

Comunicação Aumentativa e Alternativa: Ponte para a alfabetização

Camila Scotta Franz¹

Sheyla Werner²

Anderson Luiz Fernandes Gonçalves³

Cláudia Rodrigues de Freitas⁴

Resumo:

Este estudo analisa o uso de recursos pedagógicos construídos a partir da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), por e com estudantes não oralizados e em processo de alfabetização e letramento, que frequentavam a Sala de Integração e Recursos de uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre. Com a criação e o uso de pranchas de comunicação, entre outras propostas pedagógicas com CAA, foi possível o acesso e a participação em propostas pedagógicas sugeridas ao grupo classe. Com base na metodologia PesquisarCOM, a partir de Moraes (2016), e aporte teórico em autores como Vygotsky (2007), Bersch (2017) e Passerino (2012), Sartoretto; Bersch (2010), o estudo evidencia a CAA como um dispositivo de escuta, pertencimento e reconhecimento, com efeitos que podem expressar em transformações nos modos de fazer escola, através de uma dinâmica de ensino colaborativo na construção conjunta dos sentidos, a adaptação dos materiais e partilha das responsabilidades educativas. Conclui-se que a CAA, mediada no contexto estudado, potencializou a possibilidade de os estudantes não oralizados serem reconhecidos como sujeitos que aprendem, servindo como um caminho possível, ponte, para enfrentar o capacitismo e de promover a participação social e educacional dos estudantes.

Palavras-chave:

Comunicação Aumentativa e Alternativa. Sala de Integração e Recursos. Alfabetização e letramento.

¹ Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos para a Educação Escolar - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora de AEE, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. E-mail: scottafranzcamila@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2441-6266>

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>

³ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professor de AEE, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. E-mail: anderlfg6612@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1213-4263>

⁴ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: freitascrd@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7105-8539>

Augmentative and Alternative Communication: bridge to literacy

Abstract: This study analyzes the use of pedagogical resources developed through Augmentative and Alternative Communication (AAC) by and with non-speaking students in the process of literacy and language development who attended the Integration and Resource Room of a school in the Municipal Education Network of Porto Alegre. Through the creation and use of communication boards, among other pedagogical proposals involving AAC, it was possible to ensure access to and participation in educational activities proposed to the classroom group. Based on the PesquisARCOM methodology, drawing on Moraes (2016), and supported theoretically by authors such as Vygotsky (2007), Bersch (2017), Passerino (2012), and Sartoretto and Bersch (2010), the study highlights AAC as a device for listening, belonging, and recognition, with effects that may be expressed in transformations in the ways of doing school through a dynamic of collaborative teaching, the joint construction of meaning, the adaptation of materials, and the sharing of educational responsibilities. The study concludes that AAC, as mediated within the context studied, enhanced the possibility for non-speaking students to be recognized as learners, serving as a possible pathway and bridge to confront ableism and promote the social and educational participation of students.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication; Integration and Resource Room; Literacy development

Comunicación Aumentativa y Alternativa: Puente hacia la alfabetización

Resumen: Este estudio analiza el uso de recursos pedagógicos contruidos a partir de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), por y con estudiantes no oralizados y en proceso de alfabetización y literacidad, que asistían a la Sala de Integración y Recursos de una escuela de la Red Municipal de Porto Alegre. Con la creación y el uso de tableros de comunicación, entre otras propuestas pedagógicas con CAA, fue posible garantizar el acceso y la participación en las propuestas pedagógicas sugeridas al grupo clase. Basado en la metodología PesquisARCOM, a partir de Moraes (2016), y con aporte teórico de autores como Vygotsky (2007), Bersch (2017), Passerino (2012), y Sartoretto y Bersch (2010), el estudio evidencia la CAA como un dispositivo de escucha, pertenencia y reconocimiento, con efectos que pueden expresarse en transformaciones en las formas de hacer escuela, a través de una dinámica de enseñanza colaborativa, la construcción conjunta de sentidos, la adaptación de materiales y el compartir de las responsabilidades educativas. Se concluye que la CAA, mediada en el contexto estudiado, potenció la posibilidad de que los estudiantes no oralizados fueran reconocidos como sujetos que aprenden, constituyéndose en un camino posible y un puente para enfrentar el capacitismo y promover la participación social y educativa de los estudiantes.

Palabras clave: Comunicación Aumentativa y Alternativa. Sala de Integración y Recursos. alfabetización y aprendizaje de la lectura y escritura.

1 Introdução

“Entender bem de perto sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa se mostrava urgente e os laços de encontro foram se estabelecendo. Luísa estava ali, junto de seus colegas, possuindo

os mesmos direitos e sendo diferente.”

(NOBRE; WERNER; FREITAS, 2022, p. 131)

O convite para este estudo expressa não apenas o entendimento acerca da Comunicação Aumentativa e Alternativa (que segue urgente), mas igualmente a compreensão e as possibilidades para a garantia do direito ser, estar e aprender na escola. A pesquisa parte da demanda vivenciada na prática docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de garantir acesso à aprendizagem para estudantes não oralizados em processo de alfabetização, haja vista, nesse contexto, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) revelar-se como potente estratégia pedagógica. Nessa direção, acolheram-se os desafios do trabalho docente cotidiano de uma professora pesquisadora. Conforme Ebling e Kramer (2019, p. 81), “[...] o professor-pesquisador mobiliza a necessidade de investimentos na docência e os desdobramentos da prática pedagógica”. Neste artigo, recupera-se o substrato teórico no campo da CAA enlaçado pelas experiências e propostas desenvolvidas junto aos estudantes.

As motivações para escrever sobre o uso da CAA em práticas pedagógicas são atravessadas pelas perspectivas de Vygotsky (2007), as quais fundamentam toda uma trajetória de ensinar e de aprender construída de forma dialógica, na qual os sujeitos são a bússola do fazer pedagógico, e as propostas emergem em coautoria com os estudantes.

Reconhece-se que alguns estudantes podem enfrentar barreiras na oralidade ou na escrita. Tais condições podem ser um desafio importante para encontrar as possibilidades de manifestarem saberes, sentimentos e necessidades. No entanto, não se pode reduzir essa situação à incapacidade de aprender, de compreender o mundo, de tomar decisões e de ser protagonista da própria trajetória. É justamente o encontro com os caminhos para novos modos de ser, de estar e de relacionar-se com o mundo que coloca em evidência a potência do ser humano. Dentre as possibilidades, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) pode proporcionar uma nova perspectiva e oportunidade a fim de a comunicação, no ambiente escolar, estabelecer-se e, assim, permitir a interação e a construção de conhecimentos (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Outra consequência comum da ausência de alternativas de comunicação é a manifestação de comportamentos agressivos ou de recusa, que acabam afastando o estudante das propostas pedagógicas e do processo de aprendizagem. Em diversas ocasiões, tais comportamentos são desencadeados especialmente pela impossibilidade de expressar sua palavra, o que o leva a perceber, ainda que de forma não consciente, sua condição de não pertencimento ao grupo (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Para que esses estudantes possam demonstrar e/ou desenvolver suas habilidades e comunicar suas ideias e aprendizagens, é essencial explorar formas de compreender como percebem e constroem o conhecimento. Compreende-se a CAA como possibilidade de facilitar a comunicação e de favorecer o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com algum impedimento na comunicação no contexto escolar.

