em cima dessa mesa.

A área do parque, localizada na parte da frente da instituição, é o espaço mais disputado pelas crianças. Nele, ocorrem inúmeras maneiras de brincar e interagir. Kowaltowski (2011) afirma que,

O ser humano, por sua essência, está ligado aos espaços ao ar livre, e as crianças, mais do que os adultos, mantêm uma conexão intensa com o ambiente externo. Assim, o planejamento de uma escola deve oferecer oportunidades para que os alunos possam usufruir desses espaços externos (Kowaltowski, 2011, p. 182).

O parque do CEI Vida Nova já passou por algumas reformas e alterações desde 2016, quando se mudaram para esse local. Diariamente, as crianças têm um período reservado para estar nesse espaço, seja para o livre brincar ou com propostas dirigidas. Há uma intensa familiaridade com esse espaço, sendo que nele as crianças se expressam livremente, demonstrando mais espontaneidade, correm

com mais liberdade, propõem diferentes formas de brincar e se relacionar com as crianças do seu grupo ou de outras turmas, que também compartilham desse espaço em diferentes momentos.

As Fotografias 17 e 18 expõem dois ângulos diferentes do parque, em que é possível ver crianças brincando no gira-gira, próximo ao escorregador, debaixo do túnel, nos balanços e gangorra. Cotidianamente, as crianças têm, à disposição, brinquedos de parque e areia como baldinhos e pazinhas, assim como bonecos e outros utensílios que ficam alocados em cestos próximo ao parque e são utilizados, coletivamente, por todas as turmas. Em dias de interação coletiva, que são programados pelas professoras em datas específicas mensalmente, acontecem outros movimentos com propostas e materiais diferentes dos habituais. Também ocorrem algumas dinâmicas envolvendo determinada proposta para um grupo específico, de acordo com o planejamento semanal.

Nesses movimentos acontecem diversas situações criadas e realizadas pelas crianças. Algumas já possuem determinadas afinidades com colegas que buscam sempre ter por perto para brincar. Outras disputam brinquedos e necessitam mediação das professoras para se organizar e respeitar os colegas, alguns precisam de orientação e demonstrações de como utilizar alguns utensílios que são disponibilizados, como brinquedos. Há, também, as crianças que costumam brincar mais sozinhas, necessitando sempre de incentivo e convites de colegas para interagir com os demais.

As crianças adoram os brinquedos que tem disponíveis para escorregar, balançar, girar, correr e se esconder das mais diferentes formas, mas o material que reveste o chão do parque (nesse caso pedrinhas de brita) é um atrativo ainda maior e que desperta a criatividade e interesse das mesmas. O contato com esse material possibilita momentos de concentração, contato com diferentes texturas e sensações, construção de narrativas, faz de conta e representações do cotidiano dos adultos, expressando aquilo que vivenciam e aprendem dentro e fora do espaço educativo. Marostega (2023, p. 100) enfatiza que “ter diferentes texturas possibilita a exploração sensorial, importante para alunos com TEA promovendo uma sensibilização corporal, onde o próprio ambiente construído seja um espaço de aprendizado e ampliação dos conhecimentos”.

Com essa textura presente no chão do parque, as crianças brincam de

casinha, manipulam esse material simulando comidinhas e outros objetos, situações que são experienciadas por todas as crianças, até mesmo, os mais reservados ou que possuem alguma limitação nos momentos de parque. Crianças autistas em momentos diversos apresentam comportamentos restritos e estereotipados ao ar livre, como correr em círculos e/ou na ponta dos pés. Também podem arremessar objetos, emitir sons e palavras incompreensíveis ou, até mesmo, se manterem isolados, retraindo seus possíveis interesses, se estiverem desconfortáveis com alguma pessoa ou situação que encontrar, evitando, assim, permanecer nesse espaço. No entanto, a possibilidade de ter contato com diferentes sensações e texturas pode corroborar para a organização de emoções e pensamentos, atenção e relaxamento, propiciando novas formas de participar e interagir nesse espaço.

As Fotografias 19 e 20 exibem outros ângulos da área do parque, sendo a parte frontal, de acesso para a instituição e a sala da secretaria, que possui uma espécie de rampa, para facilitar a passagem de carrinhos de bebê ou cadeiras de rodas. No entanto, como esse espaço também faz parte do parque, as crianças utilizam a textura presente no piso de cimento, para brincar com carrinhos, bonecas, descansar embaixo da árvore, fazendo de um pequeno espaço, momentos de interação e brincadeiras. Na Fotografia 19, podemos observar a continuidade do piso que possibilita o acesso a parte térrea da instituição, de forma um pouco mais acessível, embora contenha elementos que dificulta a passagem pelo trajeto, assim como segue para a escada do segundo andar, que não possui qualquer tipo de acessibilidade, e sua inclinação requer supervisão constante dos adultos quando as crianças transitam por ela. Por esse motivo, optou-se em sempre manter os grupos de crianças maiores no segundo piso, sendo as mesmas mais independentes e com a coordenação motora mais desenvolvida, para facilitar os movimentos que acontecem diariamente, como as refeições que são realizadas no refeitório, as brincadeiras no parque, as aulas de educação física, e os horários de entrada e saída.

