

Literatura e gêneros textuais acessíveis em Escrita Fácil e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para e com um aluno com Autismo do quinto ano do Ensino Fundamental

Felipe Tramontini¹
Sheyla Werner Freitas²

Resumo:

O presente artigo explora a produção de textos acessíveis, com ênfase em contos e outros gêneros textuais, como o científico. Os textos foram feitos através de adaptações de contos em livros infantis para a Escrita Fácil de Ler (Easy to Read/ETR), bem como a utilização de pictogramas em Comunicação Aumentativa e Alternativa. As adaptações se tornaram necessárias, pois o aluno acompanhado ainda estava em processo de alfabetização. A pesquisa deriva de um Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O objetivo geral é de organizar e apresentar possibilidades de uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa para adequação de textos para uma criança não-oralizada referida com autismo em uma escola comum. Os objetivos específicos são os de apresentar o conceito de “Escrita Fácil de Ler” (ETR), bem como narrar e analisar o processo de criação e de uso de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa em um caso específico. As produções e mediações culminaram em um aprendizado mútuo, possibilitando a identificação, nas adequações, de funcionamentos positivos e funcionamentos a serem aperfeiçoados, bem como na qualificação dos processos de alfabetização e participação do aluno acompanhado.

Palavras-chave:

Comunicação Aumentativa e Alternativa. Literatura Acessível. Escrita Fácil de Ler (ETR). Autismo.

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor de séries iniciais na rede municipal de Viamão, RS. Email: felipetramontini342@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7761-464X>

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora e Consultora em Educação Inclusiva, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: sheilawerner@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1714-4698>

Accessible literature and textual genres in Easy to Read and Augmentative and Alternative Communication (AAC) for a student with Autism from fifth year of elementary school.

Abstract: This paper aims to explore the production of accessible texts, focusing on short stories and other textual genres, such as scientific texts. The texts were created by adapting short stories already written in children's books for Easy to Read (ETR), as well as using pictograms in Augmentative and Alternative Communication. The adaptations were necessary because the supported student was still in the process of learning to read and write. The research derives from a Final Paper of a Pedagogy Degree at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The general objective is to organize and present possibilities for the use of Augmentative and Alternative Communication to adapt texts for a non-verbal child with autism in a regular school. The specific objectives are to present the concept of "Easy-to-Read Writing", as well as to narrate and analyze the process of creating and using Augmentative and Alternative Communication resources in a specific case. The productions and mediations culminated in mutual learning, where we realized what works and what doesn't in the adaptations, as well as in the qualification of the literacy processes and participation of the supported student.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication. Accessible Literature. Easy to Read. Autism. AAC.

Literatura y géneros textuales accesibles en Escritura Fácil y Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) para un estudiante de quinto grado con autismo.

Resumen: El presente artículo propone explorar la producción de textos accesibles, centrándose en cuentos y otros géneros textuales, como el científico. Los textos se elaboraron mediante adaptaciones de cuentos ya escritos en libros infantiles para Escritura Fácil de Leer (Easy to Read/ETR), así como mediante el uso de pictogramas en Comunicación Aumentativa y Alternativa. Las adaptaciones fueron necesarias porque el alumno acompañado aún se encontraba en proceso de alfabetización. La investigación deriva de un Trabajo de Conclusión de Curso de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). El objetivo general es organizar y presentar posibilidades de uso de la Comunicación Aumentativa y Alternativa para la adaptación de textos para un niño no oralizado con autismo en una escuela común. Los objetivos específicos son presentar el concepto de Escritura Fácil de Leer (ETR), así como narrar y analizar el proceso de creación y uso de recursos de Comunicación Aumentativa y Alternativa en un caso específico. Las producciones y mediaciones culminaron en un aprendizaje mutuo, en el que percibimos lo que funciona y lo que no en las adaptaciones, así como en la calificación de los procesos de alfabetización y participación del alumno acompañado.

Palabras clave: Comunicación Aumentativa y Alternativa. Literatura accesible. Escritura Fácil. Autismo. CAA.

1 Introdução

Não há mais espaço para falar de educação sem a dimensão da inclusão, ou seja, sem os desafios da diversidade humana no cotidiano escolar: crianças, jovens e adultos com

deficiência nas salas de aula, são uma realidade comum. Nesse contexto, o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como sua articulação com os diferentes atores da escola, tornou-se essencial para a permanência, participação e aprendizagem de pessoas pertencentes ao público da educação especial, referidos em lei “(...) estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação (...)” (BRASIL, 2025).

Dentre a série de atribuições que o professor do AEE assume³, destacamos a importância da articulação e acompanhamento com os profissionais de apoio/monitores de inclusão, objetivando-se à diminuição de barreiras no dia a dia escolar, através do desenvolvimento e aplicação de recursos, materiais e práticas de acessibilidade, os quais são classificados como Tecnologia Assistiva (TA). As proposições organizadas sob essas premissas buscam diminuir ou suprimir barreiras dos processos de ensino e aprendizagem na relação com as pessoas com ou sem deficiência.

