

**A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE PARA CRIANÇAS COM AUTISMO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO**

**THE IMPORTANCE OF ENVIRONMENTAL ORGANIZATION FOR CHILDREN WITH
AUTISM: CONTRIBUTIONS TO LEARNING AND INCLUSION**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-064>

Doglas Rodrigues da Silva

Pós-graduado em Gestão Escolar
Faculdade da Região Serrana FARESE
E-mail: Doglasr19@gmail.com

Alice Solimar Ribeiro Aria

Pós-graduada em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial
Faculdade de Educação São Luís

Caroline Chavasco Rodrigues Velasques

Pós-graduada em Gestão Escolar
Faculdade São Braz
E-mail: carolinevelasques@semed.uruguaiana.rs.gov.br

Izabel Cristina Lopes Machado

Pós-graduada em Atendimento Escolar Especializado
Faculdade de Educação São Luís
E-mail: izalopes1976@gmail.com

Lenise Menezes da Rosa

Pós-graduada em Neuropsicopedagogia
Unifacvest
E-mail: lenise.menezes1982@gmail.com

Luziane Conceição Pereira da Silva

Pós-graduada em Neurociência Aplicada à Educação
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
E-mail: luzianelinke3@gmail.com

Manuela Barros de Campos

Pós-graduada em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva
Censupeg
E-mail: barrosmanu3@gmail.com

Marcela Menna Barreto Gonçalves

Segunda Licenciatura em Pedagogia
Universidade Norte do Paraná
E-mail: marcela.mennabarreto19@gmail.com

Marcelo de Souza Bianchi

Pós-graduado em Atendimento Educacional Especializado

Faculdade Faveni

E-mail: marcelo71bianchi@gmail.com

Valquíria Nunes Larré

Pós-graduada em Ensino Lúdico

Faculdade de Educação São Luís

E-mail: Valquirialarre@gmail.com

Resumo

A organização do ambiente escolar faz parte do trabalho pedagógico e ganha especial relevância quando se pensa na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O presente estudo, caracterizado como revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, tem como objetivo compreender de que maneira a organização dos espaços, dos materiais e da rotina pode favorecer a participação, a autonomia e a aprendizagem de crianças com autismo no contexto escolar. Foram consideradas produções científicas e documentos relacionados à educação inclusiva, ao autismo e aos ambientes de aprendizagem. A análise mostra que não existe um modelo único de organização adequado a todas as crianças com TEA, pois cada estudante apresenta formas próprias de perceber, comunicar-se e participar. Ainda assim, maior clareza na organização dos espaços, previsibilidade da rotina, uso significativo de recursos visuais, atenção aos estímulos sensoriais e materiais acessíveis podem diminuir barreiras presentes no cotidiano escolar. Conclui-se que organizar o ambiente não significa criar um espaço separado para a criança com autismo, mas planejar condições que ampliem suas possibilidades de compreender, participar, interagir e aprender junto às demais crianças.

Palavras-chave: Ambiente Escolar; Aprendizagem; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Transtorno do Espectro Autista.

Abstract

The organization of the school environment is part of pedagogical work and becomes especially relevant when considering the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). This qualitative bibliographic review aims to understand how the organization of spaces, materials, and routines can promote participation, autonomy, and learning among autistic children in school contexts. Scientific publications and documents related to inclusive education, autism, and learning environments were considered. The analysis shows that there is no single model of organization suitable for all children with ASD, since each student has individual ways of perceiving, communicating, and participating. Nevertheless, clearer spatial organization, predictable routines, meaningful use of visual resources,

attention to sensory stimuli, and accessible materials can reduce barriers in everyday school life. It is concluded that organizing the environment does not mean creating a separate space for an autistic child, but planning conditions that expand the child's possibilities to understand, participate, interact, and learn alongside other children.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education; Learning; Pedagogical Practices; School Environment.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é comum que a atenção se volte primeiro para a formação do professor, para as estratégias de ensino ou para os recursos pedagógicos. Todos esses elementos são importantes, mas existe outro aspecto presente durante praticamente todo o período em que a criança permanece na escola: o próprio ambiente.

A sala de aula não é apenas o lugar onde o professor reúne seus estudantes. A maneira como mesas e móveis estão distribuídos, o local em que brinquedos e materiais são guardados, os estímulos presentes nas paredes, os sons, a iluminação, os espaços destinados às brincadeiras e até a forma como a rotina é apresentada interferem nas experiências vividas pelas crianças. Pensar em inclusão também significa olhar para o espaço escolar e perguntar se sua organização permite que diferentes crianças participem de modo significativo.

