

**COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR:
POTENCIALIDADES, DILEMAS E MEDIAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DE UMA
CRIANÇA AUTISTA NÃO VERBAL**

**AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION IN THE SCHOOL
CONTEXT: POTENTIALITIES, DILEMMAS, AND TEACHER MEDIATION IN THE
INCLUSION OF A NONVERBAL AUTISTIC CHILD**

**COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA EN EL CONTEXTO ESCOLAR:
POTENCIALIDADES, DILEMAS Y MEDIACIÓN DOCENTE EN LA INCLUSIÓN DE UN
NIÑO AUTISTA NO VERBAL**

 10.56238/revgeov16n5-265

Lisiane Fagundes Pozzobon¹

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

E-mail: lisianepozzobon@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7400-8725>

Oldair José Pozzobon²

Mestrando em Engenharia Civil e Ambiental

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

E-mail: oldairjosepozzobon@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3938-699X>

Paola Fagundes Pozzobon³

Graduanda de Pedagogia

Instituição: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

E-mail: paolafpozzobon@gmail.com

Lorena Inês Peterini Marquezan

Professora Doutora

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

E-mail: lorenamarquezan@gmail.com

Orcid: 0000-0001-6672-2258

Helenise Sangoi Antunes

Professora Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

E-mail: professora.helenise@gmail.com

Orcid: 0000-0001-6503-658X

¹ Pesquisador Produtividade do CNPQ

² Pesquisador Produtividade do CNPQ - CAPES

³ Participante do Programa de Iniciação Científica PIBID



RESUMO

Este artigo narra o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) na Educação Infantil, analisando como a mediação docente e o planejamento comunicativo influenciam o equilíbrio entre apoio tecnológico e incentivo à oralidade com uma criança autista não verbal. Metodologicamente, o estudo articula uma revisão crítica da literatura com um relato de experiência desenvolvido em 2024 no atendimento educacional de uma criança de quatro anos, utilizando modelagem, observação sistemática e análise das interações comunicativas. Os resultados indicam que a CAA ampliou a comunicação funcional, reduziu comportamentos desregulados e favoreceu a participação nas rotinas escolares. Contudo, evidenciaram-se riscos relacionados à comodidade comunicativa e à priorização do dispositivo em situações de maior demanda cognitiva, limitando tentativas de vocalização. O estudo conclui que a eficácia da CAA depende da intencionalidade docente, do monitoramento de seu uso e da diversificação pragmática, oferecendo recomendações para práticas escolares e formação docente. Quando corretamente mediada a CAA potencializa a inclusão e a autonomia, preservando assim o protagonismo da tentativa de verbalização.

Palavras-chave: Comunicação Aumentativa e Alternativa. Autismo. Educação Inclusiva. Tecnologias Assistivas. Mediação Docente.

ABSTRACT

This article describes the use of Augmentative and Alternative Communication (AAC) in Early Childhood Education, analyzing how teacher mediation and communicative planning influence the balance between technological support and encouragement of oral communication with a nonverbal autistic child. Methodologically, the study articulates a critical literature review with an experience report developed in 2024 in the educational care of a four-year-old child, using modeling, systematic observation, and analysis of communicative interactions. The results indicate that AAC expanded functional communication, reduced dysregulated behaviors, and favored participation in school routines. However, risks related to communicative convenience and the prioritization of the device in situations of greater cognitive demand were evident, limiting attempts at vocalization. The study concludes that the effectiveness of AAC depends on teacher intentionality, monitoring of its use, and pragmatic diversification, offering recommendations for school practices and teacher training. When correctly mediated, AAC enhances inclusion and autonomy, thus preserving the protagonism of the attempt at verbalization.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication. Autism. Inclusive Education. Assistive Technologies. Teacher Mediation.