Pertencente à área do conhecimento da Tecnologia Assistiva, está a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), a qual, dentre suas diversas possibilidades, destacamos o indicado pela própria nomenclatura: promover o *aumento* da comunicação ou ser uma *alternativa* para pessoas com dificuldades temporárias ou permanentes em sua fala verbal. “A comunicação é um direito a ser assegurado, sendo uma forma de dar a todos a oportunidade de compreender e interpretar o mundo que nos rodeia” (RABBI, 2020). Oportunidades estendidas a outros grupos, pois ao desenvolver novas possibilidades de comunicar, a CAA beneficia não só pessoas com deficiência, mas também outros grupos, como estrangeiros, crianças em fase de alfabetização ou de aquisição da linguagem, pessoas com a fala prejudicada através de problemas temporários de saúde etc.

Cotidiano escolar, inclusão, recursos, Comunicação Aumentativa e Alternativa são temas que se entrelaçam, sendo base deste artigo, o qual é parte de um estudo desenvolvido a partir de um contexto profissional ocorrido na cidade de Porto Alegre – RS. Evidenciando a atuação como profissional de apoio escolar, com foco nos processos inclusivos. Foram desenvolvidos diversos recursos em Comunicação Aumentativa e Alternativa para serem utilizados no cotidiano escolar com um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, chamado aqui de Ariel⁴. Dez anos de idade, referido com autismo, não-oralizado e em processo de alfabetização. O desenvolvimento destes recursos, contando com o apoio da professora do AEE e outros profissionais da escola, culminou no desdobramento de uma pesquisa sobre o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa no cotidiano e na evolução e aprendizagem de e com uma criança com autismo. Desta forma, objetiva-se analisar as possibilidades de uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa para adequação de textos, buscando responder ao questionamento: “Como a CAA pode qualificar e potencializar a acessibilidade textual e adaptações de textos literários?” O estudo também se propõe a apresentar o conceito de “Escrita Fácil de Ler” (ETR), o qual serviu de base para as produções dos recursos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Metodologia

³ A Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009 detalha as atribuições do AEE, bem como o Decreto Nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 institui os objetivos do AEE.

⁴ Nome fictício.

No cotidiano escolar, seguimos estimando que nossas intervenções como educadores não sejam *para*, mas *com o aluno*, assegurando, assim, o desenvolvimento dos processos de autonomia, protagonismo e colaboração. Em nosso pesquisar, temos esse pressuposto como uma linha-mestre, afinal, segundo Moraes (2010), pesquisarCOM o outro implica tomá-lo não como “alvo” de nossas intervenções, um ser respondente, que apenas responde às intervenções do pesquisador, mas sim alguém que devolve esses questionamentos através do chamado “mal-entendido promissor”. O mal-entendido promissor é o retorno, uma nova proposição ao que foi aplicado, criando possibilidades e novas versões para os acontecimentos (MORAES *apud* DESPRET, 1999).

Esses encontros e desencontros culminam no que Moraes chama de PesquisarCOM: o pesquisar junto com o outro, em um movimento de aprendizagem mútua, buscando olhar as diferentes perspectivas. Moraes, no tocante ao trabalho junto de pessoas com deficiência visual, propõe compreender as percepções que os sujeitos de suas pesquisas possuíam, somado aos pontos de vista das pessoas videntes ao tentar compreender as vivências tanto daquelas com deficiência quanto de seus pares que não, necessariamente, apresentavam a mesma condição e, dessa forma, precisavam de adequações às propostas. Moraes cria uma relação de adição, de inclusão, perspectiva na qual está inserida esta pesquisa: o buscar incluir, o pensar e o fazer com o aluno.

Sob esse viés, numa primeira etapa, procederemos a uma discussão conceitual em relação aos usos pedagógicos da Tecnologia Assistiva e da CAA. Na sequência, narramos a utilização desses recursos para a adaptação de textos literários, bem como o uso dessas tecnologias na alfabetização de Ariel. Além da parte narrativa, articulamos nossas práticas com as bases teóricas encontradas no levantamento bibliográfico, formando uma síntese das possibilidades no uso desses recursos e suas descobertas com relação às pesquisas até então.

Dessa forma, o intuito é responder à principal pergunta deste estudo: **quais as possibilidades de criação e uso de recursos de literatura e texto acessível utilizando Comunicação Aumentativa e Alternativa com um aluno com autismo?** O objetivo geral da pesquisa voltou-se à ação de organizar, analisar e apresentar possibilidades de uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa para adequação de textos para uma criança não-oralizada referida com autismo em uma escola comum.

Haja vista o objetivo geral, delimitamos ações específicas:

- a) apresentar o conceito de “Escrita Fácil de Ler” (ETR);
- b) narrar e analisar o processo de criação e de uso de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa em um caso específico.

As produções de materiais e suas explorações se deram em um contexto de cotidiano profissional, durante o dia a dia em uma escola privada de rede em Porto Alegre, RS. O decorrer dos acontecimentos ocorreu em horário letivo e na própria escola, não exigindo deslocamento nem investimento específico por parte do aluno para que a pesquisa fosse realizada. A proposição deste estudo, por ter surgido em meio a uma prática profissional já em andamento, mostra-se com um aspecto misto de abordagens e de formas de investigação, unindo as propostas de ações e de atividades, envolvendo o uso de CAA, são desencadeadas de forma dinâmica, artesanal e criativa no cotidiano da escola.