Sob esse prisma, o presente estudo objetiva analisar o uso de recursos pedagógicos construídos com a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para e com estudantes não oralizados e em processo de alfabetização e de letramento. Os estudantes em questão são acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado, frequentando a Sala de Integração e Recursos (SIR) de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

(RME/POA). No tocante ao objetivo específico, buscou-se investigar como esses recursos possibilitam o acesso e a participação nas aprendizagens no contexto estudado.

O artigo se organiza em três tópicos: no primeiro, contextualiza-se a SIR como espaço de articulação entre educação especial e ensino comum, apresentando o projeto que possibilitou a construção dos recursos em CAA. O segundo tópico é dedicado à Tecnologia Assistiva e aos seus fundamentos com foco na CAA. Finalmente, a discussão, nas considerações finais, de como os recursos em CAA foram planejados e oferecidos no cotidiano escolar e os impactos produzidos no que tange à participação e à aprendizagem dos sujeitos.

A metodologia utilizada para o trabalho de campo é o PesquisarCOM desenvolvida por Moraes (2016). Para tanto, houve uma abordagem colaborativa e participativa que garante aos envolvidos o lugar de participantes ativos no processo investigativo. Seu diferencial em relação a outras metodologias está no fato de que não se pesquisa sobre ou para as pessoas, mas sim com elas.

Figura 1 - Nada sobre nós, sem nós.



Fonte: Google imagens

Na imagem, há um cartaz de fundo amarelo brilhante com a frase *Nothing About Us Without Us* (Nada sobre nós, sem nós), escrita em letras grandes e pretas. Alguém segura o cartaz, no entanto apenas as mãos aparecem na cena.

A frase apresentada na imagem é reconhecida como um marco na luta pelos direitos das pessoas com deficiência: *Nada sobre nós, sem nós*. Esse lema simboliza o conceito de participação plena das pessoas com deficiência em todas as decisões que impactam suas vidas. Conforme Sassaki (2007), a origem histórica desse lema remonta ao ano de 1962, durante o período referido como de *integração*, e permanece, até o momento atual, como uma demanda central nas lutas contemporâneas. Em 1998, James Charlton publicou o livro intitulado *Nothing About Us Without Us*, garantindo maior visibilidade ao que segue como slogan central do movimento até os dias atuais. A ONU adotou a frase como lema do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência em 2004.

Nessa perspectiva, a metodologia a ser implementada para a pesquisa toma como pressuposto o conceito de *pesquisarCOM* desenvolvido por Moraes (2016) quando busca a garantia da palavra produzida entre *pesquisador e pesquisado*. Segundo a autora (2016, p. 153): “[...] a pesquisa não se limita à dimensão institucional nem à atuação isolada dos pesquisadores”. Trata-se de um movimento que envolve descobrir, criar, manejar e ensaiar as múltiplas dimensões presentes na experiência de ser e de estar no mundo. Esse movimento ético prioriza o fazer-com, ou seja, pesquisar com o outro e não sobre o outro, reconhecendo que os movimentos se constroem no coletivo. O pesquisar com o outro envolve escuta ativa

e, mais que isso, envolve “[...] criar dispositivos de intervenção que ativem os outros, que nos engaje a todos num processo de transformação”. (MORAES, 2010, p.42)

Consoante Silva *et al.* (2017, p. 178), “[...] uma das formas de pesquisa acadêmica está em narrar, contar as histórias nas quais a pesquisa foi feita, histórias parciais, feitas no e do encontro com os outros”. Sob esse viés, os encontros com o campo foram garantidos pelas palavras de um e de todos, as quais foram registradas a partir de cenas desencadeadas durante a pesquisa e servirão para o entendimento dos encontros e das histórias “[...] que tornam possível o diálogo do fazer prático com a pesquisa, apresentando aqui um percurso semelhante ao de um estudo de caso” (MINAYO, 2000 *apud* NOBRE, WERNER; FREITAS, 2022, p.132).

2 A sala de integração e recursos (SIR): campo da pesquisa

O recorte de prática desta pesquisa ocorre em uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RME/POA) no espaço destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Cabe destacar que, no contexto da RME/POA, o AEE recebe a denominação de Sala de Integração e Recursos (SIR) e está organizado como dispositivo de apoio pedagógico aos processos inclusivos desde 1995 (GONÇALVES, SILVA E FREITAS, 2024). Outro aspecto a destacar é o pioneirismo da proposta da SIR, porquanto a implementação desse dispositivo de apoio surgiu em um período histórico, no qual ainda não havia uma legislação específica para tal, isto é, ocorreu através da produção de diretrizes articuladas a partir do cotidiano e de discussões entre as professoras que ali atuavam e os gestores da educação especial dessa rede (GONÇALVES, 2024).

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, o termo Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser utilizado oficialmente para designar a prática já realizado pelas SIR, para, então, a Resolução n.º 013/2013, do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre, estabelecer o seguinte: “O AEE através das SIR deve ser assegurado de modo a atender as necessidades específicas de cada estudante, sendo realizado, preferencialmente, na escola de matrícula” (PORTO ALEGRE, 2013, p. 5). Sendo assim, em Porto Alegre, utiliza-se o termo *SIR* para designar aquilo que a PNEEPEI denomina de AEE.

A prática docente dos professores da SIR não se dá isoladamente, uma vez que é parte do todo chamado escola, transpassando todas as etapas e as modalidades da educação básica. Propõe-se a identificar, nas diversas dimensões do contexto escolar, possíveis barreiras que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes referidos como público da educação especial. Para remover barreiras à comunicação são utilizadas estratégias pedagógicas diversificadas, recursos de acessibilidade e de ações de enfrentamento ao capacitismo. Nesse sentido, Tezzari (2002, p. 110) enfatiza que a “SIR foi criada com esse propósito: estabelecer uma ligação entre a educação especial e o ensino comum e servir como apoio, não só para o ingresso desses alunos, como também, para a permanência dos mesmos nesta modalidade do ensino”.

O trabalho desenvolvido na SIR inclui interlocução com profissionais da escola, planejamento conjunto entre professores/as, orientação às famílias e a outras ações definidas, conforme as necessidades identificadas no estudo de caso de cada estudante, e registradas no plano de atendimento educacional especializado. Vale destacar que os atendimentos podem

ser feitos não somente na sala da SIR, mas igualmente na sala de aula em um projeto de ensino cooperativo com a professora referência da turma. A foto a seguir apresenta um momento de atendimento em grupo em uma sala da SIR.

Figura 2 - Atendimento Sala da SIR



Fonte: Foto do acervo pessoal da autora.