Essa reflexão torna-se especialmente importante quando se trata do autismo. O espectro reúne características diversas, e duas crianças com o mesmo diagnóstico podem apresentar necessidades, interesses, formas de comunicação e maneiras de interagir com o ambiente bastante diferentes. Por isso, não parece adequado imaginar uma sala de aula “ideal para autistas”, como se uma única organização pudesse responder a todos. O ponto de partida precisa ser a criança real, observada em seu cotidiano.

A legislação brasileira reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e assegura seu direito à educação (Brasil, 2012). Entretanto, estar matriculado não é sinônimo de estar incluído. A inclusão exige condições concretas de acesso, participação, convivência e aprendizagem. Cabral e Marin (2017), ao revisarem a produção nacional e internacional sobre inclusão escolar de crianças com TEA, mostram que a escolarização envolve múltiplas dimensões, entre elas aprendizagem, interação social, atuação dos professores e práticas desenvolvidas no contexto escolar.

Quando o ambiente entra nessa discussão, algumas situações simples ganham outro significado. Uma criança que ainda não compreende a sequência dos acontecimentos do dia pode se beneficiar de uma rotina apresentada também de forma visual. Outra pode conquistar maior independência quando identifica

onde estão seus materiais. Há ainda crianças que participam bem das experiências coletivas, mas em determinados momentos precisam de um espaço com menos estímulos para se reorganizar e retornar ao grupo.

Castro e Ferreira (2022), em revisão de literatura sobre ambientes físicos inclusivos para crianças com TEA, analisaram 22 estudos e organizaram os resultados em cinco temas: legibilidade espacial, organização em compartimentos, zoneamento sensorial, diversidade de configurações espaciais e segurança. As autoras destacam o peso das características sensoriais do ambiente, mas também apontam a necessidade de mais estudos empíricos. Esse cuidado é importante porque evita transformar recomendações gerais em regras rígidas.

Leifler et al. (2021), em revisão sistemática sobre adaptações no ambiente de aprendizagem de estudantes autistas em escolas regulares, também encontraram um campo promissor, porém ainda heterogêneo. Os resultados sugerem que adaptações pedagógicas e psicossociais podem favorecer o funcionamento e o desempenho escolar, mas não autorizam a ideia de que uma mesma estratégia funcionará da mesma maneira para todos.

No cotidiano escolar, isso significa observar antes de adaptar. Se uma criança não consegue permanecer em determinada proposta, é necessário ir além da interpretação de que ela simplesmente não quis participar. Pode ser importante perguntar se compreendeu o que deveria fazer, se havia estímulos interferindo naquele momento, se o material estava acessível, se a transição foi rápida demais ou se outra organização poderia favorecer sua participação.

Organizar o ambiente, portanto, não significa transformar a sala em um espaço rígido, silencioso ou vazio. A escola também precisa ser lugar de movimento, descoberta, brincadeira, convivência e experiências diversas. O desafio está em construir um espaço suficientemente claro e flexível para acolher diferentes formas de participar.

Diante dessas questões, o estudo parte do seguinte problema: de que maneira a organização do ambiente escolar pode contribuir para a participação, a autonomia e a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista? O objetivo geral consiste em analisar a importância da organização do ambiente escolar para crianças com TEA. Como objetivos específicos, busca-se discutir a relação entre ambiente e inclusão; compreender a importância da organização dos espaços e materiais; refletir sobre previsibilidade e rotina; analisar aspectos sensoriais presentes no contexto escolar; e apresentar possibilidades que possam ser incorporadas ao planejamento pedagógico.

A relevância desta discussão está em aproximar os conhecimentos produzidos pelas pesquisas daquilo que acontece diariamente nas escolas. Mais do que apresentar uma lista de adaptações, pretende-se compreender o ambiente como parte do planejamento pedagógico. Quando o professor passa a observar

também o espaço, algumas barreiras deixam de parecer características imutáveis da criança e passam a ser vistas como condições que podem ser repensadas.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. A escolha desse caminho metodológico ocorreu porque o objetivo não é avaliar uma intervenção específica realizada com uma turma ou criança, mas reunir e discutir conhecimentos que ajudem a compreender de que forma a organização do ambiente pode interferir nas experiências escolares de crianças com autismo.