Nessa conjuntura, as leituras concomitantes à prática são fundamentais ao andamento das propostas a serem desenvolvidas, isto é, ações e proposições que são necessárias experimentar, retomando-as quando fizer sentido à criança. Esse diálogo entre as

leituras realizadas e as consequentes propostas oferecidas, desde a ideia referente à produção dos materiais, mostra-se importante para o planejamento e deixa as realizações em ato mais produtivas e bem fundamentadas. A sustentação do processo metodológico do PesquisarCOM fica evidente ao se criar e ao se experimentar recursos de CAA com o aluno, pois há um funcionamento como sujeito pesquisador. O aluno, convidado a participar, ao dar feedbacks, rejeitar materiais, aprová-los, adotá-los ou não, na sua rotina, é quem acaba, do mesmo modo, por se tornar sujeito ativo da pesquisa. Aprendemos de forma mútua, experimentando juntos algo, até então, desconhecido, e que acabamos por explorar/inventar. A prática e a curiosidade promovem os avanços.

Esta pesquisa desenvolveu-se como uma abordagem qualitativa de análise de dados, sendo eles coletados através do registro audiovisual (fotos e vídeos), das ações realizadas no cotidiano, observações e anotações *in locus*. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador preocupa-se em analisar o porquê das coisas sem se preocupar em quantificar as intervenções, utilizando-se de diferentes tipos de registros como coleta de dados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Além disso, nessa abordagem, o pesquisador é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do processo, indo ao encontro com a concepção do PesquisarCOM.

O aluno participante da pesquisa, chamado aqui pelo nome fictício de “Ariel”, encontrava-se no quinto ano do ensino fundamental, era referido como uma criança com autismo e comunicava-se através de gestos, sons e o uso de uma pasta física de pictogramas, não se comunicando de forma verbal/falada. O estudante estava em processo de alfabetização, reconhecia algumas letras e os números até dez. Para contemplar sua opinião acerca da pesquisa, desenvolvemos uma adaptação em pictogramas do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), tornando assim o documento acessível à criança.

As adequações curriculares foram organizadas com foco na ampliação do vocabulário e repertório do aluno. E, os recursos, desenvolvidos através de um aplicativo de Comunicação Aumentativa e Alternativa chamado *TD Snap*, em um tablet próprio do estudante, assim como, porém de forma artesanal, em folhas impressas e plastificadas, com apoio de *softwares* da plataforma de uso livre do ARASAAC (arasaac.org).

Para o registro e posterior análise, fotografamos e filmamos as situações de encontros. O foco da produção de material audiovisual se deu na captura de momentos de interação, de troca, de intervenção, de tentativas diversas das experimentações dos recursos pedagógicos.

3 Tecnologia Assistiva, Comunicação Aumentativa e Alternativa e seus usos pedagógicos

A Comunicação Aumentativa e Alternativa é um tipo de Tecnologia Assistiva (TA), portanto, é conveniente iniciarmos pela grande área na qual se encontra a CAA: “A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência na realização de suas tarefas.” (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 8). Sendo as deficiências algo relativo a barreiras do meio em que se encontra a pessoa (JÚNIOR; MARTINS, 2010), cabe ao planejamento correto de design a eliminação dessas barreiras físicas, que estão na arquitetura, na locomoção no espaço, na comunicação (área em que está inserida a CAA), nas

falhas de planejamento pedagógico (quando pensado no contexto escolar em relação às deficiências), em questões atitudinais – como a forma de, para quem e o que falar.

Para cada barreira que as pessoas com deficiência encontram, há formas de contornar e de fazer com que esse grupo esteja mais inserido no cotidiano da sociedade, sem segregá-lo, englobando positivamente também pessoas sem deficiência. Se um design beneficia apenas PCDs, pode ser considerado segregação, não inclusão.

Por sua vez, a CAA é uma área e um conjunto de ferramentas do campo da Tecnologia Assistiva voltada à ampliação das possibilidades de comunicação de pessoas em situação momentânea ou temporária de dificuldade comunicativa (SARTORETTO; BERSCH, 2010). Vale a menção de que seu nome vem do inglês: *Augmentative and Alternative Communication* (AAC). De certa forma, qualquer maneira de comunicação que não seja a fala e nem a escrita literal pode ser considerada Comunicação Alternativa: gestos, desenhos, ilustrações, símbolos, expressões faciais, aplicativos e programas de computador, vocalizadores etc.

Na CAA, o recurso mais utilizado são os chamados símbolos pictográficos, que representam palavras, expressões, objetos, necessidades, sentimentos, ou quaisquer demandas comunicativas, as quais, geralmente, dão-se através da fala, mas que, no caso de alguns grupos, não são viáveis, havendo a necessidade da organização de uma forma mais concreta de comunicação.

Quem se beneficia desse conjunto de práticas e de tecnologias são todas aquelas pessoas com dificuldades na fala ou na escrita. Em um contexto educacional, é comum que tais sujeitos sejam pessoas com deficiência física ou intelectual, como pessoas com paralisia cerebral, autismo, síndrome de Down, surdez, entre outras deficiências que acabem por alterar, de alguma forma, o desenvolvimento da oralização, da alfabetização e/ou do escrever.

