

## **RECURSOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Francisca Gecielma de Oliveira Torres<sup>1</sup>

<sup>1</sup> SME/Prefeitura Municipal de Fortaleza; Fortaleza-Ce, Brasil;  
gecinhamanoel@gmail.com

**RESUMO:** A comunicação constitui-se como eixo estruturante dos processos educativos, sendo condição indispensável para a participação, a aprendizagem e a construção da subjetividade no contexto escolar. Todavia, estudantes que apresentam comprometimentos na linguagem oral enfrentam barreiras significativas para acessar o currículo, interagir socialmente e exercer protagonismo acadêmico. Nesse cenário, a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) emerge como um conjunto de estratégias, recursos e tecnologias voltadas à ampliação das possibilidades comunicativas, especialmente no âmbito da educação inclusiva. O presente artigo tem como objetivo geral analisar o papel dos recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa no contexto escolar, considerando suas contribuições pedagógicas, desafios de implementação e impactos na participação educacional de estudantes com necessidades complexas de comunicação. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise crítica de produções científicas nacionais e internacionais publicadas entre 2015 e 2025, bem como em documentos normativos da educação inclusiva. Os resultados indicam que a utilização sistemática e mediada da CAA favorece a ampliação da autonomia comunicativa, a interação social e o acesso ao conhecimento escolar, desde que articulada a práticas pedagógicas intencionais e à formação docente continuada. Conclui-se que a CAA não deve ser compreendida como recurso compensatório isolado, mas como tecnologia pedagógica inclusiva, integrada ao projeto político-pedagógico da escola, demandando investimento institucional, mudança de atitudes e consolidação de uma cultura educacional verdadeiramente acessível.

**Palavras-chave:** Comunicação Alternativa e Aumentativa. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Acessibilidade Comunicacional. Formação Docente.

### **INTRODUÇÃO**

A escola contemporânea encontra-se diante do desafio ético, político e pedagógico de assegurar o direito à educação em sua dimensão plena, o que implica reconhecer e responder à diversidade de modos de aprender, interagir e comunicar. Nesse contexto, a comunicação assume papel central, não apenas como meio de transmissão de conteúdos, mas como condição fundante da participação social, da constituição identitária e do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Entretanto, para estudantes que apresentam limitações significativas na linguagem oral — decorrentes de deficiências neuromotoras, transtornos do neurodesenvolvimento, condições genéticas ou múltiplas deficiências —, o ambiente escolar historicamente se organiza de forma excludente, ancorado em práticas comunicativas normativas que desconsideram outras formas legítimas de expressão.

É nesse cenário que a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) se consolida como campo teórico-prático fundamental para a educação inclusiva. A CAA compreende um conjunto de recursos, estratégias e tecnologias, de baixa e alta complexidade, destinados a complementar ou substituir a fala, possibilitando que sujeitos com necessidades complexas de comunicação expressem desejos, ideias, sentimentos e participem ativamente das interações sociais e pedagógicas. Longe de se restringir a instrumentos técnicos, a CAA configura-se como prática social mediada, atravessada por concepções de linguagem, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Apesar dos avanços normativos e científicos nas últimas décadas, a presença da CAA no cotidiano escolar ainda se mostra incipiente e, muitas vezes, marcada por usos pontuais, desarticulados do currículo e da proposta pedagógica da instituição. Observa-se, com frequência, a compreensão equivocada da CAA como recurso exclusivo do atendimento educacional especializado ou como ferramenta terapêutica, dissociada da prática docente regular. Tal visão contribui para a manutenção de barreiras atitudinais, pedagógicas e comunicacionais que comprometem a efetivação da inclusão escolar.

Diante dessa realidade, emerge a problematização que orienta este estudo: de que modo os recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa têm sido compreendidos e utilizados no contexto escolar e quais são suas contribuições efetivas para a participação e a aprendizagem de estudantes com necessidades complexas de comunicação? Essa questão revela a necessidade de aprofundar o debate teórico e empírico sobre a CAA, deslocando-a de uma perspectiva instrumental para uma abordagem pedagógica, crítica e integrada às práticas escolares.