Os elementos presentes na Fotografia 20, compõem um espaço que ocorreu antes das reformas do parque. Ainda predominava somente o chão com brita por toda a extensão do parque e foi organizada uma interação com água colorida para despertar a criatividade e a socialização entre todas as crianças. Os espaços disponíveis no parque são explorados de diferentes maneiras, sempre buscando

abarcam propostas que desafiem e inovem as possibilidades de aprendizado das crianças, assim como traz a BNCC (Brasil, 2018) quando enfatiza que,

[...] a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc. (Brasil, 2018, p. 37).

Essas imagens demonstram que, mesmo com um espaço reduzido, com poucos elementos, pode ser explorado de diferentes formas, em que as crianças interferem a partir de suas ideias e curiosidades. A intencionalidade presente nos elementos utilizados em determinados espaços são fatores que enriquecem, ainda mais, o cotidiano da instituição e aguçam o interesse de todas as crianças. Na Fotografia 20, podemos observar a criança sentada em cima da mesa, que em sua pluralidade de ideias e sensações precisou compreender aquela experiência com gestos e movimentos ainda mais intensos. O convívio com seus colegas, amplia a compreensão do outro sobre as limitações e possibilidades de cada indivíduo, e o professor, como mediador nesse processo, traz importantes contribuições para instigar o senso crítico, criativo, de amizade e respeito ao próximo.

Fotografia 21 – Vista do parque após reforma (grama sintética)



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 21 mostra uma área de recreação ao ar livre no parque do CEI Vida Nova. No centro, há uma estrutura de *playground* com escadas vermelhas que levam a uma plataforma elevada, com um corrimão verde em ambos os lados. Ao fundo, vê-se um escorregador vermelho que desce dessa plataforma. No chão, há grama artificial e pneus coloridos utilizados como bordas decorativas. À esquerda, há uma árvore de tamanho médio, plantada dentro de um pneu pintado de

azul, cercada por brinquedos coloridos, como gira-gira. A luz do sol ilumina a área, criando sombras no gramado.

Fotografia 22 – Área de recreação ao ar livre



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 22 mostra outro ângulo do parque do CEI Vida Nova, com brinquedos coloridos no gramado sintético. No centro, aparece a estrutura de *playground* elevada, sustentada por pilares de plástico resistente. Ela possui um grande tubo vermelho para as crianças atravessarem, além de um escorregador laranja que desce da plataforma. À frente, há uma gangorra azul e vermelha, com assentos de ambos os lados. No fundo, podemos ver a edificação do prédio do CEI e uma faixa azul com o logo “Centro de Educação Infantil Vida Nova”. O local está iluminado pela luz do sol e transmite um ambiente alegre e bem cuidado.

As Fotografias 21 e 22 traduzem uma modificação significativa no espaço do parque. É possível observar um colorido diferente, uma renovação nesse espaço, que por muito tempo era esperado por todos os profissionais da instituição. Após muitos embates e solicitações diversas, foi possível colocar um material diferente para revestir o chão do parque: grama sintética. Isso se deveu à pouca aceitação das pedrinhas de brita por todos os profissionais, principalmente, a equipe de limpeza, que despendia grandes esforços na remoção do excesso de poeira e sujeira acumuladas em outras partes do CEI. Alguns professores também apresentavam certa insatisfação com o material que, às vezes, causava acidentes quando as crianças caíam ou jogavam nos colegas. Contudo, seguindo as orientações da BNCC (Brasil, 2018), no que se refere aos campos de experiências da Educação Infantil,

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se,

progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (Brasil, 2018, p. 36).

Espaços com elementos da natureza, ventilação e iluminação natural, são favoráveis às crianças com TEA, promovendo bem-estar momentâneo nas horas de crise, trazendo calma e facilitando a organização sensorial, como destaca Marostega (2023) em sua pesquisa. A limitação das salas de aula no CEI Vida Nova, em relação a esses aspectos, torna necessária a atenção em direcionar o parque como um espaço de interação constante, tanto para atividades planejadas quanto para dar apoio nessas situações.

Precisamos refletir a urgência de promover espaços de qualidade para o desenvolvimento infantil. Isso nem sempre significa apenas aspectos de embelezamento e higiene constante, pois, agora, esse espaço tem um novo limitador para que as interações e brincadeiras aconteçam de forma espontânea e criativa. A grama sintética não se equipara a um gramado natural que poderia ser explorado de outras formas e tem ali, prioritariamente, a função de conforto, embelezamento e limpeza.