Inicialmente, os recursos da CAA foram desenvolvidos para atender a demandas comunicativas específicas de pessoas com deficiência. Todavia, como já mencionado, não é útil apenas para esse público, assim como rampas para cadeira de rodas não favorecem apenas quem está na condição de cadeirante, mas também a outros grupos como idosos e pessoas apressadas, a acessibilidade da comunicação não é uma demanda apenas de PCDs (RABBI, 2020). Outras categorias, da mesma forma, beneficiam-se com a CAA, sendo inclusive possível utilizá-la em sala de aula com estrangeiros não-falantes da língua local, pessoas com a fala bloqueada temporariamente por conta de lesões ou de traumas, ou com dificuldades gerais de aprendizagem, sujeitos com baixa escolaridade etc.

Os recursos de CAA estão categorizados entre os de baixa e de alta tecnologia (MOYA *et al.* 2019) (BONOTTO, 2016). Os de baixa tecnologia seriam aqueles feitos de forma mais artesanal e com recursos físicos, como cartões, mesas físicas em papel, plástico ou outros materiais, pastas organizadoras etc. Em relação aos de alta tecnologia, há o envolvimento de aparelhos eletrônicos, como os computadores, *tablets*, *smartphones*, dispositivos como acionadores, mouses adaptados, entre outros.

O desenvolvimento e a popularização de ferramentas de organização de comunicação através de símbolos pictográficos surgiram nos anos 1980/1990 através de *softwares* de computador, como o chamado Boardmaker. Nesses *softwares*, era possível criar pranchas de CAA de forma customizada, com milhares de pictogramas disponíveis para uso. Hoje, diversos programas de computador, *smartphones* e *tablets* de recursos em CAA são oferecidos. *Cboard*, *Coughdrop* e *TD Snap* são alguns exemplos de apps. Estão disponíveis gratuitamente ou de modo pago, com variedade de recursos. O que se tem em comum a todas as plataformas de CAA, de baixa ou de alta tecnologia, é a padronização do sistema de

símbolos a ser utilizado. Aplicativos como *TD Snap* oferecem mais de um tipo de sistema, com diversas opções de pictogramas a serem escolhidos.

Como exemplos de sistemas pictográficos, temos *BLISS*, *PCS*, *ARASAAC*, *WIDGIT*, *SYMBOLSTIX*, *PICTO*, *REBUS*, *SCLERA*, *PICSYMS*. Cada um desses sistemas tem desenhos específicos para representar cada palavra, com sua identidade e padronização visual própria. Ter um padrão nos desenhos é importante para haver uma facilidade no reconhecimento das palavras representadas.

Sartoretto e Bersch (2010) dão diversos exemplos práticos de recursos a serem utilizados no cotidiano escolar e nas mediações pedagógicas com a utilização de materiais em CAA e com Tecnologia Assistiva. A depender do Plano Educacional Individualizado (PEI), documento no qual se decide o que um aluno público da educação especial aprenderá em um certo período letivo, há a possibilidade em ser adaptado parcialmente ou completamente com a utilização da CAA.

Os pictogramas podem ser utilizados em substituição de palavras ou de frases, mas também como um suporte/complemento para essas. Durante a aquisição da linguagem, a CAA tem a capacidade de ser útil para o vocabulário do sujeito. Segundo Bonotto (2016), começa-se com palavras mais concretas e, posteriormente, complexificando-as, introduzindo conceitos abstratos. É possível, inclusive, o uso dos pictogramas como um recurso para crianças em fase de alfabetização, mesmo sem deficiência ou necessidades comunicativas específicas, pois são um suporte imagético e de construção simbólica muito úteis.

Ainda segundo Bonotto (2016), é indispensável uma mediação intencional ao utilizar a CAA junto de um sujeito com desafios comunicacionais, utilizando-se dos recursos em situações reais de comunicação durante o cotidiano. A seguir, apresentamos um exemplo de parte da prancha de CAA, na qual evidencia-se as necessidades do cotidiano.

Figura 1 – Exemplo de prancha de Comunicação Aumentativa e Alternativa



Fonte: Elaborado pelos autores

Descrição da imagem: página de CAA do aplicativo TD Snap. A página possui 3 linhas e 4 colunas. Os quadrados dos pictogramas são brancos e o fundo de tela é cinza. Há 12 botões com seus respectivos pictogramas que representam as palavras TRISTE, RAIVA, CALOR, FRIO, DOR, ABRAÇO, CANSADO, COMER, BEBER, CHUVA, BANHEIRO e PANO. (fim da descrição)

Embora seja um exemplo a partir do *tablet*, é possível produzir pranchas impressas com a mesma proposição, aspecto que também foi explorado neste estudo. Retomando no dia a dia com o sujeito, justamente para a produção de sentido para e com o estudante, primeiro, a partir

das suas necessidades, depois, na relação com os objetivos de aprendizagem, conteúdos e explorações didáticas.