RESUMEN

Este artículo describe el uso de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) en Educación Infantil, analizando cómo la mediación docente y la planificación comunicativa influyen en el equilibrio entre el apoyo tecnológico y el fomento de la comunicación oral con un niño autista no verbal. Metodológicamente, el estudio articula una revisión crítica de la literatura con un relato de experiencia desarrollado en 2024 en la atención educativa de un niño de cuatro años, mediante modelado, observación sistemática y análisis de interacciones comunicativas. Los resultados indican que la CAA amplió la comunicación funcional, redujo las conductas desreguladas y favoreció la participación en las rutinas escolares. Sin embargo, se evidenciaron riesgos relacionados con la

conveniencia comunicativa y la priorización del dispositivo en situaciones de mayor demanda cognitiva, lo que limitó los intentos de vocalización. El estudio concluye que la eficacia de la CAA depende de la intencionalidad docente, la monitorización de su uso y la diversificación pragmática, ofreciendo recomendaciones para las prácticas escolares y la formación docente. Cuando se media correctamente, la CAA potencia la inclusión y la autonomía, preservando así el protagonismo del intento de verbalización.

Palabras clave: Comunicación Aumentativa y Alternativa. Autismo. Educación Inclusiva. Tecnologías de Asistencia. Mediación Docente.



1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige práticas pedagógicas capazes de reconhecer a heterogeneidade dos perfis de desenvolvimento e a centralidade da comunicação funcional para a participação e aprendizagem. Em crianças não verbais, a ausência de fala oral intensifica barreiras à interação social, à autorregulação e ao acesso ao currículo, tornando indispensáveis recursos assistivos que assegurem comunicação em tempo real. Nesse contexto, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) representa um conjunto de estratégias e tecnologias voltadas a suplementar ou substituir a fala, permitindo a expressão imediata de necessidades, emoções e intenções comunicativas e reduzindo frustrações frequentemente associadas a comportamentos desregulados (Gardiner et al., 2025; Aftab et al., 2023).

A implementação da CAA no ambiente escolar envolve desafios pedagógicos relacionados ao equilíbrio entre promover a comunicação funcional e estimular o desenvolvimento da vocalização. A prática cotidiana evidencia tensões entre pressupostos teóricos e usos concretos da tecnologia. Crianças com elevada capacidade de resolução de problemas podem perceber rapidamente a eficiência do dispositivo em situações de maior demanda cognitiva e por essa razão, optar por utilizá-lo em vez de realizar tentativas de vocalização, que exigem maior esforço e apresentam resultados menos previsíveis. Esses fenômenos, amplamente discutidos na literatura sobre adoção e uso de CAA, evidenciam a necessidade de intervenções conduzidas por profissionais qualificados e coerentes com os objetivos comunicativos da criança e de sua família (Gardiner et al., 2025; Aftab et al., 2023).

A expansão do uso da CAA na Educação Infantil também evidencia a importância de compreender como diferentes configurações de vocabulário, modos de modelagem e critérios de uso influenciam o engajamento, a autorregulação e o desenvolvimento linguístico de crianças com transtorno do espectro autista não verbais. Mais do que garantir acesso ao recurso, torna-se essencial analisar como o dispositivo é integrado às rotinas pedagógicas, de que forma os adultos mediam sua utilização e quais condições favorecem ou limitam o avanço comunicativo. Esse olhar ampliado permite situar a CAA não apenas como tecnologia assistiva, mas como prática relacional que demanda intencionalidade docente, planejamento e alinhamento com os objetivos de linguagem estabelecidos para cada criança (Beukelman; Mirenda, 2013).

O artigo aborda uma revisão crítica da literatura com um relato de experiência desenvolvido em 2024, referente à introdução de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) no atendimento educacional de uma criança autista não verbal, com quatro anos de idade, matriculada na Educação Infantil. A partir dessa vivência, problematiza-se o duplo papel da CAA como dispositivo de promoção da inclusão e, simultaneamente, como potencial indutor de comportamentos de comodidade comunicativa. O objetivo deste estudo é ressignificar a mediação docente, o planejamento pedagógico e o equilíbrio entre apoio tecnológico e incentivo à oralidade podem orientar um uso eticamente



responsável e pedagogicamente eficaz da CAA. Busca-se construir um quadro teórico-prático visando subsidiar recomendações para a implementação da CAA, a formação de profissionais da educação e a formulação de políticas escolares voltadas à comunicação funcional e à participação de crianças com TEA.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica foi embasada a partir de literatura especializada sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), desenvolvimento linguístico no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e mediação pedagógica em contextos inclusivos. Foram considerados autores clássicos e contemporâneos da área, incluindo Kanner (1943), Light e McNaughton (2014), Schlosser e Wendt (2008), Beukelman e Mirenda (2013), Ronski e Sevcik (2005), além de referenciais de educação inclusiva, como Mantoan (2003) e Bersch (2017). A revisão privilegia evidências empíricas e fundamentos conceituais que subsidiem a compreensão do papel da CAA como tecnologia assistiva e como ferramenta de promoção da comunicação funcional no ambiente escolar.

