

---

## **ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM AUTISMO: JOGOS DIDÁTICOS COMO INSTRUMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Dyego Anderson Silva PEREIRA**

Doutorando do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina. Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Santa Catarina  
E-mail: dyegoanderson00@gmail.com  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1083-5960>

*Recebido  
Novembro de 2025*

*Aceito  
Dezembro de 2025*

*Publicado  
Dezembro de 2025*

---

**Resumo:** A Educação Inclusiva no Brasil está amparada por um conjunto legal abrangente, desde a Constituição Federal até a Lei nº 12.764/2012, específica para pessoas com autismo. Este artigo busca dialogar com essa estrutura normativa, analisando as práticas educacionais a partir de uma pesquisa realizada durante o mestrado sobre o ensino de Geografia para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nossa investigação, baseada em revisão bibliométrica e pesquisa empírica, revela que o processo de ensino-aprendizagem com autistas demanda abordagens específicas, considerando suas singularidades sensoriais, perceptivas e atitudinais. A escassa produção acadêmica sobre o tema no Portal de Periódicos da Capes reforça a relevância deste estudo. Os resultados demonstram que estratégias lúdicas, como jogos adaptados, podem potencializar o aprendizado em Geografia para alunos com TEA, além de promover interações significativas entre estudantes com e sem deficiência, reduzindo barreiras comunicacionais e atitudinais. A experiência evidencia a necessidade de articular formação docente, referencial teórico e práticas pedagógicas inclusivas para efetivar os princípios da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Inclusão; comunicação alternativa e aumentada; prancha de comunicação alternativa; Geografia Física; bacia hidrográfica.

### **TEACHING GEOGRAPHY TO STUDENTS WITH AUTISM: EDUCATIONAL GAMES AS A TOOL FOR INCLUSIVE EDUCATION**

**Abstract:** Inclusive Education in Brazil is supported by comprehensive legislation, from the Federal Constitution to Law No. 12,764/2012, specifically addressing autism. This article engages with this legal framework by analyzing educational practices through master's research on Geography teaching for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Our investigation, based on bibliometric review and empirical research, reveals that the teaching-learning process for autistic students requires tailored approaches that account for their sensory, perceptual, and attitudinal singularities. The limited academic literature on this topic in the Capes Journal Portal underscores the relevance of this study. Results indicate that playful strategies, such as adapted games, can enhance Geography learning for ASD students while fostering meaningful interactions between students with and without disabilities, reducing communication and attitudinal barriers. This experience highlights the need to integrate teacher training, theoretical frameworks, and inclusive pedagogical practices to fully implement inclusive education principles.

**Keywords:** Inclusion; water resources; alternative communication board; Geographic super trunfo; hydrographic basin.

## ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA PARA ALUMNOS CON AUTISMO: JUEGOS DIDÁCTICOS COMO INSTRUMENTO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

**Resumen:** La Educación Inclusiva en Brasil cuenta con un amplio respaldo legal, desde la Constitución Federal hasta la Ley N° 12.764/2012, específica para personas con autismo. Este artículo dialoga con este marco normativo, analizando prácticas educativas a partir de una investigación de maestría sobre la enseñanza de Geografía para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Nuestro estudio, basado en revisión bibliométrica e investigación empírica, revela que el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes autistas requiere enfoques específicos que consideren sus singularidades sensoriales, perceptivas y actitudinales. La escasa producción académica sobre el tema en el Portal de Periódicos de Capes refuerza la relevancia de esta investigación. Los resultados demuestran que estrategias lúdicas, como juegos adaptados, pueden potenciar el aprendizaje de Geografía en estudiantes con TEA, además de promover interacciones significativas entre estudiantes con y sin discapacidad, reduciendo barreras comunicacionales y actitudinales. Esta experiencia evidencia la necesidad de articular formación docente, marcos teóricos y prácticas pedagógicas inclusivas para implementar efectivamente los principios de la educación inclusiva.

**Palabras clave:** Inclusión; recursos hídricos; tablero de comunicación alternativa; super trunfo Geográfico; cuenca hidrográfica.

## INTRODUÇÃO

A legislação brasileira sobre a Educação Inclusiva é bastante sólida. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 ao definir a educação como direito de todos desdobra-se por meio do artigo 208, inciso III, ao estabelecer a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” - *on-*

*line-* (Brasil, 1988). O termo portador de deficiência apesar de não ser mais usado, reflete a forma com a qual a sociedade da época entendia e enxergava a pessoa com deficiência.

Desde então outras leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (Brasil, 1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), tem se somado a esse arcabouço legal. O EPD trata de princípios como igualdade e não discriminação e de variados temas desde Saúde passando por Moradia, Trabalho, Cultura, Esporte, Turismo e Lazer, e o foco da nossa discussão: Educação. O cenário da Educação Inclusiva no Brasil tem continuadamente evoluído dentro desse arcabouço legal em direção às políticas públicas cada vez mais efetivas (Chaves; Raiol, 2022).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro (Brasil, 2012), por sua vez promove um recorte dentro do grupo “pessoas com deficiência” que buscamos colocar em diálogo com a Educação Inclusiva (Silva; Freitas, 2017). O objetivo geral do trabalho é discutir o processo educativo com pessoas com deficiência, especificamente alunos com autismo de uma turma regular de uma escola pública federal no sul Brasil. Nossa recorte de pesquisa é correlação da Educação Inclusiva para alunos com autismo com o Ensino de Geografia.

Para tanto, a combinação de termos “Autismo” e “Geografia” e “Autista” e “Geografia” foram buscados na Base de Dados Capes. Preferimos não refinar a busca, já que foram encontrados 19 artigos, dos quais apenas 16 compuseram nossa discussão teórica. Dos três trabalhos que foram excluídos da análise: O primeiro era sobre Genética e discutia a influência dos agrotóxicos na constituição gênica humana e a relação do autismo com essas alterações; O segundo era da área da Biblioteconomia e da Ciência da Informação tratava sobre a criação de bibliotecas inclusivas; O terceiro apesar de ter sido publicado na Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde não foi escrito por geógrafos e não discutia alunos com TEA em contextos educacionais, mas sim por fonoaudiólogos em contexto de atendimento clínico.