Fotografia 23 – Área dos fundos parcialmente coberta antes da reforma (Educação física)



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 23 mostra uma área externa coberta, com chão de pedrinhas pequenas. À esquerda, há brinquedos de plástico coloridos, incluindo um túnel infantil em formato de lagarta, com cores vibrantes como vermelho, amarelo e azul. No fundo, duas pequenas traves amarelas de futebol estão posicionadas uma ao lado da outra. À direita, há um conjunto de cilindros plásticos empilhados horizontalmente, de cores variadas como vermelho, amarelo, verde e roxo. Uma cerca de arame verde delimita o espaço, e algumas árvores aparecem ao redor. Ao fundo, pode-se ver algumas construções.

Fotografia 24 – Área dos fundos parcialmente coberta após a reforma (Educação física)



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: na Fotografia 24, podemos ver a mesma área coberta, porém, com o chão revestido por grama sintética com um trilho de tatames azuis formando uma espécie de caminho por cima da grama. Ao lado direito uma trave de futebol pequena na cor amarela. O conjunto de cilindros plásticos coloridos estão dispostos ao fundo, verticalmente, um ao lado do outro, formando uma mureta que está fixada em cima de uma base branca de concreto. É possível ver um arbusto no canto direito ao

fundo e mais alguns tatames azuis fixados lado a lado no muro dos fundos. O céu está azul com dia ensolarado, mas a cobertura faz sombra nessa área.

Fotografia 25 – Ângulo dos fundos da área coberta



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 25 mostra um ângulo dos fundos dessa área coberta, onde aparece uma caixa de areia que fica cercada pela base branca de concreto e os cilindros de plástico coloridos que apareciam na Fotografia anterior. No lado esquerdo aparecem os tatames azuis que revestem o muro branco dos fundos do terreno, impedindo o contato da areia com a parede. No fundo da imagem observamos um arbusto e uma parte da edificação do terreno vizinho. Ao lado direito é possível ver um cesto preto e parte da trave de futebol amarela, com uma criança de costas que aparece brincando próximo a caixa de areia.

Ao observarmos as Fotografias 23, 24 e 25, vemos o registro fotográfico da área dos fundos da instituição, que era totalmente descoberta e com forte incidência solar. Após a busca por recursos junto a Secretaria da Educação e setor administrativo do município, ocorreu a cobertura parcial dessa área, que passou a proporcionar melhor conforto ambiental e a utilização desse local, também, em dias de chuva para aulas de educação física ou propostas coletivas organizadas pela professora regente.

Na Fotografia 23 encontra-se, revestindo o chão do pátio, o mesmo material que revestia o parque: pedrinhas de brita. Esse material, também bastante explorado durante as brincadeiras, ocasionava certo desconforto e insegurança durante as aulas de educação física, pois com frequência, as crianças caíam e se machucavam ao correr, pular ou realizar as propostas planejadas pela professora.

Após diversas pesquisas e discussões, a direção, junto dos profissionais concluíram que se tornaria mais viável e seguro a instalação de grama sintética também nessa área, como é possível ver na Fotografia 24. É importante salientar

que, devido a instituição ser um espaço público, administrado pelo município, envolve algumas situações burocráticas para reformas ou implementações de obras, construções, aquisição de materiais ou equipamentos diversos. Tudo requer orçamentos e licitações, que acabam demandando maior tempo e recursos escassos para realização de qualquer projeto. Em muitas situações, realizam-se ações entre amigos, brechós e arrecadação de contribuição espontânea através da Associação de Pais e Professores (APP²³), a fim de angariar recursos que facilitem a conclusão desses projetos e/ou adequações, que se tornam necessários para uma melhor manutenção e qualidade na educação oferecida às crianças.

Na Fotografia 25, podemos observar uma caixa de areia que foi instalada na lateral dessa área dos fundos do terreno do CEI. Baseando-se nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais, na busca por sempre promover um espaço de estimulação e desenvolvimento da autonomia das crianças, “contribuem para que, desde muito pequenas, desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca” (Brasil, 2018, p. 37).

Fotografia 26 – Área lateral coberta (minicozinha montada embaixo de uma escada)



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 26 mostra duas crianças brincando em uma minicozinha montada embaixo de uma escada. À direita aparece uma pia branca de plástico sem encanamento e, acima, uma mochila marrom pendurada na parede. À esquerda aparecem organizados, lateralmente, objetos e utensílios de cozinha de plástico como caixas de feira, geladeira e fogão de brinquedos coloridos. Algumas embalagens reaproveitadas estão organizadas nas prateleiras. Tecidos estampados cobrem a pia e a estante, onde um menino de cabelos claros, pele branca, camiseta vermelha e bermuda cáqui, aparece de costas realizando alguma tarefa na pia. À sua direita, aparece uma menina de

²³ Associação de Pais e Professores – organização que visa promover a colaboração entre pais e educadores para apoiar o desenvolvimento e a educação das crianças, fortalecendo a comunicação e a parceria na comunidade escolar.

costas também, cabelos claros e presos em um rabo de cavalo, abaixada, colocando algum objeto dentro do fogão.