2.1 COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) compreende sistemas de baixa tecnologia, como pranchas com símbolos, cartões e gestos estruturados, e sistemas de alta tecnologia, como aplicativos em tablets, sintetizadores de voz e softwares com vocabulários expansíveis. Tais recursos viabilizam a expressão linguística em diferentes níveis de complexidade e têm como finalidade promover competência comunicativa funcional, entendida como a capacidade do indivíduo ser compreendido com clareza, previsibilidade e eficiência em distintos contextos interacionais. A literatura aponta que a CAA não substitui necessariamente a fala, mas constitui um alicerce comunicacional que reduz barreiras e pode favorecer o desenvolvimento linguístico, incluindo trajetórias de emergência vocal (Light; McNaughton, 2014).

O arcabouço teórico sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) evidencia que o acesso imediato à comunicação sustenta a participação social, a autorregulação e o envolvimento acadêmico, ampliando oportunidades de vocalização, imitação de sons, estabelecimento de correspondências grafema-fonema e emergência de prosódia (Light; McNaughton, 2014; Schlosser; Wendt, 2008).

Esse princípio, frequentemente descrito como “CAA como ponte”, reforça que a tecnologia assistiva não substitui a fala, mas cria condições para que ela emergja em contextos significativos. Outro princípio estruturante é o “andamiaje comunicativo”, pelo qual parceiros de comunicação modelam o uso da CAA, expandem enunciados, validam intenções comunicativas e introduzem variações semânticas e pragmáticas, favorecendo a progressão para funções comunicativas mais amplas, como



narrar, argumentar, manter conversação e gerir turnos (Beukelman; Mirenda, 2013; Romski; Sevcik, 2005). Essa mediação pedagógica, articulada com referenciais de educação inclusiva (Mantoan, 2003; Bersch, 2017), evita que a criança permaneça restrita a enunciados instrumentais e se mostra decisiva para o avanço qualitativo da comunicação, conforme experiências práticas relatadas em contextos escolares inclusivos.

2.2 AUTISMO, LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

2.2.1 TEA, fala, linguagem e CAA

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por ampla variabilidade nas trajetórias de aquisição de linguagem. Algumas crianças desenvolvem fala com atraso; outras permanecem não verbais, ainda que com níveis de compreensão preservados. A distinção entre “fala” e “linguagem” é conceitualmente central: a ausência de fala não implica ausência de linguagem interna, intenção comunicativa ou compreensão simbólica (Kanner, 1943; Schlosser; Wendt, 2008). Nesse cenário, a CAA representa um meio eficaz de externalização da linguagem e de redução de comportamentos disruptivos decorrentes de falhas comunicacionais (Light; McNaughton, 2014).

A motivação para vocalização, entretanto, é sensível às contingências do ambiente. Quando um canal eficiente e de resposta imediata está disponível, como um dispositivo de CAA, tende a ser preferido pela criança, sobretudo em tarefas que exigem maior esforço cognitivo ou autorregulatório (Light; McNaughton, 2014; Schlosser; Wendt, 2008). Esse fenômeno, amplamente reconhecido na literatura, evidencia que a CAA pode se tornar o meio comunicativo mais funcional em determinados contextos, o que ressalta a necessidade de práticas docentes que equilibrem o uso da tecnologia assistiva com o incentivo à vocalização emergente (Beukelman; Mirenda, 2013; Romski; Sevcik, 2005). Tal equilíbrio é coerente com os princípios da educação inclusiva, que defendem a mediação pedagógica voltada à ampliação das oportunidades comunicativas e à valorização da diversidade de perfis (Mantoan, 2003; Bersch, 2017)

2.3 RISCOS E CRÍTICAS AO USO DA CAA

Estudos críticos alertam para o risco de um “uso estreito” da CAA, limitado à função de solicitação, bem como para o risco de “dependência de resposta pronta”, quando o acionamento de botões pré-programados passa a substituir tentativas de articulação vocal. Beukelman e Mirenda (2013) recomendam práticas inclusivas que integrem modelagem de fala concomitante ao uso da CAA, incentivo à co-produção vocal, oportunidades de interação sem dispositivos e critérios claros para definir quando a CAA deve funcionar como recurso principal (situações de crise ou necessidade imediata) e quando deve atuar como apoio secundário ao desenvolvimento linguístico.