A imagem mostra três estudantes de seis anos sentados ao redor de uma mesa redonda branca, engajados em uma atividade com massinha de modelar colorida e brinquedos. O objetivo voltava-se a estabelecer uma rotina *visual*. A atividade demonstrou-se prazerosa aos três estudantes. À esquerda, um menino de cabelos loiros de camiseta cinza manuseia massinhas dentro de uma caixa plástica. Ao centro, um menino negro de camiseta azul está focado em um cilindro para modelar massinha. À direita, um menino de cabelos escuros de camiseta bege interage com um brinquedo em formato de *cabeça* (Jogo: José comilão), inserindo dentinhos de massinha. Sobre a mesa, além das massinhas espalhadas, há uma folha com a rotina visual, identificando as atividades do dia. As cadeiras são azuis, e o ambiente é uma sala com paredes revestidas de azulejo.

Na realidade da escola em questão, os atendimentos aos estudantes, do mesmo modo, acontecem na sala de aula em uma dinâmica de docência compartilhada com as demais professoras que atendem a turma. A escolha da forma do atendimento se dá em constante exercício de avaliação das necessidades dos estudantes e de planejamento das estratégias de trabalho, tendo em vista que “[...] a atuação articulada entre o professor regente, o professor AEE e o profissional de apoio se afigura como essencial no processo inclusivo (BRASIL, 2023, s.p.).

3 A Tecnologia Assistiva e a Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto escolar

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas por meio da Portaria n.º 142. O comitê se formou por especialistas e representantes do governo com a finalidade de propor políticas públicas voltadas à área da tecnologia assistiva (TA) (BERSH, 2017). Entre seus objetivos, estavam a definição de diretrizes, a criação de redes de apoio e o incentivo à formação de profissionais. A partir deste trabalho, elaborou-se a seguinte definição de TA para o contexto brasileiro:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com

deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BERSCH, 2017, p. 4).

Essa concepção, semelhantemente, mostra-se na Lei n.º 13.146/2015 — conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência — especialmente no artigo 3º, inciso III, que trata da acessibilidade como elemento essencial com o intuito de garantir o exercício pleno dos direitos das pessoas com deficiência.

A tecnologia assistiva possibilita autonomia, inclusão e qualidade de vida. Ela compreende recursos, equipamentos, serviços e estratégias que ampliam as habilidades funcionais de indivíduos com limitações motoras, sensoriais, cognitivas ou comunicativas. Com o uso da tecnologia assistiva, é possível superar barreiras no acesso à educação, ao trabalho, à comunicação e à participação social.

De acordo com Bersch (2017), a TA é classificada em 11 categorias conforme o alcance dos objetivos funcionais. A Figura 3 mostra exemplos de cada uma das categorias:

Figura 3 - Categorias da Tecnologia Assistiva



Fonte: Imagem criada pela autora

A imagem tem um fundo branco e exibe um círculo formado por 11 ícones coloridos, cada um representando uma área da TA. No centro do círculo, aparecem as palavras seguintes em letras maiúsculas: *estratégias*, *produtos*, *recursos*, *metodologias*, *serviços*, indicando que a TA vai além de equipamentos. Cada ícone ao redor do círculo é ilustrado com pictogramas e representa uma das áreas da TA segundo Bersch (2017). Cada ícone está descrito, a seguir, no sentido horário, começando pelo topo: 1 Vida Diária – ícone de um talher adaptado representa recursos para alimentação, higiene, vestuário e atividades básicas do cotidiano. 2 Comunicação Alternativa e Ampliada – ícone de uma prancha de comunicação com símbolos representa os sistemas que possibilitam ou complementam a fala para pessoas com dificuldades de comunicação oral. 3 Mobilidade – ícone de uma pessoa utilizando cadeira de rodas refere-se a equipamentos que favorecem o deslocamento com independência. 4 Adequação Postural – ícone de uma pessoa sentada em cadeira adaptada com suporte postural volta-se a recursos que ajudam na manutenção de postura adequada e conforto. 5 Transporte – ícone de uma pessoa usando cadeira de rodas esperando um ônibus representa veículos e adaptações que permitem a locomoção em ambientes externos e em maiores distâncias. 6 Lazer, Esporte e Cultura – ícone de uma pessoa em cadeira de rodas jogando basquete alude a recursos e a adaptações que possibilitam a prática de atividades esportivas, recreativas e culturais. 7 Audição – ícone de uma orelha com aparelho auditivo refere-se a dispositivos que ampliam ou restauram a percepção auditiva. 8 Trabalho – ícone de um ambiente de escritório com equipamentos adaptados volta-se a adaptações e a recursos

que promovem inclusão no ambiente profissional. 9 Acessibilidade ao ambiente (Controle de dispositivos) – ícone de um controle remoto alude aos dispositivos que permitem controlar elementos do ambiente, como luzes, portas e eletrodomésticos. 10 Visão – ícone de um cão-guia representa recursos para cegueira e baixa visão, incluindo leitores de tela, lupas, bengalas e guias. 11 Acessibilidade Arquitetônica – ícone de um banheiro adaptado com barras de apoio refere-se as adaptações em edificações que garantem acesso físico seguro e autônomo.

Com a descrição da imagem, evidenciam-se as múltiplas possibilidades e a potência da TA como campo que extrapola a compreensão restrita a equipamentos. Nessa direção, reforça-se que a Comunicação Aumentativa e Alternativa é uma área, destinada “[...] especificamente à ampliação de habilidades de comunicação” (BERSCH; SCHIRMER, 2005, p.21) direcionada a pessoas que encontram barreiras comunicacionais, que apresentam alguma dificuldade de oralização, sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever, possibilitando a ação comunicativa, a ampliação ou desenvolvimento das habilidades de comunicação e de uso da linguagem (MANZINI; DELIBERATO, 2006).

A CAA pode ser oferecida por diversas plataformas que permitem o acesso a um conjunto vasto de símbolos visuais, também conhecidos como pictogramas, os quais podem facilitar a comunicação quando a oralidade está prejudicada de alguma forma. Pode ser usada em função de dificuldade na oralização ou mesmo por não conhecer a língua escrita. O uso da CAA abre possibilidades reais para que haja alternativas para todas as pessoas. Para isso, parte-se do reconhecimento de imagens de comunicação que a pessoa já utiliza, como gestos, sons, expressões faciais e movimentos do corpo, afinal, “o foco da CAA é o sujeito”. Assim, a intenção é proporcionar que interaja social e culturalmente, que consiga se expressar e receber mensagens, as quais conseguirá entender, interpretar e comunicar” (NOBRE, WERNER, FREITAS, 2022, p.134).

O repertório do sujeito deve ser valorizado como meio legítimo para comunicação essencial no dia a dia e utilizado como base no desenvolvimento de recursos para ampliar suas habilidades, possibilidades e o próprio repertório comunicacional através de cartões com imagens, pranchas de comunicação (com símbolos, palavras ou com o alfabeto), aparelhos de som ou softwares instalados em dispositivos eletrônicos que vocalizam a partir da seleção da pessoa com movimentos, olhar ou outro meio de acesso (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Na sequência de figuras a seguir, evidenciam-se exemplos da utilização desses recursos no ambiente escolar.