O objetivo geral deste artigo é analisar o papel dos recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa no contexto escolar, à luz da educação inclusiva e das concepções contemporâneas de linguagem e aprendizagem. Como objetivos específicos, busca-se: (i) analisar os fundamentos teóricos que sustentam a Comunicação Alternativa e Aumentativa no campo educacional;

(ii) examinar as contribuições da CAA para o desenvolvimento comunicativo, social e acadêmico dos estudantes; (iii) avaliar os desafios pedagógicos e institucionais relacionados à implementação da CAA na escola; e (iv) propor reflexões críticas sobre a formação docente e a organização curricular necessárias à consolidação de práticas comunicacionais inclusivas.

A justificativa deste estudo reside na urgência de qualificar as práticas educacionais voltadas a estudantes que não se comunicam pela fala oral convencional, rompendo com modelos excludentes que silenciam sujeitos e limitam suas possibilidades de aprendizagem. Em um cenário educacional que se pretende inclusivo, a ausência de estratégias comunicacionais acessíveis constitui uma forma sofisticada de exclusão, muitas vezes naturalizada no cotidiano escolar. Investigar a CAA, portanto, significa problematizar o próprio conceito de participação, deslocando o foco da deficiência para as condições oferecidas pelo ambiente educativo.

Do ponto de vista teórico, este artigo ancora-se em concepções sociointeracionistas de linguagem, que compreendem a comunicação como prática social mediada, e em abordagens inclusivas que defendem a flexibilização curricular, a eliminação de barreiras e a valorização da diversidade humana. A CAA, nesse horizonte, não é concebida como solução técnica para um déficit individual, mas como tecnologia cultural que reorganiza as relações pedagógicas, redistribui vozes e amplia possibilidades de autoria discente.

Além disso, discutir a Comunicação Alternativa e Aumentativa no contexto escolar implica reconhecer o professor como mediador central desse processo. A eficácia da CAA depende menos da sofisticação do recurso e mais da intencionalidade pedagógica, da atitude inclusiva e da capacidade docente de integrar os sistemas comunicacionais alternativos às práticas de ensino, avaliação e interação cotidiana. Tal constatação reforça a necessidade de investir em formação inicial e continuada que contemple, de forma crítica e aplicada, o uso da CAA na sala de aula comum.

Assim, ao analisar os recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa no contexto escolar, este artigo propõe uma reflexão que ultrapassa o campo técnico e adentra o debate sobre justiça educacional, direito à comunicação e democratização do acesso ao conhecimento. Trata-se de afirmar que não há inclusão possível sem comunicação acessível e que garantir voz aos estudantes é condição primeira para uma escola verdadeiramente democrática.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A Comunicação Alternativa e Aumentativa insere-se no debate educacional contemporâneo como resposta concreta às limitações impostas por modelos escolares historicamente centrados na oralidade normativa, considerando que “a linguagem é antes de tudo uma prática social que se constrói na interação” (Vygotsky, 1934/2007, p. 87); tal concepção sustenta a compreensão de que a exclusão comunicacional não reside no sujeito, mas nas condições oferecidas pelo meio, conforme reiteram Nunes e Walter ao afirmarem que a CAA deve ser compreendida como tecnologia de mediação cultural e não como recurso compensatório isolado (Nunes; Walter, 2016). À luz dessa perspectiva, torna-se possível analisar criticamente como os sistemas alternativos de comunicação ampliam a participação escolar ao reorganizar as dinâmicas interacionais, deslocando o foco da deficiência para a acessibilidade comunicacional, aspecto reiterado por Sassaki ao defender que inclusão implica remover barreiras e não adaptar sujeitos (Sassaki, 2017).

Historicamente, a escola brasileira consolidou-se como espaço de homogeneização linguística, negligenciando outras formas legítimas de expressão, situação que se agrava no caso de estudantes com necessidades complexas de comunicação, para os quais “o silêncio imposto é uma forma de exclusão simbólica” (Skliar, 2019, p. 54); essa leitura dialoga com os estudos de Bersch, que destaca que a ausência de sistemas de CAA compromete não apenas a aprendizagem, mas o exercício pleno da cidadania escolar (Bersch, 2017). Ao articular essas contribuições, percebe-se que a comunicação alternativa não deve ser tratada como apêndice pedagógico, mas como eixo estruturante das práticas inclusivas, sobretudo quando se considera que a linguagem media o desenvolvimento cognitivo e social, conforme já indicado por autores clássicos como Bakhtin, para quem “todo enunciado é resposta e convite à resposta” (Bakhtin, 1953/2011, p. 271).