Esse equilíbrio é igualmente defendido por Romski e Sevcik (2005), que concebem a CAA como apoio ao surgimento da linguagem, e não como substitutivo da fala. Assim, a eficácia da CAA depende tanto das características do sistema utilizado quanto da qualidade da mediação humana envolvida.

2.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E MEDIAÇÃO DOCENTE

A educação inclusiva, em sua concepção mais robusta, pressupõe acessibilidade comunicacional e curricular, bem como formação docente para mediar tecnologias assistivas com intencionalidade pedagógica clara. Como argumenta Mantoan (2003), o uso de tecnologia não se traduz automaticamente em inovação; a inovação reside na finalidade educativa, no alinhamento ético e na responsividade às necessidades reais dos estudantes.

Nesse sentido, a mediação docente na CAA opera em três dimensões interdependentes (Bersch, 2017):

1. **Técnica:** seleção de vocabulário, organização de telas e atualização contínua do repertório;
2. **Pedagógica:** planejamento de atividades que promovam diversidade pragmática e incentivem vocalização;
3. **Relacional:** estabelecimento de um clima de confiança, validação da intenção comunicativa e manejo adequado de crises.

2.5 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A EFICÁCIA DA CAA

Para que a CAA cumpra seu papel de promover comunicação funcional, são necessárias condições institucionais que envolvam formação continuada, comunidades de prática e protocolos escolares que orientem o uso responsável dos dispositivos. Esses protocolos incluem diretrizes para evitar que a CAA seja utilizada como estratégia de fuga de tarefas, bem como critérios de concessão de pausas e manejo de demandas emocionais. Tais condições asseguram que a CAA funcione como ponte comunicativa, preservando o protagonismo da criança em seu processo de construção de linguagem e favorecendo a emergência de tentativas vocais e interações de maior complexidade (Schlosser, 2003).

3 METODOLOGIA

Este estudo integra uma revisão narrativa crítica e um relato de vivência docente. A revisão narrativa sistematiza conceitos centrais relacionados à Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), ao Transtorno do Espectro Autista, às tecnologias assistivas e à educação inclusiva, organizando categorias analíticas relevantes para a prática escolar, tais como competência comunicativa funcional, CAA como ponte ou barreira, andaime comunicativo, dependência



tecnológica e mediação docente. O relato de vivência caracteriza a implementação da CAA com uma criança autista não verbal de quatro anos, no ano de 2024, em uma turma da Educação Infantil, descrevendo episódios representativos, decisões pedagógicas, critérios de uso do dispositivo e resultados observados.

A abordagem adotada é qualitativa, com caráter descritivo e analítico. A fonte empírica é constituída por observações sistemáticas e registros pedagógicos produzidos pela professora responsável, autora deste estudo. A unidade de análise corresponde à interação entre criança, CAA e professora ao longo de atividades de rotina, demandas comunicativas e situações de manejo de crises.

Os procedimentos analíticos incluem codificação temática dos episódios observados, organizada em três eixos: potencialidades do uso da CAA, dilemas inerentes ao processo de implementação e estratégias de mediação docente. Também foram empregados processos de triangulação entre referências teóricas e registros empíricos, bem como a elaboração de recomendações decorrentes da síntese analítica.

As limitações do estudo envolvem a ausência de medidas padronizadas de fala e linguagem e a natureza de estudo de caso único, que não permite generalizações estatísticas. Apesar disso, o estudo apresenta elevado valor heurístico e potencial de transferência para contextos educacionais semelhantes.