4 Recursos pedagógicos acessíveis em Comunicação Aumentativa e Alternativa

Em relação à produção de recursos para o ensino e aprendizagem de Ariel, antecipamos que demandou criatividade e, principalmente, atenção às reações do estudante na percepção às adequações e alternativas que eram oferecidas durante o processo de pesquisa. Ao acompanhar o cotidiano do aluno, fomos percebendo o que e o como produzir materiais pedagógicos que contemplassem as suas necessidades educacionais, as temáticas trabalhadas em sala de aula e o planejamento educativo proposto no Plano Educacional Individualizado (PEI). Os recursos de Tecnologia Assistiva indicam a necessidade de:

(...) buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa ‘fazer’ de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades. É conhecer novas alternativas para a comunicação, mobilidade, escrita, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador etc. É envolver o aluno ativamente, desafiando-o a experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator (BERSCH, 2009, p. 22).

Ao propor e produzir as atividades e possibilidades em CAA, buscou-se um “outro jeito”, uma alternativa, uma adequação do que estava sendo apresentado em sala de aula para que o aluno participasse, a seu modo, convocando de forma que ele pudesse se apropriar do desenvolvimento de aprendizagens da professora em aula, mas com dispositivos que ele acessava com melhor desempenho. As nossas propostas, sejam as que se sustentavam em folhas impressas, ou as estruturadas com o uso do *tablet* ou recursos plastificados, eram organizadas com a ideia de “resolver” problemas de acesso para o aluno, da maneira mais criativa e inclusiva possível.

Foram realizadas inúmeras experimentações de materiais, intervenções e mediações utilizando a CAA como facilitador do processo e que, assim, pudesse permitir a apropriação de conhecimento ao longo de um ano. Para este artigo, selecionamos os recursos produzidos para que o aluno participasse de momentos de exploração de contos, leitura e produção textual, tomando como principal objetivo o avanço em sua alfabetização e a participação comum com seus pares.

4.1 Alfabetização e letramento: leitura, escrita e histórias em CAA

Mesmo estando no quinto ano do ensino fundamental, Ariel estava em um processo de alfabetização bastante “estendido”, quando se leva em consideração as etapas escolares em relação a qual ele se encontrava. As suas principais atividades em relação à escrita eram baseadas em “pareamento”, utilizando-se de letras móveis, pois ao ser solicitado que

escrevesse com papel e lápis, ou qualquer material como canetas, giz, entre outros “riscantes”, ele executava formas circulares. Buscamos outras formas para “traçar letras”, como o uso de pontilhados, o qual ele executava com qualidade. Porém, ao retirar o suporte visual dos pontilhados, as garatujas voltavam, não executando traçados de letras. O uso do *tablet* permitia melhor execução de propostas.

Segundo Barby, Guimarães e Vestena (2017, p.221), “[...] a aprendizagem da leitura, assim como da escrita demanda uma intervenção direta, intencional e sistematizada, diferentemente da linguagem oral que ocorre de forma mais espontânea”. Importante considerar que, para crianças que tiveram o desenvolvimento da comunicação oral, a alfabetização é algo que exige intervenções específicas tendo a psicogênese como mote. Para Ariel, no entanto, por apresentar questões complexas de comunicação, essas mediações exigiam que as propostas fossem repensadas, planejadas e adequadas a cada momento.

Ao buscar “adequar” materiais e intervenções em seu processo de aquisição de leitura e escrita, utilizamos a CAA como um suporte linguístico estruturante, por vezes, substituindo palavras e frases. Passa-se a utilizar os botões com voz do *tablet* para uma melhor possibilidade de relacionar o som a cada letra ou sílaba aludida. O suporte imagético dos símbolos também foi de grande importância para as mediações, ilustrando textos, palavras ou situações que contextualizavam melhor a escrita. Escrita que, por vezes, parecia ser um “acessório” ou “etiqueta” da imagem.

Passamos a observar que as propostas via *tablet* apresentavam algum sentido ao jovem e foi investido no que parecia oferecer eco, ou seja, um retorno de sua parte. Para começar, montamos um alfabeto completo na página da disciplina de português. Posteriormente, notamos que certas letras confundiam o aluno, sendo elementos a mais em uma página que já continha diversas informações, distraindo com mais facilidade a sua atenção. Após algumas experimentações, simplificamos a página, retirando dela algumas letras mais complexas e menos utilizadas, como a letra K, podendo ser adicionadas posteriormente, após uma boa familiaridade com as letras mais utilizadas no dia a dia e no seu vocabulário. A exclusão de letras, como a letra K, deu-se por uma insistência por parte do aluno em clicar nessa letra, mesmo sem uma semelhança aparente com o contexto de som e grafema-fonema. Poderia fazer sentido para ele, porém isso não ficou claro durante as mediações.

Figura 2 – Página de alfabeto no aplicativo de CAA



Fonte: Elaborado pelos autores

Descrição da imagem: página do aplicativo de CAA do *tablet* para a disciplina de português. A imagem mostra quinze botões de letras do alfabeto distribuídas em quatro colunas, de A até P, com exceção da letra K, mesmo que seu espaço tenha ficado em cor cinza claro. (fim da descrição)

A partir da exploração das letras e de montagem de palavras com o suporte do *tablet* e de letras móveis físicas, Ariel “se adaptou” bem à escrita de algumas palavras, como o seu nome e alguns outros substantivos com sílabas simples de base Consoante-Vogal, como PATO, RATO, DADO etc. Em atividades de montagem de palavras, na qual o aluno tinha certa dificuldade de lembrar de alguma letra, o *tablet* era utilizado como suporte para a pesquisa. Algumas explorações com o *tablet* também foram feitas, resultando na escrita dos vocábulos citados, demonstrando um potencial uso do aplicativo para escrita digitada de palavras.