Figura 4 - Criança com *Tablet* e recurso de CAA



Fonte: Imagem do acervo pessoal da autora.

Na Figura 4, um estudante negro, cabelos curtos, quase raspados, vestido com uma camiseta vermelha, está sentado e olhando para o *tablet* em suas mãos, o qual está conectado

a um aplicativo de comunicação. Nesse exemplo, o estudante utiliza a tecnologia assistiva como modo de comunicação.

A Figura 5 explicita outro recurso:

Figura 5 - Prancha de CAA



Fonte: Material produzido pela autora.

A imagem mostra um recurso criado para apoiar um estudante na troca de espaços, isto é, uma folha A4 com pictogramas de espaços escolares: escola, sala de aula, ginásio, sir, biblioteca, sentar em seu lugar, pracinha, fila, refeitório, banheiro, quadra e casa. Cada espaço escolar tem um pedacinho de velcro, e a fotinho do rostinho do estudante está com velcro também. Antes de sair da sala, existia a conversa a fim de combinar sobre a que lugar o estudante iria e para onde voltaria, utilizando a fotinho do rosto do estudante.

Figura 6 - Livro de Rotina



Fonte: Material produzido pela autora.

A Figura 6 traz uma foto do livrinho de rotina na biblioteca, que consiste em um material visual em formato de fichário com espiral preto na lateral, intitulado *Rotina na Biblioteca*. A palavra biblioteca é substituída por um pictograma colorido com duas crianças em uma biblioteca: uma usuária de cadeira de rodas e outra sentada em cadeira comum, interagindo em uma mesa com livros ao fundo. Esse material tem um passado do momento de ir à biblioteca e de retirar um livro até o momento de voltar à sala de aula e de guardar o livro escolhido.

Para que o direito à educação dos alunos com deficiência se realize de fato com o atendimento de suas necessidades específicas, garantindo-lhes igualdade de oportunidades e possibilidades de aprendizado, é que se fazem necessários na escola o conhecimento e a prática da tecnologia assistiva. O conhecimento e a aplicação da tecnologia assistiva no contexto

educacional é um dos fatores que contribuem para a inclusão escolar (BERSCH 2017, p 21).

Os recursos citados foram construídos na SIR, mas, para que esses alcançassem seu objetivo de utilização no contexto escolar, construiu-se concomitantemente a um projeto. Avaliando que alguns dos estudantes - aos quais se dedica neste artigo - necessitavam de recursos para a comunicação por não oralizarem, nasceu o projeto: *Construindo Pontes*. Segundo Passerino e Bez, quando se dá a oferta de atividades com comunicação alternativa, “[...] esta atuaria como um fator de facilitação e de aproximação, visto que estaria propiciando outras formas de comunicação e estabelecendo, dessa forma, uma ‘ponte’ com outras pessoas”. (PASSERINO; BEZ, 2015, p.32)

Para o projeto, deu-se a construção de duas pranchas em Comunicação Alternativa Aumentativa: uma com vocabulário escolar; e outra com vocabulário, que foi considerada essencial. Os pictogramas selecionados⁵ foram os mesmos já utilizados pelos estudantes nas escolas de educação infantil, os quais estudavam tanto na rede própria quanto nas escolas conveniadas ao município, consoante relato fornecido pelas professoras que os atendiam. Essa escolha tencionou dar continuidade ao trabalho já iniciado nessas escolas infantis. Seguem imagens das pranchas criadas⁶:

Figura 7 - Prancha de CAA - Atividades e espaços da escola



Fonte: Material produzido pela autora.

A Figura 7 expõe uma imagem de uma prancha de CAA, composta por uma tabela com 40 quadrinhos organizados em 5 linhas e 8 colunas. Cada quadrinho contém um pictograma (símbolo que representa a palavra), acompanhado pela palavra escrita em letras maiúsculas para facilitar a leitura dos estudantes em processo de alfabetização. Os pictogramas são simples e ilustrativos. Aqueles que representam verbos têm o fundo verde claro: recortar, colar, brincar, escolher, copiar, estudar, escrever, ler, sentar e ouvir. Os demais possuem o fundo branco: lancheira, sir (sala de integração e recursos), refeitório e escola, lápis grafite, mochila, caderno, sala de vídeo, *não tem a palavra*, sala de aula, massinha de modelar, jogos didáticos, bola, brinquedos, educação física, pracinha, pintar, jogar, atividade, música, biblioteca, banheiro, tempo, CT (coordenação de turno), chromebook, tablet, livros, água, ginásio e casa.

⁵ Os pictogramas foram escolhidos do site © ARASAAC (Portal Aragonés de Comunicação Aumentativa e Alternativa), que oferece imagens gratuitas, de fácil reconhecimento e uso intuitivo. Amplamente utilizadas em contextos educacionais no Brasil. Conforme relata Mayer (2019).

⁶ Foi utilizado aplicativo gratuito: Asterics Grid, que possibilita a criação de pranchas de CAA em alta tecnologia para serem utilizadas com o Tablet, sendo possível também realizar a impressão para utilização em baixa tecnologia.

A seguir, apresenta-se outra prancha na Figura 8 com outras possibilidades comunicacionais.

Figura 8 - Prancha de CAA - Ações gerais



Fonte: Material produzido pela autora.

A Figura 8 é de uma prancha de CAA, composta por uma grade de pictogramas organizados em 8 colunas por 5 linhas. Cada célula contém uma palavra ou expressão acompanhada de um símbolo visual (pictograma). As células estão organizadas por cores, que ajudam na categorização das palavras: rosa (questões e pronomes interrogativos): o quê?, onde?, posso?, como?, quem?; Amarelo (pronomes pessoais): eu, meu, tu, teu, ela, alguém, ele, nós; Verde-claro (ações e verbos): quero, ajudar, começar, acabar, colocar, abrir, guardar, fazer, gostar, esperar, ir, dar, ver, ouvir; Branco (palavras de tempo, quantidade e qualidade): agora, depois, mais, menos, igual, diferente; Branco com símbolos adicionais (respostas e estados): Sim, não, pode, não pode, muito, estou mal. Uma célula com o pictograma *não tem a palavra*.