Fotografia 27 – Minicozinha montada embaixo de uma escada



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: Já na Fotografia 27, aparece outro ângulo dessa minicozinha, em que vários utensílios estão dispostos sobre a pia branca de fórmica, sendo manipulados por uma menina, pele branca, cabelos escuros e presos em uma trança alta, aparece de costas, vestindo blusa branca com estampas e calça azul. Ao fundo aparece a parte debaixo das escadas que é pintada na cor verde escuro.

Fotografia 28 – Área lateral coberta – corredor lateral



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 28 mostra um corredor lateral parcialmente coberto, com objetos pendurados em sua parede lateral direita, alguns brinquedos e cestos ao fundo da imagem, num espaço com

pouca luminosidade. No canto inferior direito, aparece uma pia branca com encanamento. O chão é revestido por piso cerâmico na cor clara e mais ao fundo com pedrinhas pequenas. No canto esquerdo aparece a continuação de alguns objetos que compõem a minicozinha, seguindo pela lateral um quadro negro pintado em uma parede alta na cor bege. Na sua sequência aparece o muro mais baixo, de cor verde clara, que delimita o terreno e segue até os fundos do mesmo. No centro da imagem há um espaço de livre acesso.

Fotografia 29 – Crianças desenhando em quadro negro pintado



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 29 apresenta várias crianças de costas, com aproximadamente 4 anos, desenhando em um quadro negro pintado em uma parede alta na cor bege. As crianças estão lado a lado e utilizam giz branco. Aparece no chão, um revestimento de cerâmica clara e outra parte coberta por tapetes pequenos.

Nas Fotografias 26, 27, 28 e 29, encontramos um espaço recém-projetado e totalmente adaptado para receber as crianças. O que antes era o vão de uma escada e um corredor com uma lavanderia, transformou-se em uma minicozinha e um espaço para atividades artísticas. Seguindo com a ideia de ampliar os espaços que são bastante limitados, a direção da instituição propôs renovar, também, esse local, a partir de materiais reaproveitados. Pouco a pouco, foram surgindo ideias e contribuições dos profissionais, das famílias, de toda a comunidade que se mobilizou e ajudou com utensílios, embalagens, madeiras, diferentes materiais que passaram a compor esse espaço que, nas Fotografias 26 e 27 podemos ver, enriquecem, ainda mais, o cotidiano das crianças.

Nas Fotografias 28 e 29 encontra-se o espaço para artes que, apesar de estreito, tornou-se um dos cantinhos favoritos das crianças. Se alguém se escondia, já sabiam onde procurar. Estavam sempre buscando inventar algo no espaço de

artes. Uma pia foi instalada para facilitar a higiene após o uso de tinta ou giz. Tintas, folhas, lápis e pincéis ficam em prateleiras ao alcance das crianças para o livre brincar, porém, necessitando constante supervisão para seu correto manuseio. Seguindo os preceitos da BNCC (Brasil, 2018, p. 37), é fundamental considerar que:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.

As crianças autistas usufruem desse espaço com maior liberdade e autonomia. Ali, manipulam diferentes materiais que estão disponíveis, fazem escolhas e comunicam-se com outras crianças no decorrer das brincadeiras que são criadas. Manifestam diferentes habilidades que, por vezes, são omitidas em sala de aula, em espaços com muitas crianças ou se houver a interferência de adultos.

Fotografia 30 – Vista interna da frente do CEI Vida Nova (portão antigo)



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 30 mostra o portão antigo do CEI Vida Nova visto do lado de dentro. É possível ver, à direita, parte do muro e de uma árvore que sobrepõe sua copa pelos dois lados. No meio, o portão branco com uma chapa de alumínio que o recobre até a metade na horizontal. Acima, as grades são vazadas, possibilitando a visibilidade através delas por crianças maiores e adultos. Aos fundos observam-se outras construções e a rua que passa em frente ao CEI. Na lateral esquerda, aparece um poste de iluminação dentro do terreno da instituição e a continuação do muro feito de pedras que segue acima com tela de arame por toda sua extensão. Mais a frente, na parte inferior ao centro, aparecem os bancos das gangorras que ficam no parquinho, ainda revestido por pedrinhas de

brita.