Este estudo se apoia, portanto, em duas bases principais: uma revisão bibliográfica sobre o atual paradigma da Educação Inclusiva, que reconhece os direitos educacionais de pessoas com deficiência e demanda abordagens específicas para as particularidades das pessoas com autismo; é uma pesquisa de campo realizada em 2019 como parte de uma dissertação de mestrado. A investigação empírica foi desenvolvida em um Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no sul do Brasil, onde se aplicou o jogo

didático “[suprimido por princípio editorial]” em uma turma regular com dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para garantir a participação efetiva desses estudantes, foi usado um tipo de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) com Pranchas de Comunicação Alternativa (PCA) (Silva; Serra, 2023) e o ambiente foi adequado às suas necessidades sensoriais. A metodologia incluiu questionários, também adaptados, aplicados antes e depois da intervenção, que revelaram melhorias significativas nas interações entre todos os alunos.

Essa experiência concreta demonstra como estratégias pedagógicas inclusivas - particularmente jogos adaptados e recursos de comunicação alternativa - podem promover efetivamente a participação e aprendizagem de estudantes com autismo, bem como melhor e maior comunicação dos alunos com autismo com alunos sem deficiência, em consonância com os princípios da educação inclusiva. O diálogo entre essa prática docente e o referencial teórico constitui o eixo central desta investigação.

## METODOLOGIA

Os dados que damos relevo aqui fazem parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida ao longo do primeiro semestre de 2019, em um Colégio de Aplicação da região sul do Brasil. Ela ocorreu segundo os preceitos éticos vigentes, tendo sido submetida ao Comitê de Ética na época, recebendo o CAAE: [suprimido por princípio editorial]. Assim como Cosmo e colaboradores (2024) partilhamos aqui uma experiência interdisciplinar, um jogo didático de cartas voltado para ensino de rios e bacias hidrográficas com um viés interdisciplinar que unia os conteúdos curriculares da Geografia, da Matemática e da Biologia.

Os autores capixabas, expõe que propostas diversas do trabalho pedagógico rotineiro, tem potencial para transformar experiências de “comunicação e cooperação entre estudante-estudante e estudante-professor, ao mesmo tempo em que [...] [podem dialogar] com ensino de Ciências da Natureza” (p. 7). Assim como os autores propusemos a aplicação de um jogo didático numa turma regular e conforme as pesquisas de Cosmo e colaboradores (2024) e de Guimarães, Guimarães e Wiezzel (2018), participaram da nossa pesquisa dois alunos com autismo.

A professora de Educação Especial que atuava com a turma onde ocorreria a proposta indicou que seriam necessárias adaptações no jogo visando permitir que os dois alunos com

autismo pudessem participar de forma ampla. Os dois alunos tinham Transtorno do Espectro Autista com graus parecidos e as PCAs poderiam ser usada pelos dois ao mesmo tempo. Os dois tinham déficit comunicacional, desta forma as pranchas reduziriam a barreira comunicacional entre os alunos com e sem deficiência. A importância de uma equipe multiprofissional no apoio pedagógico à efetivação da Educação Inclusiva foi fundamental para nossa pesquisa fundamental. E concordamos com Silva e Freitas (2017) quando reforçam a necessidade de uma equipe multiprofissional no apoio pedagógico para uma efetiva Educação Inclusiva, bem como com Lima, Santos e Monteiro (2021) quando demarcam a escola como um dos primeiros espaços onde o diagnóstico de autismo pode ser consolidado.

Como pontuam Silva e Serra (2023) a ausência da fala e, consequentemente, dificuldades na comunicação é “um dos fatores que mais geram suspeitas e motivam a busca por diagnóstico” (Silva; Serra, 2023, p. 5). No entanto, pessoas com TEA possuem outras limitações como dificuldade de modular a sua fala com uso de eufemismos, expressões, gestos, entonação e “em não raros casos, acabam por se expressar de forma mais direta e objetiva possível, sem preocupação com as consequências da mensagem e, tampouco, da ação comunicativa em seu interlocutor” (Silva; Serra, 2023, p. 5). Essas razões demonstram a peculiaridade da comunicação com a pessoa com autismo.

O modelo de PCA utilizado por nós incluía linguagem imagética e pictórica, que pode ser adaptada para as necessidades de cada aluno ou grupo, com ou sem deficiência, podendo ser usado inclusive por alunos não alfabetizados. Camargo, Givigi e Silva (2023), por exemplo, pontuam que a falta de adaptação às necessidades educacionais e pedagógicas aluno com autismo leva ao desinteresse por parte deste já que as suas potencialidades são desperdiçadas e o estigma de atraso, sobre esses alunos, só se fortalece.

Todos os alunos jogaram o mesmo jogo e responderam o mesmo questionário. Foram avaliadas as respostas atitudinais dos alunos com e sem deficiência através de um questionário validado pelo método *Delphi* (Munaretto; Corrêa; Cunha, 2013). Os questionários aplicados antes e depois da aplicação do jogo incluíam perguntas sobre a relação dos estudantes com seus colegas, por exemplo: “A minha relação com meus colegas de classe que tem alguma deficiência é boa”. Para os alunos com autismo o questionário foi adaptado e respondido com mediação de duas alunas da graduação da universidade que na época atuavam como bolsistas no apoio pedagógico e no processo de inclusão.

Durante a aplicação do jogo, a equipe de apoio teve um papel crucial na mediação. As estagiárias de Educação Especial aplicaram o jogo ao lado dos alunos com deficiência, fazendo a mediação mais próxima. O pesquisador também auxiliou o grupo com estudantes com deficiência. Os autores ressaltam a importância de o docente ter uma boa equipe de apoio para mediar o uso de ferramentas pedagógicas diferenciadas.

Acompanhamos todos os alunos jogando e tabulamos todas as respostas, mas assim como também propuseram Guimarães, Guimarães e Wiezzel (2018) as metodologias foram aplicadas para a turma como um todo, mas neste texto damos relevo especialmente aos dados dos alunos com autismo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Chaves e Raiol (2022) apontam no seu texto que a pessoa com deficiência é tratada, pelas vias legais, por meio de “três modelos (biomédico, social e biopsicossocial) e dois paradigmas (integração e inclusão)” (p. 115). O modelo de integração, marca das décadas de 1970-1990 e foi criticada, pois promovia uma inserção parcial dos alunos com deficiência, muitas vezes por meio de um trânsito entre classes regulares e especiais. Após os anos 2000 Camargo, Givigi e Silva (2023), nos apontam que foi adotado o modelo de inclusão, que busca a inserção em variados espaços físicos e simbólicos, entendendo que a educação não é um processo particular de aquisição de habilidades por parte da pessoa com deficiência, mas um processo de socialização que se dá em sociedade.