Além da utilização do *tablet* como suporte para a escrita de palavras, sílabas e significantes menores, foi necessária a adequação de propostas coletivas da turma para ele, seguindo temáticas curriculares. Na escola em que Ariel estuda, há um projeto literário no qual todas as turmas de sua etapa, o quinto ano, escrevem contos de suspense. Após escritos e corrigidos pela professora, as histórias produzidas são agrupadas em um livro e publicadas, havendo, inclusive, uma noite de autógrafos, onde os estudantes assinam os livros de seus familiares. Como Ariel estava em processo de alfabetização, foi necessário adequar a produção escrita para sua compreensão e participação. Considerando isso, utilizamos a CAA para que os principais elementos de uma história de suspense estivessem presente de forma coerente e coesa. Selecionamos e organizamos opções para que o aluno escolhesse os elementos da história.

Da narrativa criada pelo aluno: A personagem principal era uma menina, que estava em casa, quando ouviu um barulho e foi procurar de onde vinha o som. Achou um monstro, saiu correndo, caiu e viu que na verdade o monstro era um brinquedo. Ariel produz assim uma história de suspense escrita de forma simples. Cada elemento (personagem, local, criatura, desfecho) apresentava algumas opções e, dessas, Ariel escolheu algumas para entrar na história final.

Antes de chegarmos nesse formato final da escrita do texto, foi estruturada a diagramação em duas colunas, uma à esquerda e outra à direita, separadas por uma linha preta. A diagramação em coluna se mostrou ineficiente para a leitura, o que confundiu o aluno, exigindo correções e adequações ao texto até a versão final, que se encontra na figura 35, sendo essa a edição que foi para o “livro” lançado pelas crianças em atividade escolar.

A construção e a utilização de histórias com narrativas em CAA demonstraram ser um excelente meio para o primeiro acesso à escrita e à leitura por Ariel. Silva afirma que:

Esse recurso pedagógico possibilita articular os assuntos trabalhados pelos professores em todas as áreas do conhecimento, usando a ludicidade como meio de despertar a criatividade e envolver o espectador, desenvolvendo o gosto pela leitura (SILVA, 2023, p. 82).

Contextualizar as práticas da língua escrita por meio de um suporte textual e narrativo enriquecido com “imagens” favoreceu o processo, qualificando o repertório do aluno que estava se alfabetizando. Com a utilização da CAA de forma suplementar, o entendimento por parte do estudante do que acontecia na história foi fundamental.

Figura 3 – História de suspense em CAA



Fonte: Elaborado pelos autores

Descrição da imagem: história de suspense produzida em CAA com a participação ativa do aluno Ariel. A página está estruturada em pequenas frases. A história está em escrita simples e com poucos pictogramas que representam as palavras-chave do texto. As frases são: ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE ESTAVA EM CASA; OUVIU UM BARULHO E FOI PROCURAR, ACHOU QUE ERA UM MONSTRO; A MENINA FUGIU E CAIU; VIU QUE ERA UM BRINQUEDO; FIM. Cada frase possui pictogramas representando as palavras. (fim da descrição)

Em outro momento, a turma de Ariel escolheu um conto de um livro, que estavam trabalhando em aula, para fazer uma apresentação sobre a história. Nesse momento, consideramos uma ótima oportunidade para produzir uma adaptação de uma das narrativas, incluindo, assim, o aluno na atividade que a classe estava realizando. A história era relativamente longa, mas facilmente adaptável, pois havia uma progressão acessível dos acontecimentos, o que garantia acesso a qualquer público. O conto escolhido foi “Radija e os tapetes mágicos”, uma história com temática árabe, sendo essa uma cultura que nunca havíamos abordado com Ariel, tornando a experiência uma boa oportunidade de introduzir a cultura de um novo povo para ele. Utilizamos para isso pictogramas como ilustração e “escrita” da história.

O processo levou um certo tempo, sendo necessário ler a história, identificar os pontos cruciais e reescrevê-la em frases curtas e diretas, com base nos preceitos da “Escrita Fácil de Ler” (do inglês, *Easy to Read*) (RABBI, 2020). Segundo o autor, a “Escrita Fácil de Ler” é uma forma de simplificação textual que tem como público-alvo pessoas com deficiência, com dificuldades linguísticas, estrangeiros que estão em processo de familiarização com uma nova língua, entre outros sujeitos que necessitam do menor número de “entraves” na escrita do texto para assim compreendê-lo. Por Ariel estar em processo de aquisição da língua escrita e do uso de CAA, foi necessário a total adaptação da história original para uma versão simplificada,

mantendo os principais pontos da história e montando uma estrutura preparada para o uso de figuras na escrita, incluindo o aluno na contação da história e da compreensão da narrativa.

Figuras 4 e 5 – Conto de Radija e os tapetes mágicos em Escrita Fácil e CAA

RADIJA E OS TAPETES MÁGICOS

RADIJA E SUA FAMÍLIA VIVIAM EM UM DESERTO.



ELA ADORAVA OUVIR AS HISTÓRIAS DAS CARAVANAS.