Fotografia 31 – Vista interna da frente do CEI Vida Nova (portão novo após reforma)



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: a Fotografia 31 mostra a mesma visão do lado de dentro do CEI, só que agora com um portão novo, também na cor branca, de ferro, mas todo vazado, possibilitando a visibilidade para todas as crianças. Ao centro aparece um menino, de pele branca e cabelos castanhos, vestindo uniforme da instituição, próximo ao portão, observando tudo que acontece do lado de fora. É possível ver a faixa de pedestres em frente à instituição, algumas construções em frente e carros estacionados à esquerda na rua lateral. O dia está parcialmente nublado.

Fotografia 32 – Vista externa da frente do CEI Vida Nova (portão novo após reforma)



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Descrição: Na Fotografia 32 aparece o mesmo portão, porém, visto pelo lado de fora. A rua aparece

em declive com a calçada pintada de azul e vermelho, o muro do lado de fora pintado de azul claro e alguns pneus coloridos pendurados com plantas decorando o espaço. Desse ângulo é possível ver parte do parque e a árvore que fica em frente à secretaria. O céu está azul com poucas nuvens, indicando um dia de sol.

As Fotografias 30, 31 e 32, exibem a entrada do CEI Vida Nova. Podemos ver internamente (Fotografias 30 e 31) e externamente (Fotografia 32) alguns aspectos que modificaram a vista da frente do CEI e causaram diversas reações em todos que ali convivem. Na Fotografia 29 aparece o pequeno acesso pelo portão de pedestres que dificultava a entrada e saída de profissionais, crianças e familiares. Inclusive, por questões de segurança ou necessidade de evacuação, e por ser um terreno em declive como percebemos na imagem, a abertura do portão em sua porção total nunca ocorria, principalmente pela dificuldade em abrir e fechar e a falta de vigilante ou porteiro que não foi fornecido pelo município. Esse cuidado ficava a cargo, unicamente, da equipe pedagógica.

Após algumas reivindicações da comunidade, ações entre amigos, campanhas e arrecadações com APP foi possível adquirir um novo portão, pois o antigo já estava bastante enferrujado. A prefeitura forneceu o portão e a APP adquiriu o motor para possibilitar sua abertura automática. No entanto, a nova versão do portão causou certo receio, visto que não havia mais a chapa de aço que cobria parte dele, impedindo parte da visualização por dentro e por fora.

Inicialmente, as professoras ficaram apreensivas com a possível reação das crianças ao ver tudo lá fora tão livremente. Esse assunto foi pauta de algumas reflexões em grupos de estudos. Prezando pela segurança das crianças e a curiosidade que sempre é latente na infância, poderiam colocá-los em perigo, caso alguém mal-intencionado passasse por ali. No entanto, precisamos nos ater ao fato de que, enquanto educadoras, devemos sempre agir pedagogicamente nas mais diversas situações. Privar as crianças de situações hipotéticas, não garante um aprendizado efetivo para que, futuramente, possam saber agir e conviver em sociedade. Mesmo sem ter planejado a constituição desse espaço, ele também interfere em nosso fazer pedagógico e age diariamente no desenvolvimento das crianças. Os princípios norteadores do trabalho pedagógico no município reforçam essa ideia, afirmando que,

A educação que estamos realizando e que ainda precisa avançar muito, quantitativamente e qualitativamente terá que decidir-se sempre, desde as

ações mais simples do cotidiano escolar até as ações mais complexas, sobre que mundo, homem e sociedade quer construir, quais valores serão considerados fundamentais e que os profissionais da educação deverão fortalecer junto aos nossos alunos e suas comunidades (São José, 2000, p. 18).

Cabe a nós educadores construir estratégias e orientações permeando esses espaços, propiciando às crianças uma noção de mundo, construção de valores e respeito ao próximo.

4 PRODUTO EDUCACIONAL – LITERATURA E FOTOGRAFIA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA UM CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

O Mestrado Profissional de Educação Inclusiva em Rede (Profei) propõe a elaboração de um produto educacional aplicável na área da educação, que responda às demandas reais da sala de aula e/ou outros ambientes educacionais. Assim, o produto pode ser formado como

[...] uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas [sic], um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019, p. 15).

Com base nas demandas identificadas durante a coleta de dados, que ocorreram por meio de conteúdo imagético/fotográfico, desenvolvemos, posteriormente uma literatura, concebida a partir da análise dos dados obtidos durante a pesquisa. O produto educacional gerado por este estudo busca responder à questão de pesquisa e tem como objetivo contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas nos espaços de Educação Infantil.

Essa literatura compreende aspectos reflexivos diante das imagens captadas durante a pesquisa. Por meio desse contexto, foram indicados comportamentos e atitudes frequentemente encontrados em crianças autistas, tendo como intuito instigar a observação e reflexão de nossas ações, em relação aos indivíduos neurodivergentes. Esperamos contribuir para a construção de um espaço mais acolhedor e afetuoso, que abrace as possibilidades existentes no processo de aprendizagem das crianças autistas.