Atualmente, o sistema caminha em direção à universalização, um paradigma que não foca apenas na pessoa com deficiência, mas em todos aqueles que foram excluídos do processo educativo por diferentes preconceitos como raça e etnia, buscando transpor as barreiras que se apresentam a alunos com variadas necessidades educacionais. “O contexto da inclusão no ensino de Geografia tem se intensificado nos últimos anos com contribuições à educação de diversos grupos, como pessoas com hiperatividade, déficit de atenção, [...], pessoas com altas habilidades, indígenas, quilombolas” (Morais; Oliveira; Oliveira, 2023, p. 476).

Cerqueira-Neto *et al.* (2021), por sua vez, citam que as pesquisas sobre autismo passaram por 4 paradigmas: 1) “Biológico-genético” que vê o autismo como uma doença neurológica congênita; 2) “Relacional” que vê o autismo como um problema psicológico desencadeado na infância a partir de uma falha na relação mãe-bebê; 3) “Ambiental” que vê o

autismo como uma lesão neurológica causada pela exposição a agentes ambientais no período pré-natal, perinatal ou pós-natal; 4) E finalmente “Neurodiversidade” que “Vê o autismo como uma dentre várias maneiras de o ser humano expressar sua singularidade, precisando apenas ser respeitada e aceita como tal, sem maiores interferências do ponto de vista social ou da área da saúde” (Cerqueira-Neto *et al.*, 2021, p. 4).

A maior parte dos autores usa o paradigma da neurodiversidade, o mais aceito atualmente. No entanto, os autores divergem, por exemplo, em definir o que é o autismo, mas principalmente ao categorizá-lo como doença ou não, pois como doença a terapia medicamentosa poderia reverter o quadro ou a pessoa com autismo ser “curada” da condição. Cerqueira-Neto *et al.* (2021), pontuam que esse ponto de vista é questionado pelo paradigma da neurodiversidade. Cerqueira-Neto *et al.* (2021) baseia-se numa visão biomédica ao citar que o autismo é considerado um transtorno pela Organização Mundial da Saúde (OMS), Buzzo e Tagiane (2015) demarcam o autismo como uma doença decorrente de perturbações no desenvolvimento neurológico baseando-se, assim como Morais, Oliveira e Oliveira (2023) no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental (DSM-V). Por sua vez Guimarães, Guimarães e Wiezzel (2018) chama o autismo de patologia. Outros termos são usados como “distúrbio” (Morais; Oliveira; Oliveira, 2023), “condição” (Lima; Santos; Monteiro, 2021), “singularidade” (Silva; Serra, 2023) ou aquele que mais se repete e que é mais aceito: “espectro” (Camargo; Givigi; Silva, 2023). Podemos observar ainda que dentro de um mesmo escrito os autores usam várias dessas definições. Para Morais, Oliveira e Oliveira (2023, p. 476) o Transtorno do Espectro Autista é:

[...] um transtorno do neurodesenvolvimento que passou a constar no Manual Diagnóstico e Estatístico De Transtornos Mentais (DSM-V) a partir do ano de 2013. Tal manual, categoriza todos os principais transtornos globais do desenvolvimento (TGDs), a saber os sujeitos com TEA. Sobre o autismo, esse se configura como um transtorno complexo, pois envolve não só um tipo, mas uma variedade de condições relacionadas a outros comprometimentos e que muitas vezes estão associados a outras comorbidades, por isso, a utilização do termo espectro. Neste sentido, o TEA é caracterizado por diferentes déficits que afetam o campo comunicativo e comportamental, são pessoas que vão apresentar déficits na comunicação e interação social, padrões repetitivos e comportamento restrito. Por esse motivo, a construção do diagnóstico do TEA não é fácil, uma vez que engloba uma série de patologias diferentes que demandam uma equipe multiprofissional.

Barbosa e Vieira Junior (2020) e Silva e Freitas (2017) ainda pontuam que a versão mais recente do Manual DSM-V modificou a classificação dos Transtornos Globais do

Desenvolvimento (TGD), excluindo a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância, e unificando o Autismo, Transtorno de Asperger e Transtorno sem Outra Especificação em um único diagnóstico denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA). Enquanto Barbosa e Vieira Junior (2020) estimam com base em dados da OMS “que há 70 milhões de pessoas com autismo em todo o mundo, sendo 2 milhões somente no Brasil. [...] [e] que uma em cada 88 crianças apresenta traços de autismo, com prevalência cinco vezes maior em meninos” (Barbosa; Vieira Junior, 2020, p. 48). Silva e Freitas (2017, p. 118-119) nos esclarece que:

O referido Manual DSM-5 (APA, 2014) apresenta divisão em níveis de gravidade. O Nível 1, classificado como “Exigindo apoio” é caracterizado por aspectos referentes à comunicação social e comportamentos restritos [...]. O Nível 2 “exigindo apoio substancial” [...]. E por fim, o Nível 3 [...] sendo o nível “exigindo apoio muito substancial.

Em todos os documentos é possível apreender um forte viés psicologizante sobre o autismo, mas dois documentos em específico usam uma mesma base teórico metodológica e tentam a partir da psicologia discutir a relação do autismo com a Geografia. Buzzo e Tagiane (2015, p. 1) citam “as contribuições da psicanálise de D. W. Winnicott”, enquanto Guimarães, Guimarães e Wiezzel (2018, p. 75) buscam unir a discussão teórica construída pela Geografia e pela psicanálise utilizando a “técnica do rabisco publicado pelo psicanalista D.W. Winnicott no ano de 1968”.

Guimarães, Guimarães e Wiezzel (2018), em suas análises, discutem a relação simbólica que estabelecemos com os lugares desde o nascimento enquanto nos desenvolvemos em nossa relação com o ambiente. À medida que a maturação biológica ocorre e as formas sociais são internalizadas surge o *self*. Caso este processo ocorra com falhas ocorre um “[...] processos quase de colapso, [que] dificulta muito o relacionamento estável com os ambientes espaciais que o sujeito vive, pois, em alguns momentos, em que ele nega a espacialidade e sua relação com tal, ele está negando a si mesmo” (Guimarães; Guimarães; Wiezzel, 2018, p. 7). Essa defesa promove um desligamento e um rompimento do *self* com o ambiente e um descompasso entre os processos de desenvolvimento interno com o externo.

Buzzo e Tagiane (2015) e Guimarães, Guimarães e Wiezzel (2018), ainda que usem os preceitos de Winnicott e discutam o autismo tendo a escola como pano de fundo, o fazem a partir de propostas diferentes. Para os primeiros a escola precisa se tornar “um lugar, que signifique *placement*, em que a criança possa constituir psiquicamente o seu lugar no mundo”

(Buzzo; Tagiane, 2015, p. 8). Dessa forma, a acolhida e a formação de vínculos são as etapas mais importantes. Ao relacionarem a teoria de Winnicott a escola, assumem que quando a família não cumprir seu papel “[...] a escola pode assumir esse papel e desempenhá-lo suficientemente bem” (Buzzo; Tagiane, 2015, p. 10). Essa relação entre família e escola e o papel social que cada uma deve ocupar é na nossa visão contraditória já que a família e a escola têm papéis sociais diferentes e respondem, inclusive legalmente, de forma diferente pelas necessidades das pessoas com autismo.