De acordo com Livramento (2022), para selecionar os estímulos e os materiais necessários ao uso da CAA com os estudantes, faz-se importante realizar algumas avaliações para identificar qual será o melhor recurso de acordo com as condições físicas do estudante ao manuseá-los e a capacidade cognitiva a fim de compreender os símbolos selecionados, além do público com o qual será utilizado e os objetivos da utilização dos recursos. A partir dessas premissas, partiu-se das duas pranchas apresentadas para a produção de outros materiais adaptados às necessidades e às características dos estudantes. Para Manzini e Deliberato (2006), o professor do AEE, conjuntamente com o professor da sala de aula comum, pode avaliar os estudantes a partir dos seguintes critérios:

- 1) as habilidades físicas do usuário: acuidade visual e auditiva; habilidades perceptivas; fatores de fadiga; habilidades motoras tais como preensão manual, flexão e extensão de membros superiores, habilidade para virar páginas;
- 2) as habilidades cognitivas: compreensão, expressão, nível de escolaridade, fase de alfabetização;
- 3) o local onde o sistema será utilizado;
- 4) com quem o sistema será utilizado: pais, professores, amigos, comunidade em geral;
- 5) com qual objetivo o sistema será utilizado: ensino em sala de aula, comunicação entre amigos. (MANZINI; DELIBERATO, 2006, p. 6).

Aludindo à metáfora da ponte, o professor de SIR em relação à CAA, pode se propor a avaliar os pontos de encontro das extremidades da ponte, o tamanho do percurso e o engajamento e motivações para atravessar.

“A comunicação é um processo complexo que combina as dimensões social, histórica, interativa, intersubjetiva, além da linguística” (PASSERINO; BEZ, 2013, p. 21). Entregar um recurso em comunicação alternativa ao estudante não é o suficiente para que esse desenvolva a comunicação e consiga expressar o que necessita ou pensa. O recurso precisa ser construído tomando por referência o que já comunica e a forma como o faz, partindo das suas necessidades comunicativas, ampliando, passo a passo, em constante mediação e empréstimo do desejo comunicativo com o outro em contextos reais com o intuito de o recurso fazer sentido de comunicação. O sentido comunicativo das palavras ou dos pictogramas se dá no coletivo.

A pesquisa de Tramontini (2025) mostra as possibilidades de criação e o uso de recursos, utilizando Comunicação Aumentativa e Alternativa no cotidiano e no ensino de um aluno com autismo sem oralidade, promovendo acesso ao currículo e à participação e à aprendizagem. O caso apresentado na pesquisa analisa a vida escolar de um jovem do 5º ano do ensino fundamental, que abre a sua possibilidade de comunicação com a professora, colegas, desenvolvendo textos a partir do uso de um tablet no qual usava a CAA como forma de comunicação e de escrita, podendo assim estar como par de seus colegas em classe comum.

Conhecer, experimentar e ampliar o uso a partir da variedade de possibilidades no desenvolvimento da comunicação alternativa é pressuposto para uma prática inclusiva, afinal “a importância da CA justifica-se não pelo suporte midiático adotado, mas pelas estratégias e técnicas comunicativas que promovem autonomia dos sujeitos em situações de comunicação” (PASSERINO, 2012, p. 230).

Aludindo à metáfora da ponte, o professor de SIR em relação à CAA, pode se propor a avaliar os pontos de encontro das extremidades da ponte, o tamanho do percurso e o engajamento e motivações para atravessar.

“A comunicação é um processo complexo que combina as dimensões social, histórica, interativa, intersubjetiva, além da linguística” (PASSERINO; BEZ, 2013, p. 21). Entregar um recurso em comunicação alternativa ao estudante não é o suficiente para que esse desenvolva a comunicação e consiga expressar o que necessita ou pensa. O recurso precisa ser construído tomando por referência o que já comunica e a forma como o faz, partindo das suas necessidades comunicativas, ampliando, passo a passo, em constante mediação e empréstimo do desejo comunicativo com o outro em contextos reais com o intuito de o recurso fazer sentido de comunicação. O sentido comunicativo das palavras ou dos pictogramas se dá no coletivo.

A pesquisa de Tramontini (2025) mostra as possibilidades de criação e o uso de recursos, utilizando Comunicação Aumentativa e Alternativa no cotidiano e no ensino de um aluno com autismo sem oralidade, promovendo acesso ao currículo e à participação e à aprendizagem. O caso apresentado na pesquisa analisa a vida escolar de um jovem do 5º ano do ensino fundamental, que abre a sua possibilidade de comunicação com a professora, colegas, desenvolvendo textos a partir do uso de um tablet no qual usava a CAA como forma de comunicação e de escrita, podendo assim estar como par de seus colegas em classe comum.

Conhecer, experimentar e ampliar o uso a partir da variedade de possibilidades no desenvolvimento da comunicação alternativa é pressuposto para uma prática inclusiva, afinal “a importância da CA justifica-se não pelo suporte midiático adotado, mas pelas estratégias e

técnicas comunicativas que promovem autonomia dos sujeitos em situações de comunicação” (PASSERINO, 2012, p. 230).

4 Contando histórias em CAA: interações de Lucas, Elisa e Filipe⁷

As histórias a serem apresentadas trazem recortes de momentos com o uso das pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) por estudantes não oralizados. Quanto a isso, importa destacar o quão essencial se mostram a fim de viabilizar a comunicação no ambiente escolar. Além de evidenciar a interação dos alunos com o recurso, a primeira narrativa também destaca a forma como o pai do estudante protagonista da história reconhece, na prancha, uma possibilidade de compreender o que o filho deseja expressar. Por esse motivo, a história se intitula: *O desejo de ouvir*.

O desejo de ouvir

No início de uma manhã, Lucas, estudante do primeiro ano, estava no pátio. O pai o deixou na escola e voltou para sua casa. Lucas recusava todas as tentativas de diversos profissionais para entrar na sala. Sentado, firme em sua decisão, somente repetia a palavra "Não" — uma das únicas que falava juntamente com esta outra: "Pai".

Aproximei-me com uma prancha de comunicação. Mostrei-lhe o pictograma da sala de aula, apontei para *estudar*. Ele, sem hesitar, respondeu:

— Não.

Em seguida, apontou para o pictograma de música.

— Que legal! — disse. — Vamos escutar música na sala?

— Não — repetiu categórico.

Ele então tocou no pictograma de *muito*. Interpretei que, por parecer um prato cheio de bolinhas, ele entendeu como comida. Resolvi testar:

— Então tá... eu tenho bolo na SIR. Vamos lá comer? — e, comecei a andar, deixando a escolha com ele.

Lucas me seguiu.

Chegamos à SIR. Ele comeu o bolo tranquilo. Depois, usou a prancha para pedir música. GANHOU lanche e um pouco de YouTube. Enquanto isso, as professoras continuavam tentando falar com a família, que o havia deixado no pátio e ido embora.

Retomamos o pictograma de comer, de fome e de muito e de pouco dando um significado comum para o uso do pictograma.

Mais tarde, quando o pai chegou, chamamo-lo para conversar. Contamos o que aconteceu, explicamos que Lucas havia se recusado a entrar na sala e falamos da importância do apoio da família nesse momento de entrada, levando-o até a sala. Comentamos sobre adaptação, sobre a importância de o processo ser gradual, com paciência, com acolhimento.