Disponibilizaremos esse material de forma digital em toda a rede de ensino municipal de São José e, também, de forma impressa, de acordo com as possibilidades. A literatura contará com descrição de imagens, através de áudio-livro, disponível por meio de Link e QR Code anexo ao material, possibilitando o acesso de deficientes visuais. Seu público-alvo diverge entre crianças e adultos, cabendo à formação de professores e demais profissionais da educação a responsabilidade de comunicar e refletir o universo da criança autista.

Para acessar o recurso educacional basta clicar no link abaixo:

<https://www.calameo.com/accounts/7832422>

Temos também o QR Code para acesso por meio de dispositivo móvel. Para acessar basta abrir o aplicativo câmera do celular e apontar a câmera para o QR Code abaixo. Feito isso, toque no ícone de QR Code exibido na tela com câmera e acesse ao conteúdo do ebook.

DIGITALIZE



Este recurso educacional também possui um áudio-livro. Para acessá-lo basta clicar no Link de acesso abaixo:

<https://soundcloud.com/liliane-ramos05/audiobook-as-curiosidades-de>

Da mesma forma poderá acessá-lo por meio do QR Code utilizando dispositivo móvel.

DIGITALIZE



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o crescente aumento de crianças autistas frequentando o ensino regular, desafios surgem diariamente na rotina e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais envolvidos nessa etapa da Educação Básica. As diferentes características apresentadas pelas crianças autistas trazem à tona, outros aspectos importantes, como a organização dos espaços físicos para interação e brincadeiras.

A partir da revisão de literatura apresentada no capítulo 2, demonstramos que as pesquisas que versam sobre interações e brincadeiras com crianças autistas e uma arquitetura escolar inclusiva totalizaram 32 trabalhos entre teses e dissertações presentes na base de dados BDTD e Capes. Evidenciamos, ainda, que os estudos acerca de uma arquitetura escolar inclusiva na Educação Infantil de modo a contemplar, também, as crianças autistas, ainda é recente e escasso.

Este estudo seguiu com a problemática: De que forma a construção da arquitetura escolar nos espaços de Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento da criança autista? Utilizamos registros fotográficos/imagéticos como instrumento de coleta e análise de dados, que evidenciaram situações e detalhes do objeto de pesquisa, trazendo maior riqueza de informações visuais, compilando informações que retratam detalhes importantes no enriquecimento e possibilidades de adequações dos espaços educativos.

Os autores, citados nesta pesquisa, apresentaram evidências das demandas que surgem no cotidiano dos profissionais da educação. Vygotsky, Uta Frith e Luria são alguns dos teóricos que enfatizam a importância da socialização para o desenvolvimento humano e enriquecem com seus estudos sobre as diferenças no desenvolvimento cognitivo de crianças autistas, além de destacarem a alta plasticidade cerebral que favorece o aprendizado e o desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Doris Kowaltowski (2011) e Marostega (2023) também ofereceram importantes contribuições com seus estudos voltados para a arquitetura escolar, destacando elementos essenciais para melhorar o conforto ambiental, possibilitando que crianças autistas possam estar e participar nesses espaços.

As análises realizadas ao longo da pesquisa com base nos teóricos que fundamentaram o estudo, trouxeram significativas contribuições para possibilitar melhorias no processo de inclusão das crianças autistas nos espaços de Educação

Infantil. Alguns ajustes e adequações podem ressignificar os espaços que, antes, não contemplavam um direcionamento ou estratégias de inclusão a todas as crianças.

Ao compreender as características e os possíveis comportamentos das crianças autistas, torna-se viável planejar momentos e situações pedagógicas, tanto em espaços internos quanto externos. É fundamental prestar atenção a aspectos como o mobiliário da instituição, o uso excessivo ou a ausência de cores, além das texturas, que podem impactar a sensibilidade das crianças. Outros fatores igualmente importantes, mas que muitas vezes passam despercebidos, incluem a acústica dos ambientes, a iluminação e a ventilação. Esses elementos são essenciais para ajudar a criança autista a se organizar, permanecendo engajada e ativa no ambiente, especialmente em situações que possam sair da rotina que tendem a permanecer.

No decorrer da pesquisa, demonstramos os diferentes aspectos da constituição dos espaços educativos que compõem a rede municipal de ensino de São José-SC. A instituição alvo deste estudo, compreende uma casa que foi, nos últimos anos, transformando-se em um Centro de Educação Infantil. As análises indicaram alterações na arquitetura dos espaços, que mesmo com todas as limitações existentes, foram gradualmente tornando-o propício às atividades pedagógicas realizadas nessa etapa da Educação Básica.