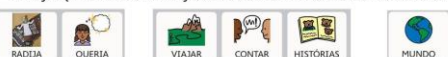
RADIJA CONTAVA HISTÓRIAS USANDO OS TAPETES DE SEU PAI.



TODOS ADORAVAM SUAS HISTÓRIAS.



RADIJA QUERIA MUITO VIAJAR E CONTAR HISTÓRIAS PELO MUNDO.



UM DIA, DECIDIU IR EMBORA COM A CARAVANA.



SEU PAI NÃO GOSTOU DISSO, MENINAS NÃO PODIAM VIAJAR.



ELA SE VESTIU COMO MENINO E FOI EMBORA COM SEU IRMÃO.



NA CIDADE, CONSEGUIU EMPREGO PARA VENDER TAPETES.



ELA ERA UM SUCESSO, MAS FOI DESCOBERTA.



MANDARAM ELA EMBORA.



MAS SEU PATRÃO SE ARREPENDEU.



ELE A PEDIU PARA VOLTAR E A LOJA VENDEU MUITO.



RADIJA FICOU MUITO FELIZ E CONTINUOU A AJUDAR SUA FAMÍLIA.



Fonte: Elaborado pelos autores

Descrição da imagem: primeira página da história de um livro de contos, adaptado para CAA para a participação ativa do aluno Ariel. Todas as frases contam com pictogramas. A página conta com as seguintes frases: RADIJA E SUA FAMÍLIA VIVIAM EM UM DESERTO. ELA ADORAVA OUVIR AS HISTÓRIAS DAS CARAVANAS. RADIJA CONTAVA HISTÓRIAS USANDO OS TAPETES DE SEU PAI. TODOS ADORAVAM SUAS HISTÓRIAS. RADIJA QUERIA MUITO VIAJAR E CONTAR HISTÓRIAS PELO MUNDO. UM DIA, DECIDIU IR EMBORA COM A CARAVANA. SEU PAI NÃO GOSTOU DISSO, MENINAS NÃO PODIAM VIAJAR. (fim da descrição)

A estratégia de transformar o conto em um formato mais simples, usando CAA adequada ao entendimento do aluno através do uso de imagens pictográficas, foi uma prática de inclusão que permitiu que o estudante tivesse direito ao acesso a novas histórias e variedades textuais, como afirma Passerino e Bez:

[...] as Narrativas Visuais, na utilização de imagens na construção da história, permitem às crianças internalizar os conhecimentos por meio da cultura, atrelados ao agir, pensar e relacionar com os outros, e a se perceber como um agente ativo no cenário educativo (PASSERINO; BEZ, 2015, p. 225-226).

4.2 Pesquisando COM: iniciação científica com CAA

Cardoso e Pavani (2022) afirmam que todos têm direito ao acesso à cultura e ao conhecimento científico, incluindo as pessoas com deficiência, sendo a CAA um recurso de

comunicação que pode servir ao propósito de divulgação científica. Nesse sentido, ao ser desafiado a incluir Ariel no projeto de iniciação científica da escola, buscamos desenvolver formas de que o aluno fizesse acesso a experimentações e descobertas junto ao grupo em que estava inserido.

O estudante foi bem acolhido por um grupo de meninas que escolheu como temática a evolução tecnológica dos telefones celulares. Sendo a temática dos celulares próxima ao aluno, devido à sua familiaridade com o aparelho, acabou por ser um eixo de pesquisa adequado e de fácil acolhimento às suas necessidades educativas. O processo levou alguns meses nos quais os grupos de crianças estruturavam o trabalho de forma prática e teórica, com a devida estrutura de uma pesquisa científica: introdução, justificativa, objetivos, metodologia, fundamentação teórica, desenvolvimento e conclusão.

Durante os encontros para o desenvolvimento do trabalho junto às colegas, analisamos as oportunidades que o contexto oferecia para que Ariel explorasse e aprendesse junto com o grupo. Para que o aluno participasse e contribuísse com o grupo, fizemos cartazes com os diferentes modelos de celulares ao longo do tempo, assistimos a vídeos sobre o assunto, fizemos uma consulta com a turma sobre a marca do telefone de cada um e organizamos os dados em gráficos e, posteriormente, analisamos aparelhos antigos que os componentes do grupo trouxeram de casa e, por fim, estudamos quem foi o inventor do telefone móvel.

Após os diversos encontros e pesquisas junto com o aluno, foi elaborado um material final para sintetizar as aprendizagens. O material se trata de um caderno de campo escrito em CAA, com fotos dos encontros da pesquisa, sínteses dos fatos aprendidos e a estrutura do trabalho. Antes de apresentar o trabalho na mostra de iniciação científica, lemos o caderno algumas vezes para que pudéssemos organizar um fechamento no processo. No dia da apresentação, o “caderno de campo acessível” ficou disponível para que todos lessem e contemplassem o trabalho realizado com Ariel. Além do caderno, utilizamos o *tablet* para que o aluno apresentasse o seu trabalho aos seus familiares e colegas. Fazia-se uma pergunta através do *tablet* e ele, com o botão adequado, respondia.