Foram consideradas publicações científicas nacionais e internacionais relacionadas à inclusão escolar de estudantes com TEA, às adaptações nos ambientes de aprendizagem e às características físicas e sensoriais dos espaços, além de documentos legais e educacionais brasileiros pertinentes ao tema. A seleção priorizou materiais diretamente relacionados ao problema investigado e fontes com identificação de autoria e publicação verificável.

A leitura do material foi orientada por eixos temáticos que apareceram de forma recorrente na literatura e que também dialogam com situações do cotidiano escolar: organização física dos espaços, estímulos sensoriais, previsibilidade e rotina, recursos visuais, acesso aos materiais, autonomia, transições e papel do professor. Esses eixos foram utilizados para organizar a seção de resultados e discussão.

Por se tratar de revisão bibliográfica, não houve participação direta de seres humanos, aplicação de instrumentos ou intervenção com estudantes. Também não se pretende estabelecer um modelo universal de sala para crianças com TEA. A heterogeneidade do espectro exige que qualquer mudança ambiental seja analisada à luz das características individuais, da etapa de ensino, das possibilidades da escola e das respostas observadas no cotidiano.

A interpretação dos estudos foi realizada de forma qualitativa, buscando aproximações e diferenças entre as evidências disponíveis. Foram evitadas afirmações deterministas, especialmente quando a própria literatura aponta limitações ou necessidade de novas pesquisas. Assim, as estratégias discutidas ao longo do capítulo são apresentadas como possibilidades pedagógicas que precisam ser observadas, avaliadas e ajustadas em cada contexto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O AMBIENTE TAMBÉM ENSINA

Ao entrar em uma sala de aula, a criança encontra muito mais do que mesas, cadeiras, brinquedos e materiais. Ela encontra um espaço que transmite informações. A disposição dos objetos mostra onde é

possível brincar, onde determinados materiais podem ser encontrados, quais lugares favorecem experiências coletivas e quais possibilidades existem para explorar o ambiente.

Por isso, a organização da sala não deveria ser vista apenas como preocupação estética. Uma sala bastante decorada não é necessariamente uma sala funcional. Da mesma forma, um ambiente com poucos elementos não é automaticamente adequado para uma criança com autismo. O que precisa ser considerado é a relação entre o espaço, as propostas pedagógicas e as crianças que o utilizam.

Castro e Ferreira (2022) destacam a legibilidade espacial e a organização em compartimentos entre os aspectos encontrados na literatura. No cotidiano escolar, essa ideia pode ser traduzida em espaços cuja função seja mais facilmente reconhecida: um local de leitura, uma área para construções, materiais artísticos reunidos em determinado ponto ou brinquedos organizados em caixas identificadas. Não se trata de transformar a sala em um conjunto de regras, mas de oferecer referências que ajudem a criança a compreender onde está e o que pode fazer naquele espaço.

Essa clareza também pode favorecer a autonomia. Quando a criança consegue localizar um objeto e sabe onde devolvê-lo, passa a depender menos de comandos constantes do adulto. Uma mudança aparentemente simples na organização pode, assim, assumir valor pedagógico.

3.2 ORGANIZAÇÃO NÃO SIGNIFICA RIGIDEZ

Um cuidado necessário é não confundir organização com rigidez. A escola é um ambiente vivo. Existem mudanças, comemorações, passeios, dias de chuva, substituições de professores e inúmeras situações que alteram aquilo que havia sido planejado. A proposta de um ambiente mais previsível não é impedir essas mudanças, mas ajudar a criança a compreendê-las.

Se a turma costuma ir ao pátio depois do lanche e, em determinado dia, isso não será possível, a alteração pode ser comunicada antes. Para algumas crianças, a explicação oral será suficiente. Para outras, uma imagem, fotografia ou mudança no quadro de rotina poderá tornar a informação mais concreta.

A previsibilidade deve funcionar como apoio, e não como prisão. A criança também precisa ampliar gradativamente suas possibilidades de lidar com situações novas. O papel do adulto é oferecer os apoios necessários sem transformar a rotina em algo tão inflexível que qualquer alteração se torne impossível.

3.3 OS ESTÍMULOS SENSORIAIS PRESENTES NA ESCOLA

Uma sala de aula reúne muitos estímulos ao mesmo tempo. Pessoas conversam, cadeiras são movimentadas, brinquedos produzem sons, crianças circulam, há cartazes nas paredes, luzes e objetos de diferentes cores e formatos. Para algumas crianças, certos estímulos podem interferir de maneira importante na atenção, no conforto ou na permanência em determinada situação.