O processo de inclusão necessário para possibilitar esse espaço acessível a todos, ainda se encontra em construção. As estratégias e modificações adotadas, até então, são oriundas de movimentos realizados por toda comunidade escolar, sendo os professores e gestores os agentes condutores de toda essa transformação. Destacamos alguns pontos assertivos nesse processo, que possibilita uma maior participação e interesse da criança autista durante as propostas realizadas, assim como algumas modificações necessitam ser reavaliadas, a fim de contribuir para ações que promovam autonomia e a construção de saberes desde a mais tenra idade e nos diferentes processos de desenvolvimento cognitivo que constituem o ser humano.

Há um esforço constante na busca pela garantia efetiva dos direitos na prática educacional, apesar dos desafios enfrentados devido à inadequação das estruturas físicas das instituições e à falta de formação especializada. Reafirmamos a

importância de investir na aquisição de conhecimento e na formação contínua para garantir uma inclusão de qualidade, que vá além das exigências legais, considerando que, muitas vezes, a legislação apresenta falhas quanto à promoção de uma educação que permita a participação ativa de todas as crianças em diversos ambientes de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (2014). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** (5ª ed.). Porto Alegre, RS: Artmed. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>
- BAPTISTA, Cláudio, R.; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Pçorto Alegre: Aetmed, 2002.
- BEZERRA, Eliana Souza. **Reflexões e contribuições para espaços escolares com vistas à inclusão da pessoa com transtorno do espectro Autista (TEA)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2022.
- BLANCHERIS, Marcos. **Autistas, neurodiversidade e consciência política**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UERGS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2190>
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 maio 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Brasil: Casa Civil, 2012.
- BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 14.333, de 4 de maio de 2022**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno. Brasília, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEED, 2008.

BORGES, Renata Silva. **A teoria educacional e o edifício pedagógico**. 2018. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, 2018.

BULHÕES, R. P. G. **Plural**: anteprojeto de uma escola pública integral de ensino infantil com referência na base nacional comum curricular. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Arquitetura, Projeto e Meio-ambiente) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

CARVALHO, Telma Cristina Pichioli. **Arquitetura Escolar Inclusiva**: Construindo Espaços para a Educação Infantil. 2008. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, 2008.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL VIDA NOVA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Prefeitura Municipal de São José-SC. 2022.

CIAVATTA, Maria *et al.* **A fotografia como fonte de pesquisa**: da história da educação à história de trabalho-educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2023.

COCITO, Renata Pavesi. **Do espaço ao lugar – contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2017.

CRUZ, Daniele Rita. **Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

DEMBINSKI, Fernanda Maria Dors. **Arquitetura para Educação Infantil**: relações entre a pedagogia e a concepção de unidades no município de Passo Fundo/RS. 2021. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

DUARTE, Renata Silva Lima. **Brincadeiras de Crianças Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**: uma revisão bibliográfica.

2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

DUARTE, Rivania Kalil. **Os espaços das pré escolas municipais de São Paulo: Projetos, usos e transformações.** 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

EGAS, Olga Mria Botelho. A Fotografia na pesquisa em Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 953-966, 2018.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2016.

EVÊNCIO, Kátia M. M. **Transtorno do Espectro do Autismo: Práticas Pedagógicas para o Processo de Inclusão Escolar.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Regional do Cariri, Ceará, 2019.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Deferal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FERREIRA, Severina Silva Maria Oliveira. **João, uma criança com olhar de estrela – o autismo: um estudo de caso.** 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2004.

FIORINI, Bianca Sampaio. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

GIRÃO, Adriana Kelly Gomes. **Autonarrativas no encontro com pedagogas de Morada Nova CE: Uma experiência de promoção da educação inclusiva de crianças com diagnóstico de autismo.** 2020. Dissertação (Mestrado em em Cognição, Tecnologias e Instituições) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, Rio Grande do Norte, 2020.

GURÁN, Milton. **Linguagem fotográfica e informação.** 1991. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 1991.

HERNANDES, Camila Martins. **Transtorno do espectro autista: a prática com ênfase nas políticas públicas educacionais inclusivas.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas da População Residente para os Municípios e para as Unidades da Federação Brasileiras com Dados de Referência em 1º de Julho de 2022.** 2022. Disponível em: <https://www.ib.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2024.

JADJESKY, Izaionara Cosmea. **Aprendizado e Desenvolvimento da Criança com Diagnóstico de Autismo na Educação Infantil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura Escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Editora Oficina de Textos, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Marciléa Melo Alves. **Diálogos entre arquitetura educacional e projeto político pedagógico para a Educação Infantil**: um estudo de caso no CIEI, Serra Grande, Uruçuca – BA. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2021.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos e possibilidades. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1979.

MACHADO, Raíssa A. **O Processo de Inclusão na Educação Infantil**: estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul/RS. 2022. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

MAROSTEGA, Valéria Rolim. **O Lugar da Criança com Transtorno do Espectro Autista** – Uma avaliação de pós-ocupação de salas de aula em Santa Maria/RS. 2023. Dissertação (Mestrado em Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E CIDADANIA. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

MONTESSORI, M. **Para educar o potencial humano**. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

PASCHOAL, Jaqueline; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDRB On-line**, Campinas, n. 9, v. 33, p. 78, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312889065_A_historia_da_educacao_infantil_no_Brasil_avancos_retrocessos_e_desafios_dessa_modalidade_educacional. Acesso em: 25 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org>. Acesso em: 29 abr. 2024.