Figura 6 – Primeira página do caderno de pesquisa em CAA



Fonte: Elaborado pelos autores

Descrição da imagem: página do caderno de pesquisa para iniciação científica, adaptado para CAA para a participação ativa do aluno Ariel. Todas as frases contam com pictogramas. Na página, o título é “INTRODUÇÃO”, seguido de: O QUE VAMOS ESTUDAR? VAMOS ESTUDAR A MUDANÇA DOS CELULARES. (fim da descrição)

Com a elaboração do caderno de campo acessível, as intervenções práticas individuais e em grupo, o uso do *tablet* nas investigações e na apresentação final, ficou evidente que, mesmo que a alfabetização do aluno estivesse em andamento, foi possível a sua participação na pesquisa junto aos seus pares.

5 Considerações finais

O estudo apresentado evidencia que a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) constitui-se como potente mediadora nos processos de ensino e aprendizagem, fortalecendo seu potencial para a alfabetização, ampliando as possibilidades de expressão, interação e autoria dos estudantes. Ao longo do percurso, a pesquisa mostrou que o acesso à linguagem escrita não se limita à decodificação de letras e sons, mas envolve a construção de sentidos, a valorização das formas singulares de comunicação e a criação de espaços onde o aluno possa participar ativamente da produção de conhecimento.

As buscas entre teoria e prática mostraram-se necessárias para o profissional de apoio, justamente para que a CAA não fosse apenas um recurso técnico, mas uma estratégia pedagógica capaz de ressignificar o ensinar e o aprender. A construção coletiva dos materiais, o envolvimento da equipe escolar e o acompanhamento atento às formas de expressão do aluno Ariel revelaram que a alfabetização, quando atravessada pela CAA, pode transformar-se em um processo de autoria compartilhada.

No entanto, destacamos a necessidade de aprofundamento e implicação de todos os envolvidos em um processo escolar inclusivo, conhecer os conceitos de Escrita Fácil de Ler, explorar a prospecção de pictogramas e uso da CAA nessa articulação são fundamentais. Ou seja, o vínculo entre o campo teórico desses conceitos e a prática no cotidiano escolar são mobilizadores de processos inclusivos.

Com base no processo metodológico do PesquisarCOM, reafirmamos o compromisso ético e político de produzir conhecimento junto aos sujeitos, reconhecendo suas experiências e modos próprios de significar e se relacionar com o mundo. Nessa perspectiva, o estudo contribui para ampliar as discussões sobre práticas inclusivas, destacando que o direito à comunicação é também o direito à aprendizagem e à participação. Aspecto que reforçamos neste artigo ao apresentarmos Ariel, um aluno referido com autismo, no quinto ano do ensino fundamental, ainda em processo de alfabetização, o qual passou a participar de propostas escolares comuns às de seus colegas, teve acesso e aprendeu gêneros textuais, explorou e criou histórias dentro de temáticas e conteúdos explorados com a turma.

Conclui-se, portanto, que investir em práticas de alfabetização mediadas pela CAA é promover acessibilidade comunicacional e pedagógica, condição fundamental para uma escola que se pretende inclusiva. Ao possibilitar outras formas de acesso à leitura, à escrita e à produção de sentidos, a Comunicação Aumentativa e Alternativa amplia as possibilidades de participação dos estudantes no cotidiano escolar, reconhecendo diferentes modos de aprender, comunicar, narrar e estar no mundo.

Referências

- BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; VESTENA, Carla Luciane Blum. A construção da escrita em crianças com síndrome de down incluídas em escolas regulares. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 219-234, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313150464016/html/>.
- BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas. 2009. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Design) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BONOTTO, Renata Costa de Sá. Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia. 2016. Dissertação (Mestrado) – Orientadora: Liliana Maria Passerino. Co-orientadora: Magda Bercht.
- BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 out. 2025.
- CARDOSO, Eduardo; PAVANI, Daniela Boges. Comunicação para todos: aplicação da comunicação aumentativa e alternativa na divulgação científica. In: FINATTO, Maria José Bocorny; PARAGUASSU, Liana Braga (org.). *Acessibilidade textual e terminológica*. Uberlândia: EDUFU, 2022. p. (Série E-Classe: Acessibilidade Textual).
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 out. 2009.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.
- JÚNIOR, Lanna; MARTINS, Mário Cléber (comp.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- MORAES, Márcia. *PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual*. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.
- MOYA, Ana Claudia Carvalho et al. *Comunicação aumentativa e alternativa: o que é? Quando usar?* ComunicaTEA/TEAMM, 2019.
- PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosangela. *Sobre comunicação e linguagem*. In: *Comunicação alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do SCALA*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.
- RABBI, Nicola. *Scrivere facile non è difficile: l'efficacia della scrittura easy to read*. 2020. edizioni la meridiana.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, Heloiza Aline Pereira. A comunicação alternativa e aumentativa(CAA) e a mediação na sala de aula regular: a ação das professoras parceiras de comunicação com os seus alunos com autismo. Mossoró, 2023. 134 p. Dissertação (Mestrado).

Contribuições da autoria

Felipe Tramontini: Organização, Interpretação e Análise de Dados, Investigação, Metodologia, Redação.

Sheyla Werner Freitas: Conceitualização, Organização, Supervisão, Revisão e Redação

Data de submissão: 01/11/2025

Data de aceite: 09/06/2026