A revisão de Castro e Ferreira (2022) evidencia o protagonismo do controle sensorial nas discussões sobre ambientes inclusivos para crianças com TEA. Isso não significa, porém, que toda criança autista precise de uma sala silenciosa, pouco iluminada ou quase sem elementos visuais. As respostas sensoriais são individuais, e uma recomendação aplicada de forma automática pode não ajudar.

A observação do professor é indispensável. Se uma criança demonstra desconforto repetidamente em determinado momento, é possível investigar o contexto: há muito barulho? O problema aparece próximo a uma fonte sonora específica? Acontece quando muitas pessoas circulam? A quantidade de informações visuais parece competir com a proposta? Essas perguntas transformam a observação em planejamento.

Em alguns casos, uma mudança simples pode ser suficiente, como alterar a posição de uma mesa, reorganizar materiais espalhados ou reduzir um estímulo específico. Em outros, será necessária uma discussão conjunta com a equipe escolar e com profissionais que acompanham a criança. O ponto central é não retirar o ambiente da análise.

3.4 UM ESPAÇO TRANQUILO NÃO PRECISA SER UM ESPAÇO DE EXCLUSÃO

A possibilidade de disponibilizar um local com menor quantidade de estímulos aparece com frequência nas discussões sobre ambientes inclusivos. Esse recurso, entretanto, precisa ser utilizado com cuidado. Um espaço tranquilo pode servir para leitura, pausa breve ou realização de determinada proposta e pode, inclusive, estar disponível para toda a turma.

O problema surge quando esse lugar passa a ser entendido como o “lugar da criança autista” e se transforma em forma permanente de afastamento. Nesse caso, uma estratégia criada para apoiar pode produzir exclusão.

A criança com autismo pertence ao grupo. Precisa ter oportunidades de brincar, participar, circular, conviver e construir relações. Se necessita de uma pausa em determinado momento, essa possibilidade pode existir sem romper seu pertencimento à turma. A pergunta que deve orientar o professor é se o recurso está ampliando ou diminuindo as oportunidades de participação.

3.5 ROTINA VISUAL E COMPREENSÃO DO COTIDIANO

Grande parte da rotina escolar é comunicada verbalmente. O professor avisa que chegou a hora de guardar os brinquedos, lavar as mãos, fazer o lanche ou ir para outro espaço. Entretanto, nem todas as crianças compreendem essas informações da mesma maneira. Recursos visuais podem funcionar como uma forma complementar de comunicação.

Fotografias dos próprios ambientes, desenhos, pictogramas ou objetos podem representar momentos do dia. Uma sequência simples, como chegada, proposta, lanche, pátio e saída, pode ajudar a criança a

visualizar o que já aconteceu e o que virá depois. O recurso, contudo, só é útil quando faz sentido para quem o utiliza. Um painel cheio de símbolos que a criança não compreende pode se transformar apenas em decoração.

Esse tipo de apoio também não precisa ser exclusivo do estudante com TEA. Na Educação Infantil e nos primeiros anos escolares, uma rotina visual pode favorecer todo o grupo, contribuindo para a compreensão da sequência temporal e das mudanças ao longo do dia.

3.6 ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Existe uma diferença importante entre fazer algo pela criança e criar condições para que ela consiga fazer. Essa reflexão pode ser aplicada à organização dos materiais. Quando tudo está fora do alcance e depende do adulto, a criança precisa solicitar ajuda até para ações que poderia realizar com maior independência.

Materiais organizados em locais acessíveis, quando isso é seguro e adequado à idade, ampliam oportunidades de escolha. Caixas identificadas podem ajudar a localizar e guardar objetos. Para algumas crianças, fotografias ou símbolos nas caixas e prateleiras podem tornar essa organização ainda mais compreensível.

Pegar um material, utilizá-lo, devolvê-lo ao lugar, escolher entre duas possibilidades ou localizar um objeto são aprendizagens do cotidiano. A autonomia não se constrói apenas em grandes tarefas; ela também aparece nessas pequenas ações repetidas todos os dias.

3.7 OS MOMENTOS DE TRANSIÇÃO

Nem sempre as maiores dificuldades acontecem durante uma proposta pedagógica. Muitas vezes, o momento mais delicado está justamente entre uma experiência e outra. Guardar os brinquedos para iniciar outra proposta, interromper uma brincadeira para realizar o lanche, sair da sala para o pátio ou retornar para a sala são transições presentes diariamente.