Enquanto tentávamos sensibilizar o pai, Lucas girava na cadeira giratória, e continuava pedindo, utilizando a prancha, mais música e mais bolo. O pai observou em silêncio a cena. Seus olhos fixos na prancha de comunicação. E então ele perguntou:

— Onde eu compro esse material?

⁷ Nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes

Reconhece-se que “[...] a comunicação humana é essencial para que ocorra um processo de interação social” (FOSCARINI; PASSERINO, 2015, p.135), ou seja, é uma ferramenta primordial através da qual se compartilham ideias, sentimentos e conhecimentos. Além de expressar pensamentos, também se dá a organização, o refinamento da capacidade de compreensão, além do desenvolvimento da habilidade de transmitir conceitos complexos. Quando há preocupação com alguém, importa entender o que essa pessoa pensa, sente e precisa. “Ensinar exige saber escutar” (FREIRE, 2002, p.5).

A habilidade de se comunicar efetivamente não é apenas uma competência fundamental, mas igualmente um aspecto imprescindível para uma vida plena e participativa em sociedade.

O fato é que existem, no cotidiano escolar, estudantes que não oralizam, todavia buscam outras formas para se comunicar. Nem sempre entendidas pelos demais. Na narrativa a seguir, Filipe fica com uma dúvida e pergunta ao colega a seu modo, utilizando uma das pranchas já citadas neste artigo, porém não é compreendido.

Para onde vamos?

Filipe estava na semana de adaptação no primeiro ano do ensino fundamental em uma escola dez vezes maior que a anterior. Como eu já sabia que se tratava de um estudante não oralizado, ofereci as duas pranchas de comunicação. Ele observou o material com atenção — já estava familiarizado, pois sua antiga escola utilizava recursos semelhantes.

Agarrou-se ao material durante os períodos de aula em meio à agitação típica de uma turma de primeiro ano em sua primeira semana. Quando a professora convidou todos a formarem fila para irem à pracinha, percebi que Filipe se posicionou na fila e mostrou o pictograma de *onde?* para uma colega, que, naquele momento, não entendeu e não respondeu.

Filipe então voltou ao seu lugar para guardar os materiais. Nesse momento, fiz a intervenção, apontando para o pictograma da pracinha respondendo à sua pergunta. Filipe largou seus materiais e acompanhou a turma.

A cena de Filipe garante visibilidade à importância da atuação da SIR, desenvolvendo a CAA com toda turma, despertando os colegas enquanto parceiros de comunicação.

“A comunicação ocorre em momentos de mediação e interação, em que compartilhamos ideias e conhecimentos e, assim, nos constituímos enquanto sujeitos sócio-históricos” (FOSCARINI; PASSERINO, 2015, p.135). Sem pares para comunicar, não há sentido para o fazer. O outro ajuda, incentiva e torna possível a troca. Como traz a poema de Viviane Mosé:

Eu descobri que a palavra não sabe o que diz. A palavra delira, a palavra diz qualquer coisa. A verdade é que a palavra nela mesma, em si própria não diz nada. Quem diz é o acordo estabelecido entre quem fala e quem ouve. Quando existe acordo existe comunicação. Quando esse acordo se

quebra, ninguém diz mais nada, mesmo usando as mesmas palavras [...] (MOSE, 2006⁸)

Mais que recursos ou palavras, para haver comunicação é preciso parceiros que podem ser colegas de turma, professores, profissionais de apoio, todos os sujeitos da escola. São eles que oferecem oportunidades de uso, repetem, modelam, e, nesse acordo, dá-se o sentido aos signos (pictogramas ou palavras). “É no convívio social que se adquire a linguagem e a capacidade de comunicação, ao interagir com outros que dão significado ao que se está expressando” (FOSCARINI; PASSERINO, 2015, p.135). Por meio dessa convivência e interação constante, o sujeito aprende a se expressar e a compreender o mundo à sua volta (VYGOSTY, 2007).

Os três estudantes citados neste estudo se encontram em processo de alfabetização letramento no primeiro e no segundo anos do ensino fundamental. Essa informação é relevante, pois grande parte das demandas de comunicação, palavras dos professores na turma, estão no contexto da aprendizagem da leitura e da escrita. Falas como: com quais letras se escreve a palavra...? Quais são as vogais? Qual é a primeira letra do nome da colega? A comunicação escrita também é muito solicitada pelos professores para: diagnósticos, cópia da rotina, escrita nas atividades. E, além da dificuldade na oralização, os três estudantes em comento, igualmente, não conseguem escrever como a maioria dos estudantes, apesar de conhecerem as letras.

Para encontrar eco entre as *perguntas desencadeadas pelas professoras* e indicar o contexto de tais perguntas, houve interlocução com Magda Soares (2021) no livro: *Alfabetizar, toda criança pode ler e escrever*, no qual a autora propõe um quadro que conceitua o que é alfabetização e letramento:

Quadro 1 - Diferença entre Alfabetizar e Letrar, por Magda Soares (2021)

Alfabetizar	Letrar
Alfabetizar é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, um conjunto de técnicas – procedimentos e, habilidades – necessárias para a prática da leitura e escrita: domínio do sistema de escrita alfabética e das normas de ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler-aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se livro, revista, jornal, papel etc.	Letramento é a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

⁸ Trecho do poema proclamado e de autoria de Vivane Mosé em vídeo no youtube e transcrito neste artigo.

Fonte: SOARES, 2021, p. 21.

Dos alinhavos propostos por Soares, mostram-se relevantes as inquietações dos/das professores/as: como ensinar? Como avaliar? O estudante está aprendendo? Compreende as coisas que estão sendo ensinadas? Que tipo de atividade dar? Nesse contexto, deu-se a confecção, com a ajuda dos agentes de inclusão (termo adotado na rede para o profissional de apoio a inclusão), do recurso da prancha em CAA de letras e de números para todos os estudantes com dificuldades de oralização na escola, que, ao todo, totalizam 21 crianças. Além de letras e de números, a prancha também possui três pictogramas: apagar, espaço e acabei.

A história a seguir mostra Lucas utilizando, pela primeira vez, essa prancha. A narrativa se intitula: *Sujeito que aprende*, pois “[...] os alunos com impedimentos na comunicação nem sempre participam dos desafios educacionais, porque os professores desconhecem estratégias e alternativas de comunicação” (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 21). E com a utilização do recurso, Lucas pôde mostrar o que sabia, pôde ser desafiado em proposições pedagógicas.

Sujeito que aprende

Ao introduzir, na sala de recursos, o uso da prancha em uma atividade de ditado de palavras, percebi uma reação interessante de Lucas. Sempre que eu propunha uma palavra, ele apontava para o pictograma *apagar*. Perguntava-lhe: quais letras representam os sons da palavra **SAPO** (pronunciando os sons de forma bem marcada). Lucas, mais uma vez, apenas indicou *apagar*.

Olhei nos olhos dele e falei com firmeza e acolhimento:

"Estou tentando te ensinar a ler e escrever. Vamos colaborar? Você precisa aprender a ler e escrever."

Repeti a pergunta: "Quais letras representam os sons da palavra SAPO?"