Os conceitos geográficos usados nas pesquisas são os mais diversos, mas nem todas estão identificadas pelos autores. Cerqueira-Neto *et al.* (2021) partem da Geografia da Saúde para entender a mobilidade de pessoas com autismo no território. Ao retomarem a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, confrontam o quanto a política pública está em descompasso com essa legislação. Usam para tal exemplos como burocracias de empresas aéreas, a condição socioeconômica das famílias e a infraestrutura regional e serviços como fatores de impacto na possibilidade de as pessoas com autismo circularem. Os autores usam como escala as grandes regiões administrativas e países. Esse tipo de abordagem e escala é incomum nos estudos encontrados, as escalas tendem a ser maiores, ou seja, com recortes espaciais menores e em escolas ou instituições de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ribeiro e Santos (2019), por exemplo, tomam como base o conceito de lugar e discutem a inclusão enquanto um processo amplo.

Buzzo e Tagiane (2015, p. 4, grifo nosso) dialogam de forma escalar entre os conceitos de espaço e lugar entendendo que “a escala geográfica lugar é a que *melhor se enquadra na busca de entendimento do autismo*, uma vez que permite pensar sobre relações sociais no ambiente escolar que tenham potencial de promover o bem estar destas crianças”. O conceito de espaço para os autores é representado pela escola como uma estrutura social que está alinhada a políticas públicas e a trajetória de uma sociedade marcada por contradições. O diálogo escalar entre o espaço estrutural da escola e a escola como lugar para a pessoa com autismo é realizado a partir do conceito do conceito ‘*placement*’ do psicanalista inglês D. W. Winnicott no trabalho de construção do lugar geográfico social do aluno com TEA em instituições escolares” (Buzzo; Tagiane, 2015, p. 5–6).

Camargo, Givigi e Silva (2023) analisam como a convergência entre o modelo biopsicossocial, o paradigma inclusivo e a politização da deficiência no século XX promoveu

uma mudança epistemológica: a deficiência deixou de ser entendida como característica individual para ser compreendida como resultado de barreiras sociais. Essas estruturas sociais transcendem as materialidades físicas, abarcando também dimensões discursivas - desde narrativas políticas até metáforas culturalmente difundidas que perpetuam representações infantilizadas e masculinizadas, portanto, distorcidas seja do autismo ou das pessoas com autismo (Leitão, 2022). Nessa perspectiva, a deficiência configura-se como uma lente estrutural para compreender a diferença. Como destacam Camargo, Givigi e Silva (2023) a intervenção e transformação social surgem como caminhos para garantir o acesso e participação pleno, de forma que é precisamente nesse contexto que a Educação Inclusiva se insere como proposta transformadora.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dois alunos com autismo interagiram por meio do jogo com três colegas sem deficiência, de forma que a pesquisa permitiu analisar as relações que se estabelecem entre os pares (alunos com e sem deficiência) durante a aplicação do jogo didático.

A aplicação do jogo se deu em um dia de aula normal, durante dois horários da aula de Geografia, mais ou menos 1 hora e meia (Figura 1).

**Figura 1** – Aplicação do jogo didático no dia 17/06/2019



Fonte: Acervo do autor (2019).

Os alunos dividiram-se em grupos por afinidade. Quando os grupos estavam formados, entregamos as cartas. Foram produzidas 60 cartas, replicadas em 6 baralhos, contendo a mesma quantidade de cartas. Cada grupo jogou em média três partidas. Os dois alunos com autismo jogaram com outros três colegas sem deficiência. O grupo tinha 5 estudantes no total. Inicialmente o jogo começou a ser aplicado com todos os grupos na mesma sala de aula, no entanto, os alunos com TEA tiveram de jogar numa sala mais reservada e silenciosa, pois o barulho começou a incomodá-los e a desregulá-los. A Figura 2 representa esse momento.

**Figura 2** – Aplicação do jogo didático no dia 17/06/2019



- Alunos com deficiência e alunos sem deficiência na presença das estagiárias que faziam e mediação do jogo com o uso das cartas e do material de apoio.

Fonte: Acervo do autor (2019).

A análise das interações entre os alunos durante a aplicação do jogo didático foi avaliada por questionários antes e depois da atividade. Estes demonstraram uma melhora nas relações interpessoais: a concordância com a afirmação “Minha relação com colegas com deficiência é boa” aumentou de 72% para 76%, enquanto a discordância total desapareceu (de 1 para 0), indicando que a experiência interativa proporcionada pelo jogo contribuiu para uma maior inclusão. Os resultados mostraram um aumento na concordância com essa afirmação após a aplicação do jogo (de 72% para 76%). Houve também uma redução na quantidade de estudantes que discordavam totalmente (de 1 para 0).

Com relação às ações dos sujeitos mediadores, a equipe pedagógica, Ribeiro e Santos (2019, p. 2), assim como nós, buscaram a partir de Tecnologias Assistivas possibilidades de flexibilização e de adaptação curricular. As autoras produziram recursos “mais eficientes, pois foram testados pelos usuários diretos (aluno com deficiência visual e professores), permitindo aperfeiçoá-los e torná-los operacionais de acordo com as singularidades dos sujeitos”. As TA também permitem, segundo Silva e Serra (2023, p. 4), que as pessoas com TEA tenham um canal de comunicação mais amplo, pois os “recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) [...] [são um importante] suporte na interação, comunicação e aprendizagem do aluno com TEA”. Ainda segundo Silva e Serra (2023, p. 7-8),

[...] torna-se relevante pontuar que o termo Tecnologia Assistiva [TA] deve ser grifado sempre no singular, por se tratar de uma área de conhecimentos, e não coleção de produtos. [...] Por sua vez, os recursos de CAA integram esse conjunto de possibilidades na perspectiva de garantir, por vias alternativas, a expressão de ideias, organização dos pensamentos, pertencimento e compreensão dos atos comunicativos. Trata-se [...] de uma subcategoria da área de TA, destinada a permitir a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem fala ou com fala pouco funcional.

Desta forma os sistemas de CAA oferecem suporte comunicacional às pessoas com autismo não-verbais ou ainda permitem que os verbais estruturem sua comunicação de forma mais assertiva. As Pranchas de Comunicação Alternativa são uma forma de Comunicação Aumentativa e Alternativa de baixa tecnologia e geralmente baixo custo (Silva; Serra, 2023).

Camargo, Givigi e Silva (2023), em outro estudo com um aluno com autismo, buscam entender como as barreiras comunicacionais dificultam a interação desse aluno no seu contexto escolar. Por meio de uma pesquisa-ação que acompanhou-o por três escolas diferentes - da rede particular, da rede estadual e da rede municipal – as autoras nos pontuam que as barreiras interacionais, atitudinais e comunicacionais se estabeleceram durante todo o período de observação. A comunicação dos alunos com autismo prescinde de uma forma de interação que seja mais acurada e que supere essas barreiras. Neste sentido as autoras pontuam como a ação de mediação dos sujeitos envolvidos no processo poderia então diminuí-las.

No ensino de Geografia, em específico, as estratégias de ensino, de adaptação curricular e a necessidade de formação docente, inicial e continuada, são temas recorrentes (Nascimento; Diniz; Garcia, 2023; Ribeiro; Santos, 2019, 2021; Silva; Silva, 2023; Silva; Freitas, 2017). O uso de mapas táteis é citado por Silva e Silva (2023) ao explorarem as possibilidades que as impressoras 3D poderiam trazer:

[...] oferecem a oportunidade de alternativa de reforço para as habilidades voltadas para os estímulos visuais [...] e alternativas para o desenvolvimento da abstração e do simbolismo mediado pelo uso do lúdico, combinado com a possibilidade de elaboração da materialidade para alguns conceitos, a exemplo do processo de erosão no curso dos rios, que podem ser trabalhados em conjunto com os recursos didáticos convencionalmente utilizados em sala de aula (Silva; Silva, 2023, p. 128).

Os mapas táteis servem, segundo os autores, para mediar o ensino de Geomorfologia em associação com a Cartografia. Dessa forma o ensino de bacias hidrográficas, por exemplo, pode incluir o uso dessa tecnologia e material. O conceito e ensino de bacias hidrográficas, um recorte espacial importante nos estudos sobre Geografia Física, esteve presente apenas na pesquisa desses autores, e em nenhuma outra daquelas que compuseram a nossa revisão bibliográfica. Os alunos com TEA na nossa pesquisa, antes da aplicação do jogo, exploraram o conceito de bacia hidrográfica a partir de variadas linguagens sendo uma apresentação de Powerpoint, uma pesquisa em base de dados, um mural exemplificativo e um exercício sobre o conteúdo (Figura 3).

**Figura 3** – Exercício sobre hidrografia geral e do Brasil de um dos alunos com autismo

**NOME: MATHEUS** 3ºB Ano. / Ge. 2T 2019

**HIDROGRAFIA DO BRASIL**

**QUESTÃO 01** OS RIOS, ALÉM DE SUA IMPORTÂNCIA NATURAL, DESTACAM-SE TAMBÉM SUA FUNCIONALIDADES POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL. MENCIONE ABAIXO CINCO FORMAS DE USO DOS RECURSOS HÍDRICOS NAS BACIAS HIDROGRÁFICAS DO BRASIL.

1. ABASTECIMENTO URBANO/ DOMICILIAR  
2. HIDROELÉTRICA (ENERGIA)  
3. IRRIGAÇÃO  
4. PESCA  
5. TRANSPORTE

**QUESTÃO 02** - OBSERVE O MAPA AO LADO E NOMEIE E Pinte NO MAPA QUATRO BACIAS HIDROGRÁFICAS EXISTENTES NO TERRITÓRIO BRASILEIRO.

BACIA AMAZÔNICA  
BACIA TOCANTINS ARAGUAIA  
BACIA DO URUGUAI  
BACIA DO ATLÂNTICO SUL



**QUESTÃO 03** - RESPONDA ABAIXO O QUE É SOLICITADO SOBRE O TEMA:

3.1 QUAL É O NOME DA BACIA HIDROGRÁFICA ABAIXO?

BACIA AMAZÔNICA

Fonte: O autor (2019).

Silva e Silva (2023) ainda indicam que quanto mais material didático pedagógico o aluno tiver contato durante o processo de ensino e aprendizagem, maior é o aprofundamento da relação do conhecimento curricular com o conhecimento vivido e experienciado.

Nessa proposta, frequentemente são utilizados recursos como vídeo, filmes, charges, história em quadrinho e jogos, como materiais que auxiliam o processo de ensino aprendizagem, sobressaindo-se, por exemplo, a necessidade de consideração acerca das características dos discentes com os quais as atividades serão desenvolvidas, tais como o ano letivo, ou ainda as demandas específicas dos discentes que compõem a sala de aula (Silva; Silva, 2023, p. 124-125).

Silva e Silva (2023) reforçam também que a produção de um material físico, guarda o potencial de ampliar a formação formativo da Geografia por parte dos estudantes com TEA, pois o recurso tridimensional é mais valioso do que os outros pela possibilidade sensorial que inclui além do tato, os elementos visuais e auditivos como redução de brilho e ruído.

Desta forma, as cartas do jogo desenvolvidas na nossa pesquisa configuram-se como recursos tridimensionais capazes de viabilizar o acesso à educação para alunos com autismo. Associadas às cartas e considerando a existência de barreiras comunicacionais, o principal obstáculo nas interações sociais de autistas, utilizamos linguagens alternativas à verbal. Os recursos visuais e imagéticos demonstram forte potencial para ampliar significativamente o repertório comunicativo desses alunos e a capacidade docente em mediá-lo. Nesse contexto, a materialidade das Pranchas de Comunicação Alternativa (PCAs) emerge como estratégia pedagógica eficaz.

Todo esse processo dialoga com as pesquisas sobre adaptação curricular. Barbosa e Vieira Junior (2020), por exemplo, observaram que os professores sujeitos de sua pesquisa não tinham conhecimento sobre as metodologias validadas internacionalmente como os métodos ABA, PEC e TEACCH, por exemplo. Silva e Freitas (2017) discutem especificamente a metodologia TEACCH. É importante frisar que todas elas são baseadas na Psicologia, principalmente Behaviorista (Nascimento; Diniz; Garcia, 2023) e que a pesquisa realizada por Silva e Freitas (2017) é voltada principalmente para os professores generalistas e não para os de área. No entanto, os autores citam que os

[...] materiais são produzidos auxiliam na realização de atividades adaptadas diversas que contemplam conteúdos de Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e Aspectos do desenvolvimento, de modo geral [...]. Na adaptação para a disciplina de Geografia, [por exemplo] é possível propor atividades voltadas para o ensino de estados e regiões do Brasil. Também são utilizados os pareamentos de palavras (nomes dos estados) e formas, a fim de relacionar direção, noção temporal, noção espacial, multiculturalismo, dentre outros aspectos que podem ser abordados (Silva; Freitas, 2017, p. 122-123).

Ademais, apesar de focarem numa ação mais voltada à terapêutica e à compreensão de noções e não exatamente de conceitos, os autores reforçam que “Concomitante ao uso desses materiais eram propostas atividades lúdicas e jogos em grupo, a fim de desenvolver habilidades sociais e proporcionar auxílio em outras áreas deficitárias do TEA” (Silva; Freitas, 2017, p. 124). Os autores reforçam a necessidade e potencialidade da nossa pesquisa em utilizar um jogo didático que une uma proposta lúdica com conteúdo da Geografia e faz com que os alunos possam se relacionar para além do espaço curricular. Cosmo *et al.* (2024) citam a importância de que o currículo preveja “tempos abertos a experiências” para que os alunos possam interagir uns com os outros.

A ampliação do contato mediado entre pessoas com e sem autismo é profundamente importante no desenvolvimento das pessoas com TEA. Quanto a formação de professores, Nascimento, Diniz e Garcia (2023) identificam a inexistência da produção acadêmica sobre:

[...] práticas educativas com uso da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no ensino da Geografia Escolar visto que a partir de consulta inicial realizada no banco de dissertações e teses ligadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assim como em bibliotecas digitais de instituições de Ensino Superior, detecta-se que não existe produções científicas sobre a temática no Brasil (Nascimento; Diniz; Garcia, 2023, p. 81-82).

Os autores, então, propõem “um manual instrucional contendo orientações teórico-metodológicas sobre o ensino de Geografia para alunos com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Nascimento; Diniz; Garcia, 2023, p. 81). Estes baseiam-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Fundamental para a partir deles delimitar e definir “os princípios para o raciocínio geográfico como essenciais para o tratamento do conteúdo geográfico no Ensino Fundamental, que são: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem” (Nascimento; Diniz; Garcia, 2023, p. 83).

Antes disso os autores argumentam que existe um choque de compreensão entre a adoção do método ABA no Ensino de Geografia, a partir dos autores consultados, estrangeiros em sua maioria, pois estes “afirmam e comprovam que os alunos com autismo aprendem por repetição e, consequente, memorização dos conteúdos escolares” (Nascimento; Diniz; Garcia, 2023, p. 88). Enquanto isso os autores de destaque no Ensino de Geografia do Brasil entendem que, a repetição e memorização dos conteúdos escolares são prejudiciais, pois, tratam a Geografia como uma ciência descritiva, mnemônica, mecanicista, informativa, enciclopédica, descontextualizada e desprovida de análise crítica. Ainda segundo Nascimento, Diniz e Garcia (2023, p. 88) os autores de destaque do campo apontam que essa forma de lidar com a Geografia desconsidera “[...] o ritmo, o tempo e a capacidade psicológica de determinados alunos, negligenciando-se caminhos metodológicos que representam para alguns a única ou uma das poucas vias de acesso à aprendizagem”.

Destarte essa discussão Nascimento, Diniz e Garcia (2023, p. 88) propõe no manual instrucional “um material textual, nos moldes de um guia de estudo, cuja finalidade é a construção de experiências metodológicas entre o professor e o aluno com autismo”. Apesar da iniciativa de Nascimento, Diniz e Garcia (2023) ser louvável já que o método ABA é desconhecido no Ensino de Geografia e que existe uma carência na produção de material para pessoas com autismo, pois é o mesmo motivo pelo qual produzimos esse artigo, acreditamos que o uso do Manual Instrucional proposto precisa de cuidados.

É necessário, em nossa análise, que exista uma preparação formal para que os docentes possam ser instrumentalizados para usar esse Manual Instrucional. Esperar que a produção do material por si só responda às necessidades de formação inicial e continuada e instrumentalize os docentes de Geografia a adaptarem de forma adequada os conteúdos da Geografia para os alunos com autismo, não é crível. Além disso, a compreensão dos autores sobre as pessoas com autismo necessitaria ser repensada, pois os autores indicam no seu texto que não partem do modelo biopsicossocial, pois localizam a deficiência nas pessoas e não na estrutura social que produz a diferença e que ao produzi-la institui barreiras interacionais, atitudinais e comunicacionais. Em alguns trechos essa compreensão fica bastante evidente, como por exemplo:

Na perspectiva de contribuir com as pesquisas da área da Geografia Escolar, julgou-se oportuno elaborar um produto educacional de conclusão do curso de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional – GEOPROF, que visa subsidiar professores de alunos com autismo em atividades de ensino da Geografia Escolar, visto que constatações resultantes da experiência pedagógica revelam que esses estudantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, *apresentam dificuldades em assimilar conceitos-chave da Geografia* [...] *Cabe ao professor selecionar os conteúdos* que são mais funcionais e emergenciais para a vida desse aluno, visto que, em alguns casos, dependendo do nível de suporte, apresentam *demasiada lentidão para aprender*. E quando demonstram ter aprendido, precisam que os conteúdos estejam sempre sendo revisados, visto a *dificuldade de retenção de informação por apresentarem, em alguns casos, memória de curto prazo* (Grandin; Panek, 2015). Considera-se que os objetos de conhecimento e, consequentemente, as habilidades que a BNCC (Brasil, 2017) estabelece para a Geografia Escolar se mostram como de extrema relevância para a vida social e pessoal do aluno com autismo, uma vez que *esses sujeitos costumam apresentar dificuldades relacionadas às noções de sequenciação, identificação de semelhanças e diferenças, habilidades de observação, organização, deslocamento em relação ao meio, e localização em relação às regras escolares e sociais* (Nascimento; Diniz; Garcia, 2023, p. 81-85, grifos nossos).

Ademais, a revisão teórica realizada neste artigo evidencia que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta manifestações heterogêneas, impossibilitando abordagens padronizadas. Os estudos analisados destacam a importância crucial de considerar: (1) as singularidades de cada indivíduo; (2) os contextos ambientais específicos; e (3) as particularidades do ambiente escolar antes da seleção de estratégias pedagógicas. Portanto uma Educação Inclusiva que olhe para alunos com autismo exige uma análise caso a caso, afastando-se de qualquer tentativa de homogeneização. Embora os autores ressaltem a adaptabilidade do Manual Instrucional, nossa análise crítica aponta um paradoxo: sem uma formação docente adequada e sem a devida fundamentação no modelo social da deficiência, o material - que deveria servir como ferramenta pedagógica para compreensão do espaço geográfico e orientação de professores - pode acabar por comprometer, em vez de promover, a educação inclusiva.

Noutro estudo ainda sobre formação docente Ribeiro e Santos (2021) retomam e discutem de forma ampla o conceito de inclusão para a Geografia. As autoras citam que as pessoas com TEA, mas não somente elas, tem acessado cada vez mais a escola e esse movimento coloca em destaque as “barreiras físicoarquitetônicas, atitudinais, metodológicas, econômicas do ambiente escolar” (Ribeiro; Santos, 2021, p. 7). As autoras pesquisaram por meio de entrevistas, grupos focais e questionários como o processo de inclusão é vivenciado

por “[...] 15 professores de Geografia e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) [...] da rede municipal de Feira de Santana” (Ribeiro; Santos, 2021, p. 8).

As autoras ao produzirem uma pesquisa colaborativa se pautaram nos relatos dos docentes, mas também na identificação e experimentação delas mesmas com os docentes “através de oficinas, a produção e o processo de mediação pedagógica com o uso dos recursos produzidos” (Ribeiro; Santos, 2021, p. 11). Em seus achados de pesquisa foi possível observar que os professores de Geografia, em comparação com aqueles da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), apresentavam uma frágil formação inicial e continuada.

Também demonstraram não conhecer as dificuldades dos alunos, nem materiais e recursos que pudessem favorecer o processo de ensino e aprendizagem desses alunos [...]. *Ademais, as expectativas desses professores em relação aos alunos com deficiência são muito negativas, o que expressa suas crenças e ideias preconcebidas e que precisam ser desconstruídas* (Ribeiro; Santos, 2021, p. 12, grifos nossos).

As autoras reforçam uma compreensão que fica bastante clara na nossa pesquisa, a necessária correlação de força entre os docentes de área e aqueles da SRM, ou especializados em Educação Inclusiva. Essa articulação é fundamental na produção de uma verdadeira educação inclusiva. Essa articulação também é uma temática forte no estudo realizado por, Lima, Santos e Monteiro (2021) que analisaram o discurso de cinco professores, sendo quatro do ensino regular e uma de SRM.

Buzzo e Tagiane (2015) bem como Guimarães, Guimarães e Wiezzel (2018) destacam ainda o fato de o currículo deixar pouco espaço para a subjetividade seja do professor ou dos alunos, fator que penaliza de forma mais dura as pessoas com autismo, além de apontar como as subjetividades inerentes às pessoas com autismo são discutidas focalizando suas deficiências. Cosmo e colaboradores (2024) demonstram como um projeto interdisciplinar que está para além da sala de aula tem potencial de promover uma melhora na relação entre os alunos, dos alunos com os professores e de todos esses sujeitos com a estrutura escolar. Os autores indicam que a escola não precisa, obrigatoriamente, ser excludente e distante da realidade dos estudantes.

Por outro lado, Leitão (2022) bem como Lima, Santos e Monteiro, 2021) expõe o quanto a subjetividade dos sujeitos que compõem a escola constroem também o imaginário desses diferentes grupos. Por seu turno Lima, Santos e Monteiro (2021), bem como Ribeiro e Santos (2019, 2021) nos dois escritos indicam que os professores construíam antecipadamente pré-julgamentos sobre a capacidade cognitiva dos seus alunos. Em nossa compreensão, a estrutura

social composta pela legislação, pelas políticas públicas, pela ação institucional das escolas, deve ser discutida sempre correlacionada com as subjetividades e a ação dos sujeitos. No fim das contas é a relação entre sujeito e estrutura que produz uma política pública de inclusão qualificada.

A melhor forma de promover a efetiva inclusão de alunos com TEA, com tantas diversidades, é a partir de uma boa formação inicial e continuada, direcionamento das práticas pedagógicas para as especificidades, investimentos continuados, inclusive com profissionais de apoio (Moraes; Oliveira; Oliveira, 2023). Os alunos com TEA necessitam, especificamente, que o processo de inclusão atravesse toda a escola e que não fique contido na sala de aula, ou nos docentes com os quais o aluno tem contato e colegas de sala menos capacitistas (Moraes; Oliveira; Oliveira, 2023).

Camargo, Givigi e Silva (2023), por exemplo, discutem a partir da estrutura legal e conformação das políticas públicas de inclusão, como que elas se refletem na inclusão de uma criança em específico, usando para tanto uma relação escalar entre macro e micro estrutura social. E essa relação escalar é a maior contribuição que a Geografia pode trazer ao entender a deficiência como um fenômeno social que produz a diferença e que não está localizado nas pessoas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação para a inclusão, no seu sentido mais abrangente, deve ser garantida e permeada por princípios de equidade e qualidade centrados na convivência democrática e no respeito à diversidade. Um processo inclusivo, de fato, de construção de uma autonomia completa, pode se dar pela conformação de projetos escolares que consigam promover uma maior interação entre as pessoas com e sem deficiência. Atitudes de sujeito de pesquisa, sujeitos ativos, interação com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa promovem o fortalecimento da autonomia e integração social, muitas vezes levada a cabo por meio de projetos escolares (Cosmo et al., 2024)

Na escola, a construção da autonomia do estudante se dá não só pelo processo de escolarização, pelo qual ele vai poder pensar o mundo com seus olhos embasados em instrumentos científicos, mas também pelo fortalecimento da rede de contatos sociais que a escola promove. Uma formação escolar que busque formar pessoas autônomas consegue

construir efetivos meios de transformação tanto da realidade do seu alunado, como de toda a sociedade. Parte-se do princípio de que a escola é uma instância formadora importante na construção de princípios técnicos e teóricos de cuidado, consigo e com o outro, de interdependência e participação social, institucional e relacional (Barbosa; Vieira Junior, 2020; Camargo; Givigi; Silva, 2023; Leitão, 2022; Ribeiro et al., 2023; Silva; Freitas, 2017).

A escola enquanto espaço de convivência múltipla é o primeiro lugar em que a vida particular se torna uma vida social e relacional. É nesse espaço que podemos buscar o sentido da inclusão como um processo o mais amplo possível, de forma que viver em sociedade seja possível pela construção de direitos aos quais todos tenham acesso (Chaves; Raiol, 2022). O modelo de educação inclusiva, recortando-se o Ensino de Geografia, exige uma escola renovada, cuja cultura seja significativa, que promova a aprendizagem, cuide do desenvolvimento integrado, facilite uma aprendizagem mais cooperativa, gere potencialidade de aprendizagem e incorpore práticas participativas (Buzzo; Tagiane, 2015; Guimarães; Guimarães; Wiezzel, 2018; Morais; Oliveira; Oliveira, 2023; Nascimento; Diniz; Garcia, 2023; Ribeiro; Santos, 2019; Silva; Silva, 2023).