3.1 RELATO DE VIVÊNCIA

A implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa ocorreu em uma turma da Educação Infantil, envolvendo uma criança autista não verbal de quatro anos, descrita pela professora como astuta, criativa e hábil em contornar regras. A criança demonstrou rapidamente competência operativa no uso do tablet e compreensão de que o dispositivo produzia efeitos comunicativos imediatos, tais como ser ouvida, compreendida e ter suas necessidades atendidas com rapidez.

3.2 EPISÓDIOS DE FUGA E COMODIDADE

Durante atividades estruturadas, como tarefas de mesa, jogos com regras e propostas de pré-leitura, a criança acionava mensagens pré-programadas, por exemplo “estou com fome” ou “quero refrigerante”, com a finalidade de interromper ou evitar a tarefa em andamento. Esses episódios evidenciaram um padrão de comodidade funcional, uma vez que o dispositivo oferecia uma alternativa comunicativa eficiente e reduzia a necessidade de tentativa de verbalização. A professora observou que o acesso rápido às mensagens prontas competia com iniciativas vocais, principalmente em situações com maior demanda cognitiva.

Com base nessas observações, foram estabelecidas salvaguardas pedagógicas, incluindo rotinas visuais com horários definidos para alimentação e pausas, diferenciação entre pedidos plausíveis e



pedidos identificados como marcadores de fuga, incentivo à co-produção vocal mínima antes da validação de determinados pedidos e utilização de pranchas de baixa tecnologia em atividades de treino de linguagem, minimizando o efeito de dependência do acionamento de botões.

3.3 CAA EM CRISES E COMUNICAÇÃO FUNCIONAL

Em episódios de crise relacionados à sobrecarga sensorial ou à frustração decorrente de transições, a Comunicação Aumentativa e Alternativa desempenhou papel fundamental na redução da escalada emocional. A criança utilizava mensagens como “sair agora” ou “preciso de pausa” para comunicar de forma clara uma necessidade de regulação. A resposta imediata da equipe, como viabilizar uma pausa breve ou encaminhar a um ambiente mais tranquilo, contribuiu para diminuir tanto a intensidade quanto a duração das crises. Observou-se que a comunicação funcional mediada pelo dispositivo aumentou a previsibilidade das interações e ampliou a sensação de controle da criança sobre o ambiente, fatores associados à diminuição de comportamentos disruptivos.

Nessas situações, a CAA foi utilizada como recurso principal, priorizando a comunicação e a regulação emocional sobre qualquer exercício de vocalização, uma vez que a oralidade não se constituía como objetivo imediato durante episódios de crise.

3.4 ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DOCENTE

A mediação docente concentrou-se em transformar a Comunicação Aumentativa e Alternativa em um apoio para o desenvolvimento da linguagem, preservando a possibilidade de vocalizações emergentes. As estratégias envolveram modelagem simultânea, em que a professora repetia oralmente as mensagens emitidas pelo dispositivo, com ênfase em prosódia e segmentação silábica, favorecendo imitações sonoras. Também foram introduzidas expansões pragmáticas, incluindo categorias como comentários, narrativas simples, perguntas e marcadores sociais, com o objetivo de diversificar o repertório comunicativo para além de pedidos básicos.

Os critérios situacionais de uso foram explicitados para a criança, diferenciando momentos em que o tablet deveria ser priorizado, como crises ou necessidades básicas e momentos em que funcionaria como apoio secundário em atividades de treino vocal. Cartões visuais foram utilizados para indicar essas condições, evitando a percepção de retirada punitiva do dispositivo. Além disso, foi adotado andamiaje graduado, solicitando tentativas vocais mínimas, como sons aproximados ou movimentos articulatórios, antes da validação de determinados pedidos em atividades de linguagem, assegurando, porém, acesso irrestrito ao dispositivo em contextos de regulação.