Dessa vez, Lucas começou a me mostrar diversas letras, revelando traços de sua etapa atual na construção da linguagem escrita. Embora ainda se encontrasse no nível pré-silábico, mostrava-se significativo ele indicar apenas letras – e não números.

Nesse momento, Lucas foi convidado a se reconhecer como sujeito que aprende. Nas semanas que se seguiram, houve avanços relevantes na identificação de letras em sua sala de aula com o uso da prancha, identificando vogais e algumas letras do seu nome. Avanços esses relatados pela professora da turma.

“A CAA favorece o processo de ensino e aprendizagem e contribui para a estruturação da língua oral e escrita, promovendo a aprendizagem da leitura e escrita do estudante e seu acesso aos conteúdos pedagógicos (ANDERSEN; FERREIRA, 2023, p. SN)”. O uso do recurso em CAA possibilitou o acesso ao desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita, dando possibilidades aos estudantes de responder aos mesmos desafios educacionais de seus pares, conseguindo responder às perguntas direcionadas ao coletivo. Na escrita, o estudante mostra as letras que gostaria de escrever ao professor ou ao agente de inclusão, que as escreve na folha proposta ou no caderno. Elisa também se beneficiou do recurso. Em conversa com a professora referência da turma, essa contou que a aluna, primeiramente, negou-se a utilizar a prancha, porém, após o fazer com dois colegas da sala, a criança prontamente aceitou.

Figura 9 - Elisa e a prancha de letras e números



Fonte: Foto tirada pela professora referência da turma.

A Figura 9 acima mostra Elisa, uma menina de pele negra, cabelos presos, vestindo um casaco rosa claro. Está sentada em sua classe escolar, olhando com atenção para a prancha de letras e de números.

Quando não se estabelecem alternativas à comunicação, pode haver manifestação de comportamentos *agressivos ou de recusa*, gerando distanciamento das propostas escolares à aprendizagem. Esses comportamentos podem ser desencadeados justamente porque o aluno não consegue expressar sua palavra e reconhece, mesmo que de forma não consciente, seu não pertencimento ao grupo (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

O conceito de aprendizagem se refere a um processo social, no qual o outro — seja o professor, o colega ou a família — exerce um papel fundamental no desenvolvimento. Necessita-se do outro para aprender e, ao mesmo tempo, é-se esse outro para alguém. “Todas as linguagens expressivas, cognitivas e comunicativas que se constituem na reciprocidade nascem e se desenvolvem na experiência” (MALAGUZZI, 2021 apud CORNIGLIA, 2023, p. 24).

Intitulou-se a narrativa a seguir como: *Escola de faz no coletivo*, pois Elisa, a personagem dessa narrativa, ensinou como trabalhar com ela.

Escola se faz no coletivo

Ao me aproximar da Elisa, ela gritava: “Não”. Fazia sempre que me aproximava. Alguns colegas me falaram: “Ela não consegue entender”, “Ela só fica repetindo as coisas”.

Percebi, no entanto, que ela observava atentamente tudo o que os colegas faziam e seguia a rotina do grupo. Mesmo assim, sempre que eu me aproximava, ela começava a gritar. Questionava-me em como, então, potencializarmos o trabalharmos com o recurso de CAA?

Conversei com a professora que atendia à turma e propus atividades envolvendo todos estudantes. Em um dos encontros, ensinei sobre as diferentes formas de comunicação e propus um jogo em que eles precisavam identificar pictogramas.

No encontro seguinte, para minha surpresa, quando comecei a falar, várias mãos

se ergueram, ansiosas para contar momentos, usando diferentes formas de comunicação. Acolhi as falas e contei uma história⁹.

Em seguida, mostrei os dois tablets com pranchas de comunicação. Foi um sucesso: todos queriam apertar os botões que *falavam*. Mostrei à turma que também tínhamos pranchas impressas disponíveis na sala.

No mesmo dia, na ida ao refeitório para o almoço, Elisa apontou, na prancha, que queria água. Ao voltarmos à sala, ela sinalizou novamente usando, dessa vez, a prancha da sala, olhou para mim e mostrou na prancha: *Não tem a palavra*.

Diante dessas narrativas, é perceptível que não há uma única forma, como uma receita, para ser professora da SIR, porquanto se aprende como cada estudante, em constante prática, buscando:

[...] com criatividade, alternativas 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 e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador, etc. É envolver o aluno ativamente, desafiando-se a experimentar e conhecer, permitindo que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator (BERSCH 2007, p. 31).

4 Palavras a tempo: a CAA como ponte, travessia e mediação para a aprendizagem

Esta pesquisa, construída na perspectiva do PesquisarCOM as crianças em processo de alfabetização e de letramento, tece-se nas relações e no cotidiano. Com os estudantes, com as professoras, com os agentes de inclusão, com as famílias. Os dados não foram coletados. Foram vividos, compartilhados e significados em diálogo, no cotidiano da escola, na qual se experimentou, havendo ajustes e criação de recursos em CAA.

Ao longo da trajetória deste estudo, evidenciou-se que o uso de recursos pedagógicos construídos a partir da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) por e com estudantes não oralizados e em processo de alfabetização e de letramento, que frequentam a Sala de Integração e Recursos (SIR) de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, quando mediado adequadamente e centrado nas reais necessidades comunicativas dos estudantes, pode promover participação efetiva nas atividades escolares e processos de aprendizagem.

A CAA, além de ferramenta de expressão, pode se tornar um dispositivo de escuta, de pertencimento e de reconhecimento. Elisa ampliou sua participação ao utilizar as pranchas para expressar-se na escrita. Lucas, a partir da mediação com a prancha do alfabeto, compartilhou suas hipóteses de escrita, antes inacessíveis com o uso apenas do lápis. Filipe demonstrou que a linguagem é “[...] o meio pelo qual o indivíduo constrói o sentido das

⁹ A história contada para os estudantes foi: *Construindo uma ponte* criada por mim para este projeto; utilizando imagens do Canva e do Araasac. A história fala sobre duas crianças que criaram juntas uma ponte de comunicação na pracinha da escola.

coisas, é também o meio pelo qual ele se constrói enquanto sujeito”. (PASSERINO; BEZ, 2015, p.54), revelando os impactos produzidos em termos de participação e de aprendizagem dos sujeitos com o uso dos recursos em CAA.

A metodologia PesquisarCOM permitiu afirmar que os efeitos da pesquisa não se restringem a descobertas sobre os estudantes, todavia se expressam em transformações nos modos de fazer escola com eles. Aprendeu-se que a escuta se dá com presença, partilha, reconhecimento dos modos singulares de cada sujeito comunicar e aprender.

Nesse mesmo sentido, fica claro que o estudo aponta para a importância de que o trabalho desenvolvido pelo Atendimento Educacional Especializado, especialmente no que se refere à Comunicação Aumentativa e Alternativa, ocorra, de igual modo, no espaço da sala de aula comum, em articulação com os demais colegas, professores e profissionais de apoio. Na convivência cotidiana, nas trocas espontâneas e nas situações reais de interação que se formam os parceiros de comunicação, figura central para que a CAA se torne, de fato, um recurso significativo e pedagógico.