Esses momentos exigem que a criança compreenda que uma experiência terminou e outra começará. Quando a passagem acontece de maneira muito rápida ou sem uma referência clara, algumas crianças podem precisar de maior apoio. Uma possibilidade é antecipar a mudança, indicar a próxima etapa na rotina visual ou utilizar um sinal já conhecido pelo grupo.

O objetivo não é transformar o dia em uma sequência excessivamente controlada. Trata-se de oferecer apoio justamente onde uma barreira foi identificada e, aos poucos, avaliar se a criança consegue lidar com as transições com maior independência.

3.8 O PROFESSOR COMO OBSERVADOR DO AMBIENTE

A organização de um ambiente inclusivo depende da capacidade de observar. É na convivência que o professor percebe situações que dificilmente apareceriam em uma lista pronta de adaptações. Uma criança pode participar melhor em pequenos grupos; outra pode demonstrar maior concentração em determinada posição da sala; outra compreende bem a rotina, mas necessita de apoio quando ocorre uma mudança inesperada.

Esse olhar modifica a interpretação dos comportamentos. Em vez de perguntar somente “o que há com essa criança?”, torna-se possível perguntar “o que está acontecendo neste ambiente e o que podemos modificar?”. Essa mudança é significativa porque considera que algumas barreiras podem estar no contexto, e não exclusivamente no estudante.

Cabral e Marin (2017) mostram que a inclusão escolar de crianças com TEA envolve diferentes atores e dimensões do cotidiano educacional. Isso reforça que a resposta não pode ficar restrita a uma técnica isolada. O professor precisa observar, registrar, conversar com a equipe e rever estratégias quando necessário.

3.9 A CRIANÇA TAMBÉM PARTICIPA DA ORGANIZAÇÃO

Organizar um ambiente para alguém sem observar como essa pessoa responde a ele pode produzir adaptações pouco úteis. Mesmo quando a criança não utiliza linguagem oral, suas preferências e respostas podem ser percebidas: quais espaços procura, quais evita, onde permanece por mais tempo, quais objetos despertam interesse e quais situações parecem gerar desconforto.

Sempre que possível, a criança pode participar de pequenas decisões. Escolher materiais, guardar objetos, selecionar um livro ou decidir entre duas possibilidades são formas de participação. A inclusão ganha outro sentido quando a criança deixa de ser apenas destinatária das adaptações e passa a ter oportunidades reais de escolha no ambiente que frequenta.

3.10 ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS NO COTIDIANO ESCOLAR

A literatura permite reconhecer possibilidades que podem ser consideradas pelos professores: delimitação mais clara dos espaços; organização e identificação dos materiais; uso de recursos visuais quando necessários; atenção aos estímulos presentes; antecipação de determinadas mudanças; planejamento das transições; disponibilidade de um local com menor quantidade de estímulos; e disposição do mobiliário de forma que favoreça circulação e participação.

Essas possibilidades não constituem uma receita. Antes de qualquer mudança, três perguntas podem orientar o planejamento: qual barreira foi identificada? O que se pretende favorecer com essa alteração? A mudança realmente ajudou a criança a participar com maior autonomia?

Leifler et al. (2021) ressaltam que as adaptações no ambiente de aprendizagem constituem uma abordagem promissora, mas ainda pouco estudada de forma consistente. Isso reforça a necessidade de avaliar continuamente as estratégias adotadas. Se uma adaptação não produz o resultado esperado, ela pode ser modificada ou abandonada.

3.11 ORGANIZAR PARA INCLUIR, NÃO PARA SEPARAR

Se todas as adaptações destinadas à criança com autismo acontecem em um espaço separado, com materiais separados e experiências distantes dos colegas, é necessário questionar se realmente houve inclusão. Existem situações em que um atendimento individualizado ou um espaço específico pode ser necessário, mas isso não deveria fazer com que toda a experiência escolar aconteça à margem da turma.

Muitas mudanças podem fazer parte do ambiente comum. Identificar materiais pode ajudar todas as crianças. Uma rotina visual pode ser consultada pelo grupo inteiro. Melhorar a circulação beneficia quem utiliza a sala. Antecipar mudanças pode tornar o cotidiano mais compreensível para diferentes estudantes.

Essa perspectiva permite compreender que inclusão não significa criar duas salas dentro da mesma sala: uma destinada à maioria e outra à criança que apresenta uma necessidade específica. O desafio é construir um ambiente comum suficientemente flexível para acolher diferentes formas de participação.