A observação responsiva também integrou a mediação, com ajustes diários no vocabulário do aplicativo e criação de ícones mais específicos, como distinções entre pausas curtas e longas ou entre sede de água e solicitações ocasionais de refrigerante, reduzindo o reforço inadvertido de



comportamentos de fuga. Os resultados incluíram maior participação nas rodas de conversa com apoio do tablet, diminuição da frequência e intensidade das crises, ampliação do repertório pragmático e ocorrência de vocalizações breves em situações de co-produção, como repetição de sílabas iniciais e uso de vogais prolongadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 POTENCIALIDADES DA CAA

Os resultados indicam que a Comunicação Aumentativa e Alternativa ampliou de forma imediata a capacidade comunicativa da criança, assegurando o direito de ser compreendida e participar de forma funcional nas rotinas escolares. Esse achado é consistente com Light e McNaughton (2014), que definem “competência comunicativa funcional” como a possibilidade de o indivíduo expressar intenções com clareza, previsibilidade e eficiência. No contexto observado, a CAA reduziu frustrações decorrentes de falhas comunicativas e aumentou a previsibilidade das interações, favorecendo autonomia e regulação emocional, convergindo com as evidências destacadas por Gardiner et al. (2025).

A tecnologia assistiva também funcionou como instrumento de inclusão. Com acesso a vocabulário estruturado, a criança passou a realizar escolhas, comentários e solicitações com maior inteligibilidade, inserindo-se em interações com pares e adultos. Essa mudança alinha-se ao argumento de Beukelman e Mirenda (2013) de que a CAA permite reposicionar o sujeito como participante ativo do grupo social, deslocando-o de uma posição de dependência para uma autonomia comunicativa.

Outro aspecto relevante foi o potencial da CAA para favorecer vocalizações emergentes quando associada à modelagem e à co-produção docente, fenômeno já descrito por Ronski e Sevcik (2005), que compreendem a CAA como apoio ao desenvolvimento linguístico e não como substituto da fala. Reduzida a ansiedade por não ser compreendida (Schlosser; Wendt, 2008), a criança demonstrou maior abertura para imitações sonoras e produções vocálicas, especialmente quando a professora estabelecia pareamento entre a mensagem do dispositivo e a produção oral.

4.2 DILEMAS DA CAA

Os dados também evidenciaram dilemas importantes. Em tarefas com maior demanda cognitiva, a criança frequentemente recorria a mensagens pré-programadas como meio de interromper a atividade. A preferência pelo canal mais eficiente, do ponto de vista da criança, é compatível com a literatura que reconhece o risco de “dependência de resposta pronta” (Beukelman; Mirenda, 2013) e de uso predominantemente instrumental da comunicação (Light; McNaughton, 2014). Esses episódios não invalidam a CAA, mas revelam a necessidade de mediação docente que equilibre incentivo à vocalização e preservação da função comunicativa.



A dependência tecnológica configura um risco potencial quando o repertório comunicativo permanece restrito a solicitações e quando o uso da CAA não é orientado por diretrizes pedagógicas claras. A literatura especializada enfatiza que práticas efetivas de CAA requerem diversificação pragmática, ampliação sistemática do vocabulário e alternância planejada entre interações com e sem dispositivo, de modo a favorecer a emergência de múltiplas funções comunicativas (Schlosser & Wendt, 2008; Ronski & Sevcik, 2005). A experiência relatada corrobora esses achados, evidenciando que, na ausência desses cuidados, a CAA tende a cristalizar padrões predominantemente instrumentais e a limitar o desenvolvimento de comportamentos linguísticos mais complexos.

Outro dilema refere-se à formação docente. Sem preparo em tecnologias assistivas, pragmática e manejo de crises, há risco de reforçar inadvertidamente comportamentos de fuga de tarefa ou, ao contrário, de retirar o dispositivo em momentos em que é indispensável para regulação emocional. Tal problemática confirma a centralidade do papel do professor defendida por Mantoan (2003) e Bersch (2017), para quem a tecnologia só se torna potência pedagógica quando mediada por intencionalidade, critérios e ética no uso.

O quadro 1 evidencia as potencialidades e os dilemas frente a CAA e deixa claro pontos importantes a observar.