PEREIRA, Angelina G. M. O. **Inclusão Escolar e Autismo na Educação Infantil**: a participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Avanços e Desafios. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado**: Aspectos Históricos e Normativos. São Paulo, 2014.

POERSH, Lauren Azevedo. **O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração**: superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2020.

REIS, Rafaela dos Santos. **Brincar, Crescer e Desenvolver**: a brincadeira nos contextos familiar, escolar e terapêutico de crianças autistas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

RIBAS, Luana de Melo. **O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

RODRIGUES, Gabriela Vargas. **Arquitetura Escolar**: recomendações projetuais para a inclusão da criança com autismo. 2019. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

ROSADO, Adélia Carneiro da Silva. **Concepções Docentes sobre a Inclusão de Crianças com Autismo na Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2021.

SANTOS, Isabelle S. **A criança com Transtorno do Espectro Autista na Sala Regular da Educação Infantil**: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2020.

SANTOS, Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila. **Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

SÃO JOSÉ (Município). **Caderno pedagógico: Educação Infantil**. São José: Prefeitura, 2019.

SÃO JOSÉ (Município). Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação**. São José, 2015. Disponível em: <https://saojose.sc.gov.br/plano-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 25 maio 2023.

SÃO JOSÉ (Município). **Prefeitura**. 2014. Disponível em: <http://www.pmsj.sc.gov.br>. Acesso em: 1º nov. 2023.

SÃO JOSÉ (Município). Prefeitura Municipal. **Proposta Curricular**. São José, 2000.

SCHMIDT, Carlo. **Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SILVA, Fernanda Grazielle Valoto da. **A importância dos espaços para a aprendizagem e desenvolvimento da criança da Educação Infantil nos CMEIs de Curitiba**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

SILVA, Maciel Cristiano da. **Programa de colaboração docente na Educação Infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para a inclusão**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Maria Angélica da. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOARES, Rosangela Teles Carminati. **A Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Formação de professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas**. 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

SOUZA, Jaise do Nascimento. **Corpo e aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista: um diálogo com professoras da Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

TAMANHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 269-299, 2008.

VOLKMAR, Fred R. **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WIKIPÉDIA. **São José (Santa Catarina)**. 2023. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Jos%C3%A9_%28Santa_Catarina%29.
Acesso em: 25 out. 2023.

APÊNDICE A – ROTEIRO OBSERVAÇÃO

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

Baseado em Kowaltowski (2011) e Marostega (2023):

Organização estrutural da edificação

Como são divididos e organizados os cômodos, espaços fechados e abertos; acessibilidade.

Concepções Pedagógicas

De que forma compreendem a Educação Infantil na rede de ensino alvo da pesquisa, quais concepções e bases norteadoras para o desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Textura, materialidade e cores

Móveis e objetos que possam ser removidos ou inseridos com facilidade, cores que podem gerar diversas sensações, materiais e elementos confortáveis e seguros.

Layout e mobiliário

Possibilidade de fácil circulação e acesso aos espaços, materiais que permitam a flexibilização de atividades diversas e possibilidade de rotina e previsibilidade.

Acústica

Absorção de sons pelas superfícies, proximidade com elementos da natureza, reverberação de sons.

Ventilação

Conforto térmico, ventilação natural para promover a renovação do ar, aberturas de fácil manuseio.

Iluminação

Contato com a natureza e iluminação natural, previsibilidade de controle e fontes de luz adequadas, distribuição uniforme de luz artificial.

Interação entre as crianças, profissionais e espaços

Organização e ações que geram momentos de interesse e participação durante as propostas desenvolvidas nesses espaços.

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE CEDÊNCIA DE IMAGEM**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA****CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM**

Eu, _____,
nacionalidade _____, estado civil _____, portador da
Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº
_____, residente à Av./Rua
_____, nº. _____, município de
_____/_____. AUTORIZO o uso
de imagem e som em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e
documentos realizados nos espaços do Centro de Educação Infantil Vida Nova, para
serem utilizados na Pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva -
PROFEI UDESC, intitulado **"Manual de Orientações para pessoas com doença
de Parkinson"** e também nas peças de comunicação que será veiculada nos canais
da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do CEAD. A presente autorização é
concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em
todo território nacional, das seguintes formas: (I) home page; (II) mídia eletrônica
(vídeo-tapes, televisão, cinema, entre outros).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a
cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer
tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima
descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha
imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual
teor e forma.

_____, dia _____ de _____ de _____.

(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato: