



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LÍDIA DA CONCEIÇÃO MARQUES

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NÃO
VERBAL POR MEIO DO USO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA
ALTERNATIVA**

BELÉM-PA

2025

LÍDIA DA CONCEIÇÃO MARQUES

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NÃO
VERBAL POR MEIO DO USO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA
ALTERNATIVA**

Trabalho apresentado à Universidade Federal do Pará, à Faculdade de Educação, ao curso de Licenciatura em Pedagogia, como requisito avaliativo para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof^ª. Dr^a Viviane Gislaine Caetano

BELÉM-PA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M357i Marques, Lídia da Conceição.
Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista não verbal por meio do uso da comunicação aumentativa alternativa / Lídia da Conceição Marques. — 2025.
34 f. : il.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Prof^a. Dr^a. Viviane Gislaine Caetano
Coorientação: Prof^a. Dra. Prof^a. Dr^a. Maura Lúcia Martins
Cardoso
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do Pará, , Belém, 2025.
1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Comunicação Aumentativa e Alternativa. 3. Inclusão Escolar. 4. Autismo Não Verbal. I. Título.

CDD 371.9046

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NÃO VERBAL POR MEIO DO USO DA COMUNICAÇÃO
AUMENTATIVA ALTERNATIVA**

LÍDIA DA CONCEIÇÃO MARQUES

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO SUBMETIDO AO CORPO DOCENTE
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ COMO REQUISITO PARCIAL
NECESSÁRIO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE LICENCIADO(A) EM
PEDAGOGIA.

Examinado por:

Prof^a. Dr^a Viviane Gislaïne Caetano

Orientador

Membro Externo/Coorientador

Prof^a. Dr^a. Maura Lucia Martins Cardoso

Examinador(a) Interno

Examinador(a) Externo

Belém – PA.

23 de Setembro de 2025.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NÃO VERBAL POR MEIO DO USO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA ALTERNATIVA

Lídia da Conceição Marques¹

Orientador(a)²

RESUMO

O estudo analisa a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbal por meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Com base em pesquisa bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram selecionadas sete produções que tratam diretamente do tema. Fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vigotsky, o trabalho identifica a CAA como ferramenta mediadora do desenvolvimento cognitivo e linguístico, essencial para eliminar barreiras comunicacionais e promover autonomia. Os resultados apontam benefícios como ampliação do vocabulário e melhoria da comunicação social, mas revelam desafios ligados à formação docente insuficiente. Conclui-se que a efetiva implementação da CAA depende de investimentos contínuos em capacitação profissional e pesquisas específicas sobre autismo não verbal, a fim de fortalecer práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Comunicação Aumentativa e Alternativa. Inclusão Escolar. Autismo Não Verbal.

The study analyzes the school inclusion of children with non-verbal autism spectrum disorder (ASD) through Augmentative and Alternative Communication (AAC). Based on bibliographic research in the CAPES Theses and Dissertations Bank, seven productions that deal directly with the theme were selected. Based on Vygotsky's historical-cultural perspective, the work identifies AAC as a mediating tool for cognitive and linguistic development, essential to eliminate communication barriers and promote autonomy. The results point to benefits such as expansion of vocabulary and improvement of social communication, but reveal challenges related to insufficient teacher training. It is concluded that the effective implementation of AAC depends on continuous investments in professional training and specific research on non-verbal autism, in order to strengthen inclusive pedagogical practices.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Augmentative and Alternative Communication. School Inclusion. Non-Verbal Autism.

¹ Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará;

² Orientadora, docente pela Universidade Federal do Pará;

1. INTRODUÇÃO

Quando falamos de uma pessoa autista não verbal, o que geralmente vem à mente das pessoas é uma criança ou adulto que não se comunica. No entanto, isso não é verdade. Essas pessoas se comunicam, sim — apenas de uma forma diferente daquela à qual a maioria está acostumada. Como estudante do curso de Pedagogia e muito interessada em conhecer mais sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente sobre aqueles que não utilizam a linguagem oral para se comunicar, resolvi escrever este trabalho com o objetivo de analisar a inclusão escolar de crianças autistas não verbais por meio do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).

Considero que esse recurso amplia significativamente as possibilidades de interação, participação e autonomia no ambiente escolar dessas crianças, que muitas vezes, acabam sendo excluídas de diversas atividades e brincadeiras por não utilizarem a linguagem oral.

E ao falarmos de crianças com TEA não verbal, os estudos apresentados neste trabalho reconhecem a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como um recurso fundamental para promover a interação social e, ao mesmo tempo, favorecer o desenvolvimento da autonomia, da comunicação funcional e social, e da expressão de desejos e necessidades no cotidiano escolar e fora da escola.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com o auxílio da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento (Vygotsky, 2007, p. 12).

No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista não verbal, a ausência da fala oral não impede esse processo, mas exige o uso de sistemas simbólicos alternativos, como a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Esse recurso exerce a mesma função mediadora da fala, possibilitando que a criança planeje ações, regule seu comportamento e interaja intencionalmente com o ambiente, promovendo seu desenvolvimento cognitivo e social.

Diante do que foi exposto, define-se a seguinte questão norteadora: quais as contribuições da comunicação alternativa para desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista não-verbal?

Para responder a essa pergunta estabelecemos como objetivo geral da pesquisa, analisar as contribuições da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) no processo de desenvolvimento e inclusão em contextos educacionais de crianças com Transtorno do Espectro Autista, a partir de uma análise bibliográfica.

Diante disso, temos os seguintes objetivos específicos: investigar as possibilidades de desenvolvimento da criança com TEA, a partir da Psicologia de Aprendizagem e do Desenvolvimento; conceituar Transtorno do Espectro Autista e Comunicação Alternativa e Aumentativa; analisar as produções de teses e dissertações da CAPES que utilizaram a CAA como instrumento de ensino para a expressão de desejos e sentimentos, além da comunicação/interação de necessidades básicas da vida cotidiana.

A escolha do tema é motivada por uma experiência pessoal e profissional que despertou em mim a necessidade de entender melhor o papel da comunicação alternativa e aumentativa no desenvolvimento das crianças com TEA. Quando iniciei minha atuação em uma escola, percebi a complexidade e as necessidades específicas de crianças com autismo, especialmente aquelas que não se comunicam verbalmente. Dois alunos, em particular, chamaram minha atenção: ambos não falavam e também não faziam uso de CAA, o que dificultava a compreensão de suas necessidades e intenções. Essa experiência me sensibilizou profundamente e me fez refletir sobre a importância de métodos de comunicação alternativos para essas crianças.

Em um episódio específico, em 2021, durante o processo de desfralde de um desses alunos, a falta de comunicação tornou-se uma barreira visível. O aluno chorava frequentemente e, no início, eu não conseguia entender a causa. Com o tempo, percebi que ele apenas queria ir ao banheiro, mas não sabia como expressar esse desejo. Combinamos que, sempre que precisasse, ele seguraria minha mão e me levaria até o banheiro. Embora essa solução temporária tenha ajudado, compreendi que uma abordagem estruturada e com o uso de CAA teria facilitado muito o processo, proporcionando uma maneira mais eficiente e independente de comunicação. Essa vivência reforçou que a CAA é essencial para o desenvolvimento e a inclusão de crianças com TEA não-verbal e justificou meu interesse em estudar esse tema, que considero fundamental e ainda pouco discutido.

No aspecto social, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbal na escola e na sociedade é fundamental tanto na educação quanto na sociedade. Segundo Vigotski (2007), destaca que o aprendizado não apenas reflete o desenvolvimento já alcançado pela criança, mas também impulsiona novos processos internos, possibilitando avanços que só ocorrem mediante a interação com outras pessoas e a colaboração com seus pares. Essa perspectiva evidencia que a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo e para o crescimento intelectual de qualquer indivíduo. No caso de crianças com TEA não verbal, essa interação frequentemente é limitada pela ausência de comunicação

verbal, tornando a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) uma ferramenta essencial para romper essas barreiras e promover um desenvolvimento contínuo dessas crianças.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça a importância dessa abordagem ao afirmar, em seu Artigo 27, que a educação é um direito inalienável das pessoas com deficiência, o qual deve ser assegurado em um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e ao longo da vida (BRASIL, 2015). Este direito visa proporcionar o desenvolvimento máximo das habilidades e talentos dessas pessoas, respeitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. O parágrafo único deste artigo ainda estipula que a responsabilidade de garantir uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, protegendo-as de toda forma de negligência, discriminação ou violência, recai não apenas sobre o Estado, mas também sobre a família, a comunidade escolar e toda a sociedade.

Nesse contexto, a inclusão de crianças com TEA não verbal vai além do ambiente escolar; é um compromisso social com a diversidade. A CAA oferece meios para que essas crianças possam interagir com os outros e expressar suas necessidades, permitindo que sejam incluídas tanto nas atividades escolares quanto na vida cotidiana. Além disso, o uso da CAA na escola ajuda a desmistificar o TEA e a reduzir preconceitos, promovendo respeito a todos. Portanto, a inclusão escolar de crianças com TEA não verbal, por meio da CAA, é fundamental não apenas para o desenvolvimento dessas crianças, mas também para a construção de uma sociedade mais acolhedora e inclusiva. Ao possibilitar que esses indivíduos se expressem e interajam, a CAA contribui para sua autonomia e bem-estar, ao mesmo tempo mostra para a sociedade a importância de uma educação verdadeiramente inclusiva, conforme preconizado pela legislação brasileira.

A metodologia que será utilizada partirá de pesquisas bibliográficas, cuja finalidade é explorar os conhecimentos existentes sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbal por meio da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA). Conforme Severino (2013), a pesquisa bibliográfica se fundamenta na análise de materiais já publicados, como artigos científicos, livros, teses e dissertações, disponíveis em bases de dados confiáveis, incluindo o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Esse tipo de investigação utiliza-se de dados e categorias teóricas previamente trabalhadas e registradas por outros pesquisadores, possibilitando uma análise crítica e aprofundada do tema escolhido. A revisão bibliográfica permitirá identificar e sintetizar os principais estudos e discussões sobre o uso da CAA na educação inclusiva de crianças com TEA. Para isso, serão

selecionados estudos que abordam tanto os benefícios quanto os desafios da CAA, além das práticas pedagógicas que favorecem a inclusão dessas crianças no ambiente escolar.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma. Na primeira seção, temos o referencial teórico, no qual apresentamos os fundamentos conceituais sobre o Transtorno do Espectro Autista e a Comunicação Aumentativa e Alternativa, subdividida em quatro subseções que abordam: a definição de TEA segundo o DSM-5-TR, a caracterização do TEA não verbal, os conceitos e possibilidades de trabalho com CAA, e o marco legal dos direitos das pessoas com TEA no Brasil. Na segunda seção, apresentamos e analisamos os dados, examinamos sete dissertações e teses selecionadas do banco de Teses e Dissertações da CAPES que tratam especificamente da inclusão escolar de crianças com TEA não verbal através da CAA, analisando suas contribuições e convergências com o referencial teórico. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas no estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Definição do Transtorno do Espectro Autista (TEA) – DSM-5-TR

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a forma como o indivíduo se comunica, interage socialmente e se comporta. O diagnóstico desse transtorno é baseado em critérios clínicos bem estabelecidos pelo *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Texto Revisado (DSM-5-TR)*, publicado em 2022 pela Associação Americana de Psiquiatria. A compreensão desses critérios é fundamental para identificar corretamente os sintomas e garantir um acompanhamento adequado.

Segundo o DSM-5-TR, o TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social (Critério A), bem como por comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos (Critério B). Esses sinais estão presentes desde a infância e impactam significativamente o funcionamento cotidiano do indivíduo (Critérios C e D). O estágio em que o comprometimento funcional se torna varia de acordo com as características do indivíduo e o ambiente dela.

O Critério A abrange prejuízos contínuos na comunicação social e nas interações interpessoais, manifestados em diferentes contextos. Esse critério se divide em três componentes principais: 1) Déficit na reciprocidade socioemocional, que podem se manifestar por abordagens sociais inadequadas, dificuldade em manter diálogos interativos,

pouco compartilhamento de interesses e emoções, ou falta de iniciativa e resposta a interações sociais. 2) Prejuízos nos comportamentos comunicativos não verbais, usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal mal integrada; a anormalidades no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos; a uma total falta de expressões faciais e comunicação não verbal. 3) Dificuldades no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, incluindo déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades em ajustar o comportamento para se adequar a diversos contextos sociais; a dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos; à falta de interesse pelos pares (APA, 2022).

Já o Critério B refere-se à presença de comportamentos repetitivos e padrões restritos de interesse ou atividade, evidenciados por pelo menos dois dos seguintes aspectos: 1) Movimentos motores repetitivos, uso peculiar de objetos ou linguagem estereotipada, como ecolalia, frases idiossincráticas ou alinhamento de brinquedos. 2) Aderência rígida a rotinas, resistência a mudanças, padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal. 3) Interesses intensamente fixos, que são desproporcionais em relação à sua intensidade ou foco, muitas vezes incomuns ou altamente especializados. 3) Reatividade atípica a estímulos sensoriais, seja por hipersensibilidade ou hipossensibilidade, ou por um interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente, como texturas, sons ou luzes (APA, 2022).

Os Critérios C e D complementam o diagnóstico, indicando que os sintomas devem estar presentes desde os estágios iniciais do desenvolvimento e que devem causar prejuízos clinicamente significativos nas áreas sociais, ocupacionais ou em outras esferas importantes da vida.

O DSM-5-TR (2022, p.59), estabelece três níveis de suporte baseado na severidade dos déficits na comunicação social e nos padrões restritos e repetitivos de comportamento. Esta classificação dimensional fornece orientação clínica sobre as necessidades de intervenção e suporte necessário para cada indivíduo quando o suporte não está presente.

Nível 1: “Requer suporte” caracteriza indivíduos que apresentam dificuldades notáveis em contextos sociais quando o suporte não está presente. Para ser diagnosticado com TEA, uma pessoa deve apresentar TODAS as cinco condições, e no nível 1, observam-se dificuldades em iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou malsucedidas a aberturas sociais de outros. Esses indivíduos podem demonstrar interesse reduzido por interações sociais e podem parecer estranhos aos outros, nem sempre sendo bem-sucedidos em suas tentativas de socialização.

Quanto aos comportamentos restritos e repetitivos, apresentam inflexibilidade de comportamento que causa interferência significativa em um ou mais contextos, demonstrando dificuldade para alternar atividades e problemas de organização e planejamento que prejudicam a independência.

Nível 2: “Requer suporte substancial” engloba indivíduos com déficits acentuados nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal. As deficiências sociais são aparentes mesmo com apoios presentes, observando-se iniciação limitada de interações sociais e respostas reduzidas ou anormais a aberturas sociais de outros.

A comunicação verbal pode ser limitada a frases simples, e a interação pode se restringir a interesses especiais específicos, com comportamentos não verbais visivelmente estranhos. Os comportamentos restritos e repetitivos manifestam-se com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual, interferindo no funcionamento em diversos contextos, gerando angústia quando interrompidos e sendo difíceis de redirecionar.

Nível 3: “Exigindo suporte muito substancial” representa o extremo do espectro onde se observam déficits severos nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, causando graves prejuízos no funcionamento. Há iniciação muito limitada de interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais de outros. A comunicação verbal pode ser limitada a poucas palavras inteligíveis ou pode estar completamente ausente. A pessoa raramente inicia interações, e quando o faz, aborda os outros apenas para satisfazer necessidades básicas com abordagens muito incomuns. Os comportamentos restritos e repetitivos interferem marcadamente no funcionamento em todas as esferas, causando acentuada angústia quando interrompidos e sendo muito difíceis de redirecionar.

O DSM-5-TR mantém a estrutura diagnóstica do DSM-5, mas traz melhoras na descrição clínica do transtorno, com a inclusão de informações atualizadas sobre prevalência, fatores de risco e prognóstico. Além disso, a revisão do texto enfatiza a necessidade de abordagens diagnósticas mais equitativas, considerando o impacto de fatores socioculturais na manifestação dos sintomas e no acesso a intervenções especializadas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022).

A versão revisada do DSM-5 reforça a importância de uma avaliação multidimensional do TEA, assegurando um diagnóstico mais preciso e intervenções mais eficazes para os indivíduos diagnosticados com o transtorno (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022).

Essa caracterização do espectro permite uma abordagem mais ampla e inclusiva para o diagnóstico e a compreensão do TEA, abrangendo indivíduos com diferentes níveis de

necessidade de suporte. Dessa forma, o conceito de espectro indica que o autismo não é uma condição única, mas sim uma série de manifestações diversas, exigindo abordagens educacionais, terapêuticas e inclusivas que considerem as particularidades de cada indivíduo (APA, 2022).

2.2. Definição do TEA Não-Verbal

De acordo com o DSM-5-TR (2022), os principais critérios de diagnóstico do grupo “A” são déficits em comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal mal integrada; a anormalidades no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos; a uma total falta de expressões faciais e comunicação não verbal. É importante falar sobre o grupo “A” visto que, o público alvo da pesquisa são crianças não verbais, então é pertinente explicar o que é um autista não verbal.

Segundo Manzini e Deliberato (2006), embora a comunicação seja frequentemente associada apenas às palavras e à fala como meios de manifestar sensações, sentimentos e trocar informações, ela é muito mais abrangente. Os autores explicam que o ser humano dispõe de recursos verbais e não-verbais que se integram e se complementam na interação interpessoal, incluindo sorrisos para demonstrar agrado, gestos de concordância ou discordância com a cabeça, movimentos que complementam a fala, ou simplesmente expressões que revelam interesse ou desinteresse pelo que está sendo comunicado.

"A comunicação entre pessoas é marcada e complementada por vários elementos comunicativos que permitem compreender o outro e, também, ser compreendido" (MANZINI; DELIBERATO, 2006, p. 3). Esta perspectiva é especialmente relevante quando consideramos pessoas autistas não verbais, que desenvolvem formas únicas e diversificadas de comunicação.

O conceito de autismo não verbal apresenta desafios teóricos e práticos significativos para pesquisadores. Segundo Molle (2025, p. 1):

definir autismo não verbal pode ser muito complexo, pois abrange uma ampla gama de desafios de comunicação dentro do espectro autista. Embora a ausência da linguagem falada seja uma característica fundamental, outros fatores contribuem para a definição do autismo não verbal, incluindo a presença de interações sociais atípicas, comportamentos repetitivos e sensibilidades sensoriais.

Dessa forma podemos dizer que o autismo não verbal não pode ser reduzido apenas à ausência da fala, mas deve ser compreendido como múltiplas características comportamentais e comunicativas inter-relacionadas. A caracterização do autismo não verbal dentro do espectro autista requer compreensão específica de suas manifestações comunicativas.

De acordo com Moller (2025), o autismo não verbal representa uma manifestação específica do Transtorno do Espectro Autista, caracterizada principalmente por limitações significativas na utilização da linguagem oral como forma primária de comunicação entre as pessoas. Essa perspectiva permite entender que a ausência ou limitação da fala não constitui uma barreira insuperável para a comunicação, mas sim um redirecionamento para outras formas de comunicação. A compreensão do autismo verbal é fundamental para desmistificar concepções errôneas que associam a ausência de linguagem oral à incapacidade cognitiva ou comunicativa.

Segundo Sá (2023), ser uma pessoa não oralizada não significa a ausência de capacidade comunicativa. A autora destaca que o autismo constitui um espectro que inclui muitas pessoas que não se comunicam verbalmente, mas mantêm a capacidade de compreender os outros e se expressar através de múltiplas modalidades. Entre essas formas de expressão, a escrita se destaca como uma ferramenta fundamental, conforme exemplificado pelo caso do alemão Birger Sellin, autista não verbal que, em sua biografia, expressou que a escrita representa seu único meio de mostrar como pensa, apesar de considerá-la um processo exaustivo, rejeitando a percepção equivocada de que crianças autistas são desprovidas de inteligência.

De acordo com Moller (2025), a interpretação do termo “não verbal” deve considerar sua natureza multifacetada, uma vez que existe um continuum de habilidades comunicativas entre os indivíduos diagnosticados com esta condição. O autor ressalta que, embora alguns apresentem ausência completa da linguagem oral, outros mantêm capacidade verbais limitadas, podendo ainda preservar a compreensão receptiva da linguagem mesmo quando a expressão verbal está comprometida. Esta variabilidade individual reflete a heterogeneidade característica do espectro autista.

O autismo não verbal vai muito além das limitações na linguagem oral, abrangendo desafios significativos na comunicação não verbal e outras características comportamentais. De acordo com Moller (2025), os indivíduos com esta condição enfrentam dificuldades na interpretação e utilização de sinais comunicativos não verbais, incluindo expressões faciais, gestos e linguagem corporal, o que compromete sua capacidade de expressar adequadamente necessidades, emoções e pensamentos. Essa limitação comunicativa resulta no

desenvolvimento de estratégias adaptativas alternativas, como o uso da comunicação aumentativa alternativa. Além dos aspectos comunicativos, o autor ressalta que estes indivíduos podem apresentar outras características típicas do espectro autista, incluindo comportamentos repetitivos, sensibilidades sensoriais atípicas e interesses restritos.

De acordo com Moller (2025), é fundamental reconhecer que nem todos os indivíduos diagnosticados com autismo não verbal apresentam ausência completa da linguagem oral, uma vez que alguns mantêm habilidades verbais limitadas ou desenvolvem sistemas comunicativos não convencionais. O autor enfatiza que o diagnóstico se fundamenta nos critérios estabelecidos pelo DSM-5, abrangendo déficits persistentes na comunicação social, padrões comportamentais repetitivos, manifestação precoce dos sintomas e comprometimento funcional significativo.

2.3. Definição da Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) e as Possibilidades de Trabalho com a Criança com TEA não verbal

Segundo Leontiev (1980 apud ROSA, 2022, p. 43), desde os primórdios da história, o homem desenvolve instrumentos e ferramentas para resolver problemas práticos de seu cotidiano e para facilitar muitos aspectos de sua vida. Esta perspectiva histórico-cultural ressalta que o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado à criação e utilização de mediadores que aumentam suas capacidades naturais, estabelecendo uma ponte conceitual fundamental para compreender a Comunicação Alternativa e Aumentativa como uma ferramenta sociocultural essencial.

De acordo com a Associação Americana de Fonoaudiologia (ASHA), “Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) inclui todas as formas de comunicação (outras além da fala) que são usadas para expressar pensamentos, necessidades, desejos e ideias” (BISOL e BONOTTO, 2024, p. 9). Esta definição abrangente evidencia algumas características da CAA, que engloba desde sistemas simples de símbolos gráficos até dispositivos tecnológicos sofisticados, todos unidos pelo objetivo comum de romper barreiras comunicativas e promover a participação social plena de crianças com transtorno do espectro autista.

A relevância da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) transcende aspectos meramente técnicos, constituindo-se como um direito fundamental de comunicação. Como afirma Manzini e Deliberato (2006), a comunicação suplementar ou ampliada concentra-se no desenvolvimento de modalidades comunicativas alternativas com duas finalidades distintas:

apoiar e complementar a capacidade de fala já existente e proporcionar um meio comunicativo alternativo para pessoas que ainda não desenvolveram a linguagem oral.

No Brasil, a tradução do termo internacional "Augmentative and Alternative Communication" tem gerado diferentes nomenclaturas ao longo do tempo. Conforme documentado na cartilha do Comunic@TEA (2024, p. 11), encontram-se as seguintes traduções: "1 - Comunicação Ampliada e Alternativa; 2 - Comunicação Suplementar e Alternativa; 3 - Comunicação Aumentativa e Alternativa ou; 4 - Comunicação Alternativa".

A distinção terminológica carrega significado conceitual importante. Os termos "ampliada", "aumentativa" e "suplementar" fazem referência ao potencial de apoio adicional dos recursos às formas de comunicação que a pessoa já utiliza, incluindo a própria fala quando esta é insuficiente. O termo "alternativa" compreende a ideia de que as ferramentas atuam como substituto à fala (BISOL e BONOTTO, 2024, p. 11).

Segundo o site da ISAAC-Brasil:

Comunicação Suplementar Alternativa é uma área de prática e pesquisa, clínica e educacional para crianças e adultos, que envolve um conjunto de ferramentas e estratégias utilizadas para resolver desafios cotidianos de comunicação de pessoas que apresentam algum tipo de comprometimento da linguagem oral, na produção de sentidos e na interação (BISOL e BONOTTO, 2024, p. 9).

Bonotto (2016) destaca que a CAA deve ser compreendida não apenas como um conjunto de recursos tecnológicos, mas como uma forma de mediação que possibilita o desenvolvimento cognitivo e linguístico. A autora enfatiza que "a comunicação é um processo social que envolve a construção conjunta de significados entre os participantes da interação" (BONOTTO, 2016, p. 45).

A perspectiva vigotskyana contribui significativamente para a compreensão teórica da CAA. Vigotsky (2007) postula que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da mediação simbólica e da interação social, princípios que fundamentam a implementação de sistemas de CAA como ferramentas mediadoras do desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Tendo por base o modelo social e de direitos da pessoa com deficiência, a CAA deve ser compreendida como uma forma de acessibilidade que visa superar barreiras de comunicação. Segundo Bisol e Bonotto (2024, p. 13), "a deficiência surge da interação entre a condição, temporária ou permanente, específica da pessoa com o meio e as outras pessoas - dessa interação surgem barreiras".

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) estabelece que o acesso à comunicação se torna fundamental para assegurar e promover o pleno exercício de

todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência. Como destaca Von Tetzchner e Grove (2003 apud BISOL e BONOTTO, 2024, p. 13), "acessibilidade à comunicação requer que as pessoas no ambiente social do indivíduo compreendam sua forma de comunicação e estejam dispostas e sejam capazes de apoiar a comunicação autônoma do indivíduo".

A CAA constitui um sistema integrado por quatro componentes fundamentais: símbolos, recursos, técnicas e estratégias (BISOL e BONOTTO, 2024). Esta compreensão sistêmica é essencial para a implementação eficaz de programas de intervenção.

Os símbolos representam a linguagem por meio diferente da fala, podendo ser "gestos, fotos, desenhos, pictogramas, sinais ou palavras escritas" (BISOL e BONOTTO, 2024, p. 19). Os recursos constituem "a estrutura física do sistema de comunicação: a superfície, o material, o dispositivo ou o equipamento usado para organizar os símbolos" (BISOL e BONOTTO, 2024, p. 20). Dividem-se em recursos de baixa tecnologia, confeccionados com materiais simples e personalizados, e recursos de alta tecnologia, que envolvem dispositivos eletrônicos com maior grau de sofisticação.

As técnicas relacionam-se ao acesso físico, determinando como a pessoa escolhe os símbolos. Podem ser de acesso direto, quando a pessoa aponta diretamente, ou indireto, através de técnicas de varredura (BISOL e BONOTTO, 2024, p. 22).

As estratégias referem-se ao modo como o sistema é utilizado e ensinado, podendo ocorrer em contextos naturais ou específicos, visando tornar a comunicação mais eficiente (BISOL e BONOTTO, 2024, p. 23).

Diferentes abordagens metodológicas têm sido desenvolvidas para o ensino da CAA. O PECS (Picture Exchange Communication System) constitui um protocolo estruturado baseado nos princípios da Análise Comportamental Aplicada, desenvolvido originalmente para crianças com TEA (BISOL e BONOTTO, 2024, p. 25).

O PODD (Pragmatic Organization Dynamic Display) representa um sistema de comunicação robusto que "fornece apoio à comunicação com pessoas, em diferentes contextos e para diferentes propósitos" (BISOL e BONOTTO, 2024, p. 26). A metodologia enfatiza a organização pragmática, possibilitando diversas funções comunicativas.

A estratégia de CORE fundamenta-se na premissa de que o aprendizado de aproximadamente 100 a 200 palavras essenciais contribui significativamente para a comunicação cotidiana. Esta abordagem baseia-se "nos princípios gerais mais atuais sobre o desenvolvimento da linguagem" (BISOL e BONOTTO, 2024, p. 29).

A CAA destina-se a pessoas que vivenciam barreiras comunicativas decorrentes de diversas condições. Segundo o Comunic@TEA (2024, p. 35), estas dificuldades "podem ocorrer em condições envolvendo distúrbios orgânicos congênitos, como paralisia cerebral, autismo, síndrome de Down (e outras síndromes), ou adquiridos, como acidente vascular cerebral, traumatismo craniano, deficiência intelectual e/ou deficiência sensorial".

Rosa (2021) enfatiza que a alfabetização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista não verbais requer abordagens diferenciadas que considerem a CAA como ferramenta fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita. A autora destaca que "a implementação precoce de sistemas de CAA pode facilitar significativamente o processo de alfabetização" (ROSA, 2021, p. 78).

Moreira (2021) desenvolve o conceito de PACT (Programa de Comunicação Alternativa Tátil) para crianças com deficiência múltipla sensorial, demonstrando que "a CAA pode ser adaptada para atender necessidades específicas de diferentes populações" (MOREIRA, 2021, p. 92).

A importância da intervenção precoce em CAA é amplamente documentada na literatura. O Comuni@TEA (2024, p. 39) estabelece marcos importantes: "Se a criança tem um ano e não usa comportamentos comunicativos para se expressar como contato visual e gestos simples" e "Se a criança tem um ano e não utiliza palavras faladas", constituem sinais de alerta que indicam a necessidade de implementação de CAA.

A cartilha enfatiza que "em vez de esperar que a fala chegue amanhã, comece a se comunicar com CAA hoje" (BISOL e BONOTTO, 2024, p. 39), destacando a urgência da intervenção precoce para maximizar o potencial de desenvolvimento.

A implementação de CAA produz múltiplos benefícios documentados na literatura científica. Entre os principais benefícios destacam-se: "melhorar a comunicação social e o desenvolvimento da linguagem", "melhorar a compreensão e ampliar o vocabulário", "fornecer bases para o desenvolvimento da alfabetização e letramento", "aumentar o desenvolvimento da fala" e "reduzir problemas de comportamento" (BISOL e BONOTTO, 2024, p. 45).

Bonotto (2016) demonstra que a mediação através da CAA, tanto com baixa quanto alta tecnologia, produz resultados significativos no desenvolvimento comunicativo de pessoas com autismo. A autora conclui que "a implementação de sistemas robustos de CAA resulta em melhorias substanciais na qualidade da comunicação e na participação social" (BONOTTO, 2016, p. 156)

A Comunicação Aumentativa e Alternativa representa uma área de conhecimento em constante evolução, fundamentada em sólidos princípios teóricos e apoiada por evidências científicas robustas. Sua importância transcende aspectos puramente técnicos, constituindo-se como direito fundamental de comunicação e participação social para pessoas com necessidades comunicativas complexas.

A implementação bem-sucedida da CAA requer abordagens individualizadas, baseadas em avaliações criteriosas das necessidades e potencialidades de cada usuário. O suporte contínuo de equipes multidisciplinares e o envolvimento ativo de familiares e cuidadores constituem fatores determinantes para o sucesso dos programas de intervenção.

Como destaca o Comunic@TEA (2024, p. 48), "comunicação gera comunicação". Poucas palavras, pouca comunicação. Muitas palavras, mais comunicação". Esta síntese expressa a essência da CAA: proporcionar meios para que todas as pessoas possam exercer plenamente seu direito à comunicação, independentemente de suas limitações ou características individuais.

O futuro da CAA promete avanços significativos, impulsionados pelo desenvolvimento tecnológico e pela crescente compreensão dos processos comunicativos humanos. A colaboração entre pesquisadores, profissionais da educação, usuários e familiares permanece essencial para garantir que esses avanços resultem em benefícios concretos para as pessoas que dependem da CAA para se comunicar e participar plenamente da sociedade.

Manzini e Deliberato (2006), destacam que os sistemas alternativos de comunicação constituem um recurso eficiente para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais comunicativas no ambiente escolar. Os autores enfatizam que, por meio de recursos especialmente desenvolvidos e adaptados ao contexto em que a criança ou jovem está inserido, torna-se possível superar as barreiras da ausência da fala, permitindo que esses estudantes se comuniquem efetivamente com outras pessoas e expressem suas ideias, pensamentos e sentimentos, garantindo assim sua participação plena no processo educativo.

2.4. Marco Legal dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil

O arcabouço jurídico brasileiro de proteção aos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um sistema normativo abrangente que se desenvolveu progressivamente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal de 1988 estabelece os fundamentos constitucionais que sustentam todos os direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista. O princípio da dignidade da pessoa humana, consagrado no artigo 1º, inciso III, constitui o núcleo axiológico do sistema jurídico brasileiro e o fundamento último de todos os direitos especiais conferidos às pessoas com TEA.

O princípio da igualdade, materializado no artigo 5º, garante que todas as pessoas são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Para as pessoas com TEA, este princípio se desdobra tanto na igualdade formal quanto material, exigindo tratamento diferenciado quando necessário para garantir efetiva igualdade de oportunidades.

Os direitos sociais consagrados no artigo 6º, incluindo educação, saúde e assistência social, constituem prestações positivas do Estado que adquirem particular relevância para pessoas com TEA.

Na área educacional, os artigos 205 a 208 estabelecem a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. O artigo 208, inciso III, especificamente garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O artigo 227 merece destaque especial por estabelecer a proteção integral à criança e ao adolescente, assegurando com absoluta prioridade diversos direitos fundamentais. Este dispositivo constitucional é particularmente relevante para crianças e adolescentes com TEA, estabelecendo responsabilidade compartilhada entre família, sociedade e Estado.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, representa um marco na proteção dos direitos infanto-juvenis no Brasil. Para crianças e adolescentes com TEA, esta legislação estabelece a doutrina da proteção integral, superando paradigmas anteriores de situação irregular.

O direito à educação é tratado especificamente no artigo 54, que estabelece o dever do Estado de assegurar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Este dispositivo antecipou princípios que seriam posteriormente desenvolvidos na legislação específica sobre autismo e inclusão escolar.

O sistema de garantia de direitos estabelecido pelo ECA, através dos Conselhos Tutelares, Conselhos de Direitos e órgãos do Poder Judiciário, constitui rede de proteção fundamental para crianças e adolescentes com TEA, oferecendo mecanismos de proteção contra violações de direitos e negligência.

A Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, conhecida como Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), institui a assistência social como política pública de seguridade

social, estabelecendo o Benefício de Prestação Continuada (BPC) como direito subjetivo fundamental para pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O BPC representa garantia de renda equivalente a um salário mínimo mensal para pessoas com deficiência que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem a ter provida por sua família. Para pessoas com TEA, este benefício assume importância crucial, especialmente considerando as limitações que o transtorno pode impor ao desenvolvimento de habilidades laborais e autonomia financeira.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representa o primeiro marco legal específico sobre autismo no Brasil e constitui divisor de águas na proteção dos direitos das pessoas com TEA. Esta legislação institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes específicas para esta população.

O reconhecimento das pessoas com TEA como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, estabelecido no parágrafo 2º do artigo 1º, teve impacto revolucionário ao garantir acesso a todos os direitos e benefícios destinados às pessoas com deficiência. Esta equiparação legal eliminou lacunas normativas que anteriormente deixavam pessoas autistas sem proteção específica.

Na área educacional, a legislação assegura acesso à educação e ao ensino profissionalizante, estabelecendo o direito a acompanhante especializado em casos de comprovada necessidade. Este dispositivo revolucionou o acesso à educação inclusiva, embora sua implementação tenha enfrentado resistências e desafios práticos nas redes de ensino.

A criminalização da discriminação contra pessoas com TEA, estabelecida no artigo 7º, constitui importante instrumento de proteção, tipificando como crime a recusa de matrícula em estabelecimentos de ensino público ou privado. Esta previsão legal oferece mecanismos concretos de proteção contra práticas discriminatórias.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, materializa no ordenamento jurídico brasileiro os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esta convenção possui status de emenda constitucional, conforme estabelecido no parágrafo 3º do artigo 5º da Constituição Federal.

O direito à habilitação e reabilitação, consagrado no artigo 14, estabelece processo de orientação, educação, comunicação e atividades para desenvolvimento de potencialidades,

habilidades, aptidões e capacidades. Para pessoas autistas, este direito é fundamental para o desenvolvimento de autonomia e participação social.

O sistema educacional inclusivo, tornado obrigatório pelo artigo 27, proíbe escolas particulares de cobrarem valores adicionais por medidas de acessibilidade. Esta garantia elimina barreiras econômicas importantes e reforça o direito à educação inclusiva para pessoas com TEA.

A Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, conhecida como Lei Romeu Mion, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Esta legislação responde à necessidade prática de identificação para facilitar o acesso a direitos preferenciais e reduzir barreiras no reconhecimento da condição autista.

A criação desta carteira reconhece as dificuldades enfrentadas por pessoas com TEA e suas famílias para comprovar a condição autista, especialmente considerando que muitas características do transtorno não são visualmente aparentes. O documento oficial reduz constrangimentos e agiliza o acesso a direitos garantidos em lei.

A Lei nº 15.131, sancionada em 2025, representa a mais recente evolução do marco legal do autismo no Brasil, estabelecendo diretrizes específicas para terapia nutricional de pessoas com TEA. Esta legislação altera a Lei Berenice Piana para especificar a nutrição adequada e terapia nutricional como componentes essenciais do cuidado integral.

A lei define que a nutrição adequada e terapia nutricional compreendem todas as ações de promoção e proteção da pessoa com TEA sob o ponto de vista nutricional, realizadas por profissional de saúde legalmente habilitado. O atendimento deve observar protocolos clínicos e diretrizes terapêuticas específicas, garantindo qualidade técnica e segurança.

A integração aos serviços do Sistema Único de Saúde garante acesso universal e gratuito à terapia nutricional especializada. Esta previsão elimina barreiras econômicas e assegura que o cuidado nutricional seja considerado componente essencial do tratamento multidisciplinar.

Apesar do robusto arcabouço legal, a efetivação dos direitos das pessoas com TEA ainda enfrenta desafios significativos. A necessidade de regulamentação específica de alguns dispositivos, a capacitação inadequada de agentes públicos responsáveis pela implementação, e as dificuldades de articulação interfederativa constituem obstáculos importantes.

A superação de barreiras atitudinais e estruturais requer esforços continuados de sensibilização social e adequação de espaços físicos e metodologias de atendimento. O preconceito e a discriminação, embora criminalizados, ainda persistem em diversos contextos sociais, exigindo ações educativas e punitivas coordenadas.

A tendência legislativa aponta para maior especificação de direitos, incorporação contínua de evidências científicas emergentes e fortalecimento de mecanismos de monitoramento e fiscalização. A recente Lei 15.131/2025 exemplifica esta evolução ao incorporar conhecimentos especializados sobre a importância da terapia nutricional no cuidado de pessoas com TEA.

O desenvolvimento de protocolos técnicos específicos e diretrizes clínicas padronizadas representa direção importante para a qualificação dos serviços. A formação especializada de profissionais e a criação de centros de referência são tendências que podem fortalecer a rede de atenção às pessoas autistas.

A consolidação dos direitos das pessoas com TEA no ordenamento jurídico brasileiro representa conquista civilizatória importante, mas exige vigilância permanente e ação coordenada de todos os atores sociais para sua plena efetivação. O desafio contemporâneo consiste em transformar direitos formalmente reconhecidos em realidade concreta na vida das pessoas autistas e suas famílias.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para realizar a coleta de dados, foram utilizados, como filtros de busca no banco de Teses e Dissertações da Capes, as palavras-chave Comunicação Aumentativa e Alternativa e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, encontramos 16 Teses e Dissertações, no entanto, apenas 11 delas estavam disponíveis para leitura completa. Dentre essas, apenas 7 estão diretamente ligadas ao meu tema: *Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista não verbal (TEA) através do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)*.

Esses trabalhos tratam especificamente da inclusão de crianças com TEA com impedimentos comunicativos no ambiente escolar, do uso da CAA como recurso facilitador da comunicação e das estratégias adotadas por professores e/ou fonoaudiólogos para promover o desenvolvimento da linguagem funcional desses estudantes.

As dissertações e teses que se alinham diretamente ao tema estão descritos na Tabela 1:

Tabela 1 – Trabalhos alinhados à temática

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO DE
--------	-------	-----	---------

			PESQUISA
A Comunicação Alternativa/Aumentativa para a interação de estudantes com transtorno do espectro do autismo na escola.	Marycelma dos Santos Campos Livramento	2022	Dissertação
Percepção dos professores sobre a comunicação alternativa aumentativa com estudantes com transtorno do espectro autista.	Rosana Nascimento de Sousa	2022	Dissertação
O uso da comunicação aumentativa e alternativa no desenvolvimento do vocabulário de crianças pré-escolares com autismo: um estudo em uma escola da rede municipal de São Luís-Ma.	Petronilha Moraes Moreira Pereira	2022	Dissertação
Análise do desenvolvimento de habilidades comunicativas de uma criança autista e filha de pais surdos.	Cássio Kennedy de Sá Andrade	2022	TESE
Desafios na implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil da Rede Municipal de Educação do município de Esteio/RS.	Cátia Vaz	2023	Dissertação
A comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e a mediação na sala de aula regular:	Heloiza Aline Pereira Silva	2023	Dissertação

ação das professoras parceiras de comunicação com os seus alunos com autismo.			
DIÁLOGOS SEM BARREIRAS: Comunicação Aumentativa e Alternativa no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo.	Isete da Silva Sousa	2024	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A dissertação de Livramento (2022), tem como objetivo identificar os recursos da Comunicação Alternativa/Aumentativa (CAA) que podem ser utilizados no ambiente escolar para potencializar os processos de comunicação de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Além disso, busca analisar as estratégias empregadas pelos professores para desenvolver a comunicação com esses alunos e discutir, a partir dos relatos docentes, como ocorre a utilização da CAA nas interações cotidianas no contexto escolar.

O público-alvo da pesquisa são os professores que atuam diretamente com estudantes autistas na rede de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo este estudo realizado principalmente para subsidiar a prática pedagógica desses profissionais, assim como para orientar gestores e a comunidade escolar de forma mais ampla. A pesquisa foi desenvolvida na cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão, contribuindo para a compreensão da realidade educacional local e oferecendo reflexões aplicáveis em outras redes públicas de ensino.

Para atingir tais propósitos, a autora (2022) adotou uma investigação de abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso, utilizando como principal instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada. Essa técnica proposta por Laurence Bardin, permitiu reunir informações detalhadas a partir de um roteiro composto por perguntas abertas, possibilitando aos participantes expressarem suas percepções, vivências e dificuldades relacionadas ao uso da Comunicação Alternativa/Aumentativa no contexto escolar.

Os resultados evidenciaram que, embora os professores enfrentam desafios para implementar a CAA como lacunas na formação continuada, dificuldades de articulação com as famílias e especificidades do perfil de cada estudante com Transtorno do Espectro do

Autismo, todos os entrevistados destacaram a importância do uso da Comunicação Alternativa/Aumentativa como recurso indispensável para promover a interação comunicativa, contribuir para o processo de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento da autonomia comunicativa dos alunos. Desse modo, o estudo reafirma a necessidade de ampliar políticas de formação e sensibilização para fortalecer as práticas pedagógicas.

A dissertação de Sousa 2022, que tem como título “Percepção dos professores sobre a comunicação alternativa aumentativa com os estudantes com transtornos do espectro autista”, teve como objetivo geral identificar e analisar as percepções de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) acerca da Comunicação Alternativa e das Tecnologias Assistivas.

Para alcançar tal objetivo, a autora adotou uma abordagem qualitativa, considerando que a temática — o uso da Tecnologia Assistiva (TA), na modalidade de Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) — exige um aprofundamento capaz de esclarecer e fundamentar esses instrumentos como meios de promover o desenvolvimento dos estudantes do público-alvo em questão.

Os resultados obtidos evidenciaram que as professoras participantes da pesquisa demonstram pouca confiança no processo de inclusão escolar tal como é atualmente vivenciado. Além disso, constatou-se que essas profissionais não possuem formação específica em Comunicação Assistiva e Comunicativa, considerando-se pouco preparadas para atuar de forma efetiva com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Diante desse cenário, concluiu-se ser imprescindível a implementação de políticas públicas que assegurem a formação continuada dos professores, de modo a garantir a efetividade da inclusão escolar no município analisado.

A dissertação de Petronilha Pereira (2022), intitulada “O uso da comunicação aumentativa e alternativa no desenvolvimento do vocabulário de crianças pré-escolares com autismo: um estudo em uma escola da rede municipal de São Luís-MA”, o estudo tem como objetivo investigar de que maneira a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) contribui para a formação e ampliação do vocabulário de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em fase pré-escolar. Essa pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de São Luís, no Maranhão, eles tiveram como público-alvo as crianças com autismo que eram atendidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para que o objetivo fosse alcançado, a autora (2022) realizou uma pesquisa aplicada descritivo e exploratório, fundamentada em uma abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada com uma professora atuante na Sala de

Recursos Multifuncional (SRM), ela acompanha alunos com TEA. Essa metodologia usada pela pesquisadora possibilitou a compreensão de como estava sendo usado o CAA e de quais eram as práticas pedagógicas aplicadas no contexto AEE.

Os resultados obtidos indicaram, que embora já se use os recursos visuais de baixa tecnologia no cotidiano escolar, há uma carência na implantação mais sistemática da CAA. Um dos fatores observados é a necessidade de formação mais específica para professores que atuam no AEE. A pesquisa gerou como produto educacional um E-book, contendo uma proposta de sequência didática com estratégias baseadas em CAA, visando ampliar o repertório comunicativo e o desenvolvimento do vocabulário das crianças com TEA não verbal. Petronilha (2022), destaca que a utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa, por ser respaldada por evidências científicas, constitui uma prática capaz de favorecer a inclusão e melhorar a interação no ambiente escolar e no dia a dia dessa criança.

Cássio Sá Andrade (2022) em sua tese, intitulada “Análise do desenvolvimento de habilidades comunicativas de uma criança autista e filha de pais surdos”, teve como objetivo analisar o desenvolvimento das habilidades comunicativas de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), filha de pais surdos, utilizando um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) baseado no Método de Desenvolvimento das Habilidades de Comunicação no Autismo (DHACA).

A pesquisa de Cássio (2022), caracterizou-se como longitudinal, qualitativa e de campo, organizada no formato de estudo de caso. O estudo foi feito para que fosse permitido observar de maneira detalhada as mudanças no comportamento da criança durante o período de implementação do sistema de comunicação, os registros foram feitos de forma bem rigorosa e sem interferências diretas nos eventos comportamentais analisados.

Os resultados da pesquisa de Andrade (2022), tiveram ganhos significativos para o desenvolvimento das habilidades comunicativas da após a aplicação do método DHACA, concluindo que teve efetividade da CAA como ferramenta terapêutica para ampliar interações e aquisição linguística em contextos específicos como o de filhos de pais surdos.

Na dissertação de Cátia Vaz (2023), que tem com título “Desafios na implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil da Rede Municipal de Educação do Município Esteio/RS”, ela teve como objetivo principal compreender o processo de mediação pedagógica envolvendo o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) entre professores e crianças com TEA como parceiros de comunicação. A pesquisa foi desenvolvida na rede municipal de educação

de Esteio, no Rio Grande do Sul, tendo como público alvo professores da educação infantil e crianças com autismo atendidos por essas práticas educacionais.

A metodologia usada por Cátia (2023) em seu trabalho, foi uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e realizada em campo. Para a coleta de e análise dos dados, foi utilizada a autoscopia como estratégia principal, combinada a entrevistas com docentes, oficinas pedagógicas com crianças e estudo bibliográfico, para possibilitar a compreensão aprofundada das práticas e dos desafios enfrentados na implementação da CAA.

Os resultados obtidos na pesquisa de Vaz (2023), apontaram que a formação oferecida para os professores da rede municipal teve impacto positivo no conhecimento sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), promovendo reflexões importantes para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Apesar das dificuldades iniciais que os professores tiveram, como a falta de domínio técnico e os desafios relacionados à diversidade no desenvolvimento infantil, os educadores passaram a reconhecer os recursos da CAA como uma ferramenta fundamental para promover a inclusão e aprendizagem dos alunos autistas não verbais. O trabalho também destacou a importância do trabalho colaborativo entre profissionais para assegurar a eficácia das ações. Foram elaborados dois produtos educacionais, um Guia de Orientação e um curso online (MOOC), para fortalecimento dos ambientes formativos e contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva e equitativa para crianças com TEA e dificuldade na comunicação oral.