Quadro 1: comparativa – Potencialidades e Dilemas da introdução da CAA

POTENCIALIDADES	DILEMAS
Amplia de forma imediata as possibilidades comunicativas, assegurando o direito de ser compreendido e participar.	A resposta rápida do dispositivo pode competir com o desenvolvimento vocal, reduzindo o esforço para vocalizar.
Reduz frustração, aumenta previsibilidade e promove autonomia no cotidiano escolar.	Em atividades com maior demanda cognitiva, a criança tende a escolher o canal mais eficiente (CAA), diminuindo tentativas de oralização.
Possibilita comunicação funcional mediada por tecnologia, transformando conflitos em interações mais reguladas.	Risco de dependência tecnológica quando o dispositivo se torna o único canal expressivo.
Fomenta inclusão ao permitir comentários, escolhas e solicitações com clareza e inteligibilidade.	Repertórios reduzidos (apenas pedidos) podem cristalizar comunicação instrumental e limitar a intencionalidade.
Incrementa interações com pares e adultos, fortalecendo vínculo e participação social.	Sem planejamento pedagógico, pode haver uso da CAA sem objetivos linguísticos claros, restringindo evolução comunicativa.
Favorece engajamento e aprendizagem ao posicionar a criança como falante competente no grupo.	A ausência de formação docente pode gerar manejo inadequado, como reforço de fuga de tarefa ou retirada do recurso em momentos críticos.
Pode servir de base para desenvolvimento de vocalizações quando associada à modelagem e co-produção oral.	Necessita protocolos institucionais, supervisão e diversificação pragmática para não limitar progresso comunicativo.
Reduz ansiedade por não ser compreendido e abre espaço para experiências positivas com sons e palavras.	Uso sem mediação qualificada pode limitar evolução da autonomia comunicacional e o avanço das funções de linguagem.

Fonte: os autores (2025)



4.3 REFLEXÕES CRÍTICAS

A análise comparativa evidencia que o potencial transformador da Comunicação Aumentativa e Alternativa não reside na simples disponibilização de dispositivos, mas na intencionalidade pedagógica e na qualidade da mediação docente que orientam seu uso. A CAA torna-se um recurso potente quando integrada ao currículo de forma planejada, articulada aos objetivos comunicativos do grupo e acompanhada de práticas que promovam variedade linguística, como atividades que envolvem narrativas, turnos de fala, comentários e produções multimodais, também preservando, simultaneamente, sua função prioritária em situações de crise ou alta exigência emocional.

A tensão entre compreender a CAA como **ponte** para a participação e a regulação, ou como possível barreira ao desenvolvimento vocal, não pode ser resolvida por prescrições rígidas. Trata-se de um equilíbrio situado, que demanda leitura contextual sensível, definição de critérios flexíveis e ajustes contínuos. À luz da ética do cuidado, a prioridade em momentos críticos é garantir comunicação e regulação emocional; fora dessas situações, cabe à escola cultivar oportunidades de vocalização, diversificação pragmática e exploração de sons e palavras, sem transformar tais práticas em dispositivos punitivos ou provas de desempenho.

A experiência também revela que o uso qualificado da CAA exige políticas institucionais claras. Isso inclui assegurar acesso contínuo ao recurso; promover formação docente consistente; estabelecer protocolos que diferenciem fuga de tarefa de manifestações comunicativas legítimas; criar instrumentos sistemáticos de registro para monitorar evolução comunicativa (como diversidade pragmática, tentativas vocais e ocorrência de crises); e envolver as famílias em práticas de co-modelagem, garantindo coerência entre os contextos escolar e doméstico. Em síntese, o uso ético e eficaz da CAA depende de um ecossistema pedagógico que articule planejamento, mediação e acompanhamento contínuo, evitando tanto o tecnicismo acrítico quanto a dependência tecnológica não intencional.

4.4 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

- I. **Planejamento comunicativo do currículo:** integrar objetivos de linguagem (pedidos, comentários, perguntas, narrativas) às rotinas diárias, com tarefas que exigem uso de CAA e convidam à vocalização lúdica.
- II. **Modelagem e co-produção:** adultos repetem oralmente mensagens do dispositivo, segmentando e exagerando prosódia; incentivam sons aproximados antes de validar pedidos em atividades de treino.
- III. **Critérios situacionais transparentes:** definir quando o tablet é prioritário (crises, necessidades básicas) e quando atua como apoio secundário (treino vocal), com uso de sinais visuais que orientem a criança.