As fontes destacam que, para as pessoas com deficiência que enfrentam inúmeras barreiras ao seu desenvolvimento, os jogos didáticos podem ser um elemento de grande apoio. Com o uso correto, mediação acertada e continuidade da proposta, é possível reconstruir e ressignificar a relação entre pessoas com e sem deficiência. O estudo demonstrou que, com o uso de jogos didáticos adaptados aos princípios do DUA, os estudantes com e sem deficiência podem participar juntos, desde que suas limitações sejam respeitadas, que as barreiras sejam reduzidas e a mediação seja realizada quando necessário. A mediação não precisa ser feita apenas por adultos da equipe pedagógica; os colegas de sala também podem desempenhar esse papel, desde que compreendam a importância do processo de universalização

Em síntese, a análise documental revela um consenso sobre a necessidade de abordagens educacionais inclusivas e universalizantes, que reconheçam sistematicamente as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência. Os documentos analisados destacam dois eixos fundamentais para a promoção efetiva da inclusão: (1) a utilização estratégica de ferramentas de mediação pedagógica; e (2) o papel ativo dos agentes mediadores - tanto adultos quanto pares - no processo educativo. Conclui-se que a inclusão escolar constitui um processo contínuo que engloba dimensões materiais (estrutura física, adaptações curriculares) e subjetivas (relações interpessoais), sendo a comunicação o elemento mediador central. Contudo, observa-

se um desequilíbrio na abordagem dessas barreiras: enquanto as arquitetônicas e materiais recebem atenção prioritária, os obstáculos comunicacionais permanecem frequentemente negligenciados nas práticas escolares.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Bruna Gonçalves Martins; VIEIRA JUNIOR, Niltom. Estratégias de ensino para alunos com transtornos do espectro do autismo na educação básica. **Revista EDaPECI**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 47–54, 8 abr. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 09 dez. 2019.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 09 dez. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 09 dez. 2019.

BUZZO, Leandro Guimarães, Mourão; TAGIANE, Maria da Rocha Luz. Construção do lugar geográfico de alunos com transtorno do espectro autismo em instituições públicas de ensino: contribuições da psicanálise. **Geografia em Atos**, Presidente Prudente, v. 2, n. 2, p. 1–11, 2015.

CAMARGO, Erica Daiane Ferreira; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; SILVA, Giovanna Santos da. A reverberação das dificuldades interacionais do aluno com autismo no contexto escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 16, n. 35, p. 1-14, dez. 2023.

CERQUEIRA-NETO, Sebastião *et al.* Autismo: Do reconhecimento à mobilidade pelo território. **Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, Uberlândia, v. 17, p. 97–109, maio, 2021.

CHAVES, Denisson Gonçalves; RAIOL, Raimundo Wilson Gama. Deficiência em conflito: Mutações constitucionais sobre os direitos das pessoas com deficiência pós 1988. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 22, n. 2, p. 115-160, maio, 2022.

COSMO, Jolimar *et al.* Inclusão e sustentabilidade: Práticas pedagógicas inclusivas numa turma de ensino regular de Vitória/ES. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, São Borja, v. 6, n. 4, p. 01–18, nov. 2024.

GUIMARÃES, Leandro Buzzo Mourão; GUIMARÃES, Raul Borges; WIEZZEL, Andreia Cristiane Silva. De um rabisco no papel para o sentido do lugar: O estudo geográfico de crianças

com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 74–90, jan. 2018.

LEITÃO, Alex Bezerra. Autismo e metáforas multimodais: Impacto discursivo de ações e de concepções capacitistas. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 12, n. 25, p. 141–154, jul. 2022.

LIMA, Yago Melo de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; MONTEIRO, Rejane de Assis Oliveira. Entre a inclusão e a exclusão: reflexões de professores sobre educandos com autismo em escola pública. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 14, n. 33, p. 1-13, maio, 2021.

MORAIS, Enoque Gomes de; OLIVEIRA, Carina Alexandrino da Silva; OLIVEIRA, Josiane Silva de. A Educação Inclusiva e a construção do pensamento geográfico por estudantes surdos, cegos e com transtorno do espectro autista (TEA). **Estrabão**, Blumenau, v. 4, p. 475–482, dez. 2023.

MUNARETTO, Lorimar Francisco; CORRÊA, Hamilton Luiz; CUNHA, Júlio Araújo Carneiro da. Um estudo sobre as características do método Delphi e de grupo focal, como técnicas na obtenção de dados em pesquisas exploratórias. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria , v. 6, n. 1, p. 9–24, jan. 2013.

NASCIMENTO, Francisca Samara Kizia Bezerra do; DINIZ, Marco Túlio M.; GARCIA, Tânia Cristina Meira. Ajude-nos a compreender o espaço geográfico – Manual pedagógico com orientações ao professor de aluno com autismo. **Geoconexões**, Natal, v. 1, n. 15, p. 79–98, 2023.

RIBEIRO, Francisco Adelton Alves *et al.* Ensino Teka: contribuindo para o aumento do vocabulário de crianças autistas. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, v. 23, n. 3, p. 103–116, 3 dez. 2023.

RIBEIRO, Solange Lucas; SANTOS, Juliana Oliveira dos. Ensino de Geografia no contexto da diversidade e da inclusão educacional. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05–23, 2021.

RIBEIRO, Solange Lucas; SANTOS, Juliana Oliveira dos. Recursos cartográficos táticos no ensino do lugar (Feira de Santana): Desafios e possibilidades. *In: SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA*, 22., 2018. Feira de Santana. **Anais** [...], Feira de Santana, v. 1, n. 22, p. 1–4, fev. 2019.

SILVA, Fabiola; SERRA, Antônio Roberto Coelho. Tecnologia assistiva: recursos de comunicação aumentativa e alternativa na proposta de interação e aprendizagem dos alunos com autismo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 1-13, dez. 2023.

SILVA, Silvana de Sousa; SILVA, Elane Do Socorro Oliveira da. Ensino de Geografia e transtorno do espectro autista: proposição de material 3D. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 115–131, abr. 2023.

SILVA, Wilson Nascimento; FREITAS, Flaviane Peloso Molina. Atividades de adaptação curricular para crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva do Programa Teacch: Relato de experiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 2, p. 117-126, mar. 2017.