De forma complementar, à dissertação de Silva (2023), tem como tema: A comunicação alternativa (CAA) e a mediação na sala de aula regular: a ação das professoras parceiras de comunicação com os alunos com autismo. E tem como principal objetivo compreender o processo de mediação pedagógica vivenciado por meio da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) entre professores e crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando-os como parceiros de comunicação. O público-alvo da pesquisa abrange, principalmente, professoras que atuam na sala de aula regular com crianças autistas, bem como gestores escolares, familiares e demais profissionais da área da Educação que buscam aprimorar práticas inclusivas.

O estudo foi desenvolvido com o propósito de beneficiar a comunidade escolar e as famílias dos alunos, viabilizando o conhecimento prático e teórico sobre a Comunicação Alternativa e Aumentativa, ao mesmo tempo em que fomenta a utilização de metodologias capazes de promover a comunicação funcional de crianças com impedimentos na fala. Ademais, buscou-se incentivar reflexões sobre as práticas pedagógicas, estimular uma escuta mais significativa por parte de professores e familiares e apoiar a construção de recursos

pedagógicos voltados à mediação do conhecimento, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, assegurando assim a inclusão efetiva das crianças em diversas atividades pedagógicas.

Os resultados obtidos revelaram que a Comunicação Alternativa e Aumentativa é essencial para superar barreiras comunicacionais impostas pela limitação da linguagem verbal, permitindo que alunos com Autismo interajam de forma ativa com professores e colegas. O uso de recursos de Tecnologia Assistiva, combinados com oficinas pedagógicas e a técnica da autoscopia, proporcionou experiências exitosas, além de promover reflexões profundas acerca das práticas docentes.

A pesquisa demonstrou que, com o uso planejado de instrumentos de alta e baixa tecnologia, é possível mediar a aprendizagem de forma mais eficaz, contribuindo para a construção da autonomia e para a participação social das crianças no contexto escolar. Assim, esta investigação evidencia, na teoria e na prática, o valor da Comunicação Alternativa e Aumentativa como ferramenta indispensável na promoção de uma comunicação funcional, significativa e inclusiva.

E por fim, Isete Sousa (2024), tem como tema de sua dissertação “Diálogos sem barreiras: Comunicação Aumentativa e Alternativa no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo”, sua pesquisa teve como objetivo geral avaliar a eficácia de programa de formação sobre Tecnologia Assistiva com objetivo na Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para desenvolver conhecimentos e habilidades voltadas à inclusão de alunos com TEA entre futuros professores. O estudo foi direcionado a acadêmicos da área educacional, buscando capacitá-los para atuar como mediadores da comunicação de crianças com autismo.

A pesquisa de Isete (2024), foi conduzida sob a abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, utilizando como estratégia metodológica a pesquisa-ação. Tiveram aplicações formativas e planejadas, incluindo um workshop sobre CAA e em curso online, que possibilitaram aos participantes vivenciar práticas e estratégias voltadas ao uso da CAA no contexto educacional inclusivo.

Os resultados obtidos na pesquisa confirmaram a hipótese inicial, indicando que o programa de formação contribuiu significativamente para ampliar os conhecimentos dos acadêmicos sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e a inclusão. As análises feitas dos questionários aplicados antes e depois da intervenção demonstraram avanço expressivo no nível de compreensão e preparo para o uso dos recursos, evidenciando a efetividade do produto educacional proposto.

3.1. Análise dos Dados: Comunicação Aumentativa e Alternativa na Inclusão Escolar de Crianças com TEA não verbal

A análise das sete dissertações e teses selecionadas revela convergências importantes com os fundamentos teóricos apresentados, especialmente no que diz respeito à compreensão da CAA como direito fundamental de comunicação e ferramenta essencial para a inclusão social.

Os achados de Silva (2023) e Livramento (2022) confirmam a perspectiva vigotskiana apresentada na fundamentação teórica, onde a CAA atua como ferramenta mediadora do desenvolvimento cognitivo e linguístico. Ambos os estudos demonstraram que o uso planejado de instrumentos de alta e baixa tecnologia torna possível uma mediação eficaz da aprendizagem, validando o que Vygotsky (2007) postulou sobre o desenvolvimento cognitivo através da mediação simbólica e interação social.

A pesquisa de Andrade (2022) oferece evidência empírica particularmente relevante ao analisar o desenvolvimento comunicativo de uma criança autista filha de pais surdos através do método DHACA. O estudo demonstra que a CAA não apenas compensa limitações comunicativas, mas efetivamente amplia as capacidades interacionais, alinhando-se com a definição da ASHA: "todas as formas de comunicação que são usadas para expressar pensamentos, necessidades, desejos e ideias" (BISOL e BONOTTO, 2024, p. 9).

Embora a base teórica apresente um arcabouço jurídico consistente, incluindo a Lei Berenice Piana (12.764/2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015), os estudos empíricos revelam lacunas significativas na efetivação desses direitos. Na dissertação de Sousa (2022) ele apontou que professoras do AEE demonstram "pouca confiança no processo de inclusão escolar tal como é atualmente vivenciado" e se consideram "pouco preparadas para atuar de forma efetiva com alunos com TEA". Esta contradição evidencia o que a própria literatura reconhece como "desafios significativos" na efetivação dos direitos, incluindo "capacitação inadequada de professores e gestores, e "dificuldades de articulação interfederativa". Os dados empíricos confirmam que a existência de marcos legais não se traduz automaticamente em práticas inclusivas efetivas.

Todas as pesquisas analisadas convergem para um ponto crítico: a insuficiente formação docente em CAA. A literatura especializada enfatiza que a implementação bem-sucedida da CAA "requer abordagens individualizadas, baseadas em avaliações criteriosas das necessidades e potencialidades de cada usuário" e "suporte contínuo de equipes

multidisciplinares". No entanto, os achados de Livramento (2022) revelam que professores enfrentam "lacunas na formação continuada" e "dificuldades de articulação com as famílias". Da mesma forma, Vaz (2023) identifica "falta de domínio técnico" como obstáculo inicial, embora sua pesquisa também demonstra que "a formação oferecida para os professores teve impacto positivo no conhecimento sobre a CAA".

A pesquisa de Sousa (2024) oferece evidência empírica da efetividade de programas de formação estruturados, confirmando que "o programa de formação contribuiu significativamente para ampliar os conhecimentos dos acadêmicos sobre a CAA e a inclusão". Este achado valida a teoria de que "a colaboração entre pesquisadores, profissionais da educação, usuários e familiares permanece essencial" (BISOL e BONOTTO, 2024).

A literatura especializada lista benefícios específicos da CAA: "melhorar a comunicação social e o desenvolvimento da linguagem", "aumentar o desenvolvimento da fala" e "reduzir problemas de comportamento" (BISOL e BONOTTO, 2024, p. 45). Os estudos empíricos validam consistentemente esses benefícios. Pereira (2022) demonstrou que a CAA contribui "para a formação e ampliação do vocabulário de crianças com TEA em fase pré-escolar", enquanto Silva (2023) evidenciou que a CAA "permite que alunos com Autismo interajam de forma ativa com professores e colegas". Estes achados confirmam empiricamente os fundamentos apresentados na literatura.

A definição de autismo não verbal como manifestação caracterizada por "limitações significativas na utilização da linguagem oral" (MOLLER, 2025) encontra respaldo nos achados de Silva (2023), que demonstrou como a CAA é "essencial para superar barreiras comunicacionais impostas pela limitação da linguagem verbal". Os estudos teóricos identificam quatro componentes fundamentais da CAA: símbolos, recursos, técnicas e estratégias (BISOL e BONOTTO, 2024). A análise das pesquisas revela implementação efetiva destes componentes, embora com variações na sistematização.

Pereira (2022) documenta o uso de "recursos visuais de baixa tecnologia no cotidiano escolar", mas identifica "carência na implantação mais sistemática da CAA". Vaz (2023) e Silva (2023) demonstram implementação mais estruturada, utilizando "recursos de Tecnologia Assistiva, combinados com oficinas pedagógicas", evidenciando a importância da abordagem sistêmica preconizada na literatura. A literatura apresenta diversas abordagens (PECS, P8ODD, CORE), e os estudos empíricos validam a efetividade dessas metodologias em contextos específicos. Andrade (2022) utilizou o método DHACA com "ganhos significativos para o desenvolvimento das habilidades comunicativas", demonstrando que diferentes protocolos podem ser efetivos quando adequadamente implementados.