- IV. **Diversificação de vocabulário:** ampliar repertório além de pedidos, incorporando marcadores sociais, sentimentos, preferências e sequências narrativas simples.
- V. **Registros e monitoramento:** acompanhar indicadores de participação, diversidade pragmática, episódios de crise e tentativas vocais, ajustando as práticas semanalmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) no contexto da Educação Infantil, quando mediada com intencionalidade pedagógica e alinhada às necessidades comunicativas da criança, mostrou-se um recurso eficaz para reduzir barreiras, ampliar a participação e favorecer a autorregulação de uma criança autista não verbal. Os resultados confirmam que a CAA pode atuar como ponte para a comunicação funcional, permitindo que a criança expresse necessidades, emoções e intenções de maneira clara e previsível, ao mesmo tempo em que abre espaço para o surgimento de vocalizações em situações de co-produção e modelagem docente. Esses achados dialogam diretamente com estudos que defendem a CAA como um instrumento que potencializa a aquisição da linguagem, desde que utilizada de forma qualificada e contextualizada.

A experiência também evidenciou dilemas importantes que confirmam a necessidade de mediação cuidadosa. O uso frequente do dispositivo em momentos de maior demanda cognitiva demonstrou que a tecnologia pode competir com o esforço de vocalização, favorecendo caminhos de menor esforço e aumentando o risco de dependência comunicativa quando o repertório permanece restrito. Tais desafios, indicam que a eficácia da CAA depende menos do recurso em si e mais das decisões pedagógicas que orientam seu uso, especialmente quando se busca equilibrar comunicação funcional, desenvolvimento vocal e autonomia. Preservar o protagonismo da tentativa de verbalização sem transformar a tecnologia em mecanismo de fuga ou em objeto punitivo revelou-se essencial para garantir avanços linguísticos e emocionais.

O estudo reafirma que a adoção bem-sucedida da CAA exige políticas escolares consistentes, formação docente contínua e práticas colaborativas que envolvam planejamento, acompanhamento e diálogo permanente com a família. Quando integrada de forma ética e responsiva ao cotidiano escolar, a CAA não apenas assegura o direito à comunicação, mas também contribui para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, capaz de fortalecer vínculos, promover participação social e apoiar trajetórias individuais de desenvolvimento linguístico.

Considerando as limitações inerentes a um estudo de caso único, recomenda-se que futuras pesquisas investiguem comparativamente diferentes modalidades de CAA, como recursos de alta e baixa tecnologia, e analisem seus efeitos em perfis variados de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Também se sugere a realização de estudos longitudinais que avaliem o impacto da CAA na diversidade pragmática e na emergência de vocalizações ao longo do tempo, bem como investigações



sobre programas de formação docente voltados especificamente ao uso pedagógico da tecnologia assistiva. Além disso, é relevante explorar como a participação de colegas em práticas de modelagem comunicativa pode favorecer o desenvolvimento da linguagem e ampliar oportunidades de interação e uso funcional da CAA no ambiente escolar.



REFERÊNCIAS

AFTAB, S. et al. Augmentative and alternative communication interventions for children with autism spectrum disorder: A systematic review of communication and behavioral outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, v. 134, p. 104451, 2023.

BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2017.

BEUKELMAN, D.; MIRENDA, P. *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Baltimore: Paul H. Brookes, 2013.

GARDINER, S.; BOWDEN, C.; KENNEDY, S.; WADDINGTON, H. A systematic qualitative review of parent perceptions and experiences of augmentative and alternative communication for their autistic children. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40489-025-00515-z>. Acesso em: 1 dez. 2025.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, v. 2, p. 217-250, 1943.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: a new definition for a new era of communication? *Augmentative and Alternative Communication*, v. 30, n. 1, p. 1–18, 2014. DOI: 10.3109/07434618.2014.885080

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar). ISBN 85-16-03903-X.

ROMSKI, M. A.; SEVCIK, R. A. Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. *Infants; Young Children*, v. 18, n. 3, p. 174–185, 2005. <https://doi.org/10.1097/00001163-200507000-00002>

SCHLOSSER, R. W. *The Efficacy of Augmentative and Alternative Communication: Toward Evidence-Based Practice*. San Diego, CA: Academic Press, 2003. ISBN 0-12-625667-5.

SCHLOSSER, R. W.; WENDT, O. Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: a systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, v. 17, n. 3, p. 212–230, 2008. DOI 10.1044/1058-0360(2008/021)