A experiência mostrou que a dinâmica de ensino colaborativo, quando efetivamente vivenciada, favorece a construção conjunta dos sentidos, a adaptação dos materiais e a partilha das responsabilidades educativas. A CAA, nesse contexto, não é um recurso do *especialista*, mas uma linguagem acessível a todos, cuja eficácia depende do envolvimento coletivo.

Apesar da existência de materiais de referência publicados pelo Ministério da Educação há mais de duas décadas sobre comunicação alternativa aumentativa, observa-se que professores ainda desconhecem os recursos e as estratégias da CAA. Tal lacuna evidencia a urgência de formações docentes que contemplem o uso de recursos assistivos em comunicação, especialmente na alfabetização e no letramento para estudantes não oralizados.

Se a leitura e a escrita são ferramentas fundamentais aos sujeitos oralizados, tornam-se ainda mais necessários àqueles que não têm na fala sua principal forma de expressão. Garantir esse acesso é, também, uma forma de enfrentar o capacitismo e de promover a participação social e educacional desses estudantes.

Ao final dessa travessia, não se apresenta uma solução fechada, mas a convicção de que é no “com” — com os estudantes, com os colegas, com as famílias — que os caminhos se constroem. A CAA, nesse processo, mostrou-se muito mais do que um recurso: revelou-se como um caminho possível, ponte, de sujeitos que têm muito a dizer.

Referências

ANDERSEN, Angelise Conceição de Souza; FERREIRA, Jacques de Lima. **Comunicação aumentativa e alternativa na educação especial e inclusiva: estado da arte (2008-2021)**. Linguagens, educação e sociedade, v. 27, n.53, p. -, 2023. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/818/8184130014/>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 29-39. Disponível em: gedh-uerj.pro.br. Acesso em: 12 ago. 2026.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnológica e Educação, 2017. Disponível em:
https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

BERSCH, Rita; SCHIRMER, Carolina. Tecnologia assistiva no processo educacional. *In*: BRASIL. **Ensaio pedagógico**: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 50**, de 5 de dezembro de 2023. Brasília: MEC/CNE, 2023. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254501-pcp050-23/file>. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

CORNIGLIA, Elena. **Libri accessibili, letture possibili**: risorse e pratiche per coltivare il diritto alle storie. Crema: Edizioni Junior, 2023.

EBLING, Priscila dos Santos; KRAEMER, Graciele Morjana. Professor-pesquisador: narrativas docentes sobre inclusão escolar. *In*: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (org.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019.

FOSCARINI, Ana Carla; PASSERINO, Liliana Maria. Aquisição de gestos e intencionalidade comunicativa em crianças com autismo. *In*: PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela. **Comunicação alternativa**: mediação para uma inclusão social a partir do Scala. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONÇALVES, Anderson Luiz Fernandes.; SILVA, Mayara Costa Da; FREITAS, Rodrigues De Freitas. O atendimento educacional especializado em Porto Alegre/RS: análise da oferta entre 2009 e 2020. **Reflexão e Ação**, [s.l.], v. 32, n. 3, p. 214-235, 16 dez. 2024.

GONÇALVES, Anderson Luiz Fernandes. **O atendimento educacional especializado**: estruturação da oferta nas quatro esferas administrativas na cidade de Porto Alegre/RS. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/279089>. Acesso em: 11 jun. 2025.

LIVRAMENTO, Marycelma dos Santos Campos. **Como usar a comunicação alternativa/aumentativa na escola?** Feira de Santana: UFRB, 2022.

MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. **Portal de ajudas técnicas para a educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos II. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. fasc. 2.

MEYER, Denise Both. **Leitura para além das palavras:** identificando elementos de tradução de texto em imagem nos livros com Comunicação Alternativa produzidos no Brasil, Portugal e Itália. Porto Alegre, 2019.

MORAES, Márcia Oliveira *et al.* PesquisasCOM: efeitos de uma oficina de experimentação corporal com pessoas cegas e com baixa visão. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 11, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em:

https://moodle.ufrgs.br/pluginfile.php/6945277/mod_resource/content/1/PesquisasCOM%20efeitos%20de%20uma%20oficina%20de%20experimenta%C3%A7%C3%A3o%20corporal%20com.pdf. Acesso em: 7 jun. 2025.

MORAES, Márcia. PesquisasCOM: 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.

MOSÉ, Viviane. **A palavra delira.** YouTube. 2006. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jl-n2tZBmME>. Acesso em: 7 jun. 2025.

NOBRE, Jeruza Santos; WERNER, Sheyla; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Comunicação aumentativa e alternativa e a inclusão escolar: as experimentações de Luísa. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 14, n. 32, p. 129-143, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/rcd.v14i32.9267>. Acesso em: 2 jun. 2025.

PASSERINO, Liliana Maria. Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 217-240.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela; VICARI, R. M. Formação de professores em comunicação alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 619–638, 2013. DOI: 10.5902/1984686X10475. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10475>. Acesso em: 31 maio 2025.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela. **Comunicação alternativa:** mediação para uma inclusão social a partir do Scala. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2015.

PORTO ALEGRE (Município). Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 013**, de 18 de dezembro de 2013. Estabelece normas para o funcionamento da Educação Especial nas

escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Diário Oficial de Porto Alegre, Porto Alegre, n. 4.812, p. 25-27, 23 dez. 2013.

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: MEC/SEESP, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, [s.l.], ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s1.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, [s.l.], ano X, n. 58, set./out. 2007, p. 20-30. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2025.

SILVA, Thais Amorim; MORAES, Márcia Oliveira; COUTO, Carolina Sarzeda Reis;

TREBISACCE, Dandara Chiara Ribeiro; VAZ, Juliana Pires Cecchetti; PESTANA, Keyte da Silva; MIGNON, Larissa Ribeiro; PAULA, Lia Paiva; CORRÊA, Lucas Nogueira Calvet; FRANÇA, Maíra de Macedo & RAPOSO, Rafael Bordallo de Figueiredo. (2017). EscreverCOM: com quem? com o quê? para quê?. **Revista Polis e Psique**, [s.l.], 7(2), 176-190.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

TEZZARI, Mauren Lúcia. “**A SIR chegou...**” Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TRAMONTINI, Felipe. **A comunicação aumentativa e alternativa no cotidiano e no ensino de um aluno com autismo**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Contribuições da autoria

Camila Scotta Franz: Conceitualização, Investigação, Redação.

Sheyla Werner: Supervisão/Orientação, Redação.

Anderson Luiz Fernandes Gonçalves: Conceitualização, Investigação, Redação.

Cláudia Rodrigues de Freitas: Supervisão/Orientação, Redação

Data de submissão: 08/12/2025

Data de aceite: 09/06/2026