3.12 A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE COMO PARTE DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Os resultados discutidos permitem compreender que ambiente e planejamento não deveriam aparecer separados. Quando o professor prepara uma proposta, costuma pensar no objetivo, nos materiais e na maneira como irá conduzi-la. Também pode pensar onde ela acontecerá, como os materiais estarão disponíveis, quais estímulos estarão presentes, como a criança compreenderá o início e o término e quais formas de participação serão possíveis.

Isso não significa transferir toda a responsabilidade pela inclusão ao professor. Uma escola inclusiva depende de políticas públicas, gestão, formação, acessibilidade, recursos, profissionais de apoio quando necessários e diálogo com as famílias. O ambiente da sala é uma das dimensões desse processo.

Ao mesmo tempo, é uma dimensão presente todos os dias e sobre a qual algumas mudanças podem ser realizadas sem grandes reformas. A posição dos móveis, a quantidade de materiais expostos, a identificação das caixas, a apresentação da rotina e a preparação das transições são exemplos de decisões pedagógicas que podem retirar barreiras importantes.

4 CONCLUSÃO

Ao desenvolver este estudo, tornou-se possível perceber que discutir a organização do ambiente para crianças com autismo significa falar de algo muito mais amplo do que a disposição dos móveis de uma sala. O ambiente participa das experiências da criança e pode facilitar ou dificultar sua compreensão, autonomia, interação e participação nas propostas escolares.

A revisão da literatura mostrou que aspectos físicos, sensoriais e organizacionais precisam ser considerados quando se pensa em ambientes educacionais inclusivos. Ao mesmo tempo, ficou evidente que não existe uma organização única que possa ser indicada para todas as crianças com TEA. O diagnóstico oferece informações importantes, mas não revela sozinho quais estímulos incomodam uma criança, como ela compreende a rotina, quais recursos fazem sentido ou de quanto apoio necessita.

Essa talvez seja uma das principais contribuições desta reflexão: organizar o ambiente começa pela observação. Uma caixa identificada, uma mudança antecipada, um material ao alcance, uma transição mais clara ou uma reorganização do espaço não resolvem sozinhos os desafios da inclusão, mas podem retirar barreiras que antes passavam despercebidas.

Também se verificou que a organização não deve ser confundida com controle excessivo. Uma escola inclusiva continua sendo espaço de movimento, brincadeira, interação, descoberta e mudança. A previsibilidade deve servir como apoio para compreender o cotidiano, sem impedir que a criança vivencie novas situações e amplie gradativamente sua autonomia.

Da mesma forma, adaptações ambientais não deveriam resultar em isolamento. A possibilidade de utilizar um espaço mais tranquilo pode ser importante em determinados momentos, mas não deve se transformar em justificativa para afastar continuamente a criança dos colegas. A participação no grupo precisa permanecer como referência do trabalho inclusivo.

O papel do professor aparece, portanto, como o de alguém que observa, planeja, experimenta e revê. Em vez de atribuir toda dificuldade exclusivamente ao estudante, é possível analisar se existe alguma barreira no contexto e pensar em mudanças possíveis. Essa postura não elimina a necessidade de recursos, formação, apoio da gestão e políticas públicas, mas fortalece o planejamento pedagógico cotidiano.

Conclui-se que organizar o ambiente para uma criança com autismo não significa construir uma sala diferente para ela. Significa olhar para o espaço que todos compartilham e perguntar se existem condições para que essa criança também possa compreendê-lo, utilizá-lo, fazer escolhas, brincar, aprender e conviver. Quando a organização deixa de ser pensada apenas para manter a sala em ordem e passa a considerar quem vive naquele espaço, ela assume uma função verdadeiramente pedagógica e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 8 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 set. 2026.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e142079, 2017. DOI: 10.1590/0102-4698142079.

CASTRO, Mariana Ribeiro de; FERREIRA, Karla Patrícia Martins. Ambientes físicos inclusivos a crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022. DOI: 10.5902/1984686X68331.

LEIFLER, Emma; CARPELAN, Gabriella; ZAKREVSKA, Anastasiya; BÖLTE, Sven; JONSSON, Ulf. Does the learning environment “make the grade”? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school. **Scandinavian Journal of Occupational Therapy**, v. 28, n. 8, p. 582-597, 2021. DOI: 10.1080/11038128.2020.1832145.