Embora a literatura enfatiza a necessidade de "envolvimento ativo de equipes multidisciplinares", os estudos revelam dificuldades persistentes nesta articulação. Livramento (2022) identificou "dificuldades de articulação com as famílias", enquanto Vaz (2023) destacou a importância do "trabalho colaborativo entre profissionais", sugerindo que esta ainda não é uma realidade consolidada. Os fundamentos teóricos enfatizam que a CAA deve considerar "as particularidades de cada indivíduo" e que "existe um continuum de habilidades comunicativas" (MOLLER, 2025). Os estudos empíricos confirmam esta variabilidade, mas também revelam dificuldades dos professores em lidar com "especificidades do perfil de cada estudante com TEA" (LIVRAMENTO, 2022).

A literatura identifica a "necessidade de regulamentação específica de alguns dispositivos" como desafio para a efetivação dos direitos. Os achados empíricos corroboram esta necessidade, evidenciando que marcos legais gerais não têm se traduzido em protocolos operacionais específicos para implementação da CAA nas escolas. Todos os estudos convergem para a necessidade urgente de "políticas públicas que assegurem a formação continuada dos professores" (SOUSA, 2022), validando a identificação na literatura da "capacitação inadequada de professores" como obstáculo principal.

A análise revela que, embora existam experiências exitosas isoladas, há necessidade de sistematização das práticas de CAA. O desenvolvimento de "protocolos técnicos específicos e diretrizes clínicas padronizadas", apontado na literatura como tendência importante, encontra respaldo nas demandas identificadas empiricamente. Os estudos demonstram que a maior efetividade ocorre quando há integração entre fundamentação teórica sólida e implementação prática estruturada, como evidenciado nos produtos educacionais desenvolvidos (guias, e-books, cursos online), que representam materialização da síntese teoria-prática.

A análise revela convergências importantes entre os fundamentos teóricos e as evidências empíricas, validando tanto os benefícios da CAA quanto os desafios para sua implementação. Os dados confirmam que a CAA constitui ferramenta fundamental para a inclusão de crianças com TEA não verbal, mas sua efetivação ainda enfrenta obstáculos sistêmicos relacionados à formação docente, articulação multidisciplinar e regulamentação específica. A síntese dos achados sugere que o caminho para a inclusão efetiva passa necessariamente pela superação das lacunas identificadas, particularmente através de políticas de formação continuada e desenvolvimento de protocolos operacionais específicos que traduzem os marcos legais em práticas pedagógicas concretas e efetivas. Os resultados evidenciam um cenário paradoxal: enquanto a fundamentação teórica da CAA está bem

consolidada e os benefícios são empiricamente comprovados, persistem desafios estruturais que impedem sua implementação plena no contexto educacional brasileiro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como tema a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista não verbal (TEA), por meio do uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA). A Comunicação Alternativa e Aumentativa como ferramenta principal na mediação da aprendizagem e interação social para crianças com transtorno do espectro do autismo não verbal. O trabalho teve como objetivo geral analisar as contribuições da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) no processo de desenvolvimento e inclusão em contextos educacionais de crianças com Transtorno do Espectro Autista, a partir de uma análise bibliográfica.

A metodologia utilizada consistiu em pesquisa bibliográfica, com levantamento de pesquisas disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Durante o processo de busca, foram identificadas dificuldades significativas para localizar material específico sobre autismo não verbal e sua relação com a CAA no contexto educacional. Das 16 teses e dissertações encontradas inicialmente, apenas 11 estavam disponíveis para leitura completa e, destas, somente 7 abordavam diretamente o tema proposto. Essa escassez de produções científicas específicas sobre autismo não verbal evidencia uma lacuna importante na literatura acadêmica brasileira, sugerindo a necessidade de maior investimento em pesquisas nesta área.

A análise das sete produções selecionadas revelou que a CAA é essencial para eliminar barreiras comunicacionais, promover a participação ativa em atividades pedagógicas e contribuir para a autonomia das crianças com TEA não verbal. Os estudos demonstraram benefícios consistentes: melhoria da comunicação social, ampliação do vocabulário e redução de problemas comportamentais.

O principal desafio identificado foi a formação docente insuficiente em CAA. Todos os estudos analisados apontaram lacunas na preparação dos professores, falta de domínio técnico dos recursos e dificuldades na articulação multidisciplinar. Essa realidade compromete a efetivação dos direitos garantidos pela legislação brasileira e limita as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Por outro lado, as pesquisas demonstraram que programas estruturados de formação em CAA produzem resultados positivos, indicando caminhos viáveis para superação das

dificuldades. Isso evidencia a importância de investimentos em capacitação profissional e desenvolvimento de materiais pedagógicos específicos.

Conclui-se que a CAA representa recurso fundamental para a inclusão de crianças com TEA não verbal, mas sua implementação efetiva requer investimentos sistemáticos em formação docente e pesquisa científica. A escassez de material específico encontrada neste estudo evidencia a necessidade de ampliar as investigações sobre autismo não verbal e CAA, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**: Fifth Edition, Text Revision. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022.

ANDRADE, Cássio Kennedy de Sá. **Análise do desenvolvimento de habilidades comunicativas de uma criança autista e filha de pais surdos**. 2022. 177 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2022.

BONOTTO, R. C. S. **Uso da comunicação alternativa no autismo**: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia. 2016. 198 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 8 set. 2025.

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**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 8 set. 2025.

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. **Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012** (Lei Berenice Piana), para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.131, de 2025. **Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**, para especificar a nutrição adequada e a terapia nutricional a ser aplicada à pessoa com transtorno do espectro autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15131.htm. Acesso em: 8 set. 2025.

COMUNIC@TEA. **Comunicação Aumentativa e Alternativa**: cartilha informativa. São Paulo: Comunic@TEA; ISAAC Brasil, 2024. 54 p.

LIVRAMENTO, Marycelma dos Santos Campos. **A Comunicação Alternativa/Aumentativa para a interação de estudantes com transtorno do espectro do autismo na escola**. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2022. Feira de Santana, 2022.

MANDAL, Ananya. **Autism history**. News-Medical, 2023. Disponível em: <https://www.news-medical.net/health/Autism-History.aspx>. Acesso em: 24 ago. 2025.

MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

MOLLER, Ralph. **Autismo não verbal**: estratégia para inclusão comunicativa. ABTABA Blog, 14 fev. 2025. Disponível em: <https://www.abtaba.com/blog/nonverbal-autism>. Acesso em: 28 ago. 2025.

MOREIRA, F. D. S. **PACT**: Programa de comunicação alternativa tátil para crianças com deficiência múltipla sensorial. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2021.

PEREIRA, Petronilha Moraes Moreira. **O uso da comunicação aumentativa e alternativa no desenvolvimento do vocabulário de crianças pré-escolares com autismo**: um estudo em uma escola da rede municipal de São Luís – MA. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Maranhão, 2022. São Luís, 2022.

ROSA, Fernanda Carvalho Polonio. **A alfabetização de pessoas com transtorno do espectro autista não verbais**. 2022. 145 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

SÁ, Clarice. **Autistas não verbais e suas formas de expressão**. Autismo e Realidade, 10 abr. 2023. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2023/04/10/autistas-nao-verbais-e-suas-formas-de-expressao/>. Acesso em: 7 set. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Heloiza Aline Pereira. **A comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e a mediação na sala de aula regular:** ação das professoras parceiras de comunicação com os seus alunos com autismo. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2023.

SOUSA, Isete da Silva. **Diálogos sem barreiras:** Comunicação Aumentativa e Alternativa no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. 2024. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva, Macapá, 2024.

SOUSA, Rosana Nascimento de. **Percepção dos professores sobre a comunicação alternativa aumentativa com estudantes com transtorno do espectro autista.** 2022. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Ibirapuera, São Paulo, 2022.

VAZ, Cátia. **Desafios na implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil da Rede Municipal de Educação do município de Esteio/RS.** 2023. 194 f. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre, Mestrado Profissional em Informática na Educação, Porto Alegre, 2023.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.