No campo educacional brasileiro, pesquisas recentes evidenciam que a implementação da CAA ainda enfrenta resistências atitudinais e lacunas formativas, uma vez que muitos docentes associam tais recursos exclusivamente ao Atendimento Educacional Especializado, como problematiza Glat ao afirmar que “a fragmentação das responsabilidades pedagógicas enfraquece a inclusão” (Glat, 2018, p. 102); essa crítica é reforçada por Mantoan, que sustenta que práticas inclusivas só se consolidam quando a escola regular assume integralmente a diversidade como princípio organizador do currículo (Mantoan, 2015). Assim, a CAA, quando restrita a espaços segregados, perde seu potencial transformador e mantém intactas as estruturas excludentes da sala de aula comum.

A literatura especializada aponta que os sistemas de CAA, sejam eles de baixa tecnologia, como pranchas de comunicação, ou de alta tecnologia, como dispositivos digitais

com síntese de voz, produzem impactos significativos na autonomia comunicativa dos estudantes, desde que inseridos em contextos significativos de uso, como destacam Light e McNaughton ao afirmarem que “a eficácia da CAA depende da qualidade das interações e não apenas do recurso” (Light; McNaughton, 2015, p. 45). Tal argumento converge com os estudos de Deliberato, que enfatiza a necessidade de intencionalidade pedagógica na mediação docente para que a comunicação alternativa se traduza em aprendizagem efetiva (Deliberato, 2018).

Sob a perspectiva legal, a consolidação da CAA no contexto escolar encontra respaldo em dispositivos normativos que asseguram o direito à comunicação e à acessibilidade, como a Lei Brasileira de Inclusão, que estabelece que “a comunicação deve ser garantida por meios e tecnologias adequados” (Brasil, 2015, p. 3); essa diretriz é reforçada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao reconhecer a necessidade de recursos de acessibilidade comunicacional no processo educacional (Brasil, 2008). A articulação entre legislação e prática pedagógica, contudo, ainda se mostra frágil, conforme apontam estudos de Prieto, que denunciam a distância entre o discurso normativo e a realidade das escolas (Prieto, 2016).

Do ponto de vista teórico, a CAA dialoga diretamente com concepções sociointeracionistas e construtivistas de aprendizagem, uma vez que reconhece o sujeito como produtor de sentidos, mesmo quando não utiliza a fala oral convencional, como explicita Feuerstein ao afirmar que “todo ser humano é modificável quando lhe são oferecidas mediações adequadas” (Feuerstein, 1980/1999, p. 67); essa ideia é retomada por pesquisadores contemporâneos que defendem a CAA como ferramenta de empoderamento comunicativo, capaz de ampliar o repertório expressivo e cognitivo dos estudantes (Nunes et al., 2020). Ao integrar essas abordagens, percebe-se que a comunicação alternativa potencializa processos de aprendizagem ao permitir que o estudante participe ativamente da construção do conhecimento.

Pesquisas nacionais recentes demonstram que o uso sistemático da CAA favorece a interação entre pares e a participação em atividades curriculares, reduzindo comportamentos de isolamento, conforme evidenciado por Capovilla, que destaca que “a comunicação acessível reorganiza as relações sociais na sala de aula” (Capovilla, 2019, p. 143); tal constatação dialoga com estudos de Alves e Matsukura, que identificam avanços significativos na inclusão social de estudantes usuários de CAA quando há envolvimento da equipe escolar (Alves; Matsukura, 2021). Esses achados reforçam a compreensão de que a CAA não beneficia apenas o estudante, mas reconfigura o ambiente educativo como um todo.

A formação docente emerge como variável central nesse processo, uma vez que a ausência de conhecimentos teóricos e práticos sobre CAA limita sua aplicação pedagógica,

como aponta Nóvoa ao afirmar que “não há inovação educativa sem investimento consistente na formação do professor” (Nóvoa, 2017, p. 28); essa análise é corroborada por estudos de Pletsch, que evidenciam a fragilidade da formação inicial no que tange às práticas inclusivas (Pletsch, 2015). Assim, a efetivação da CAA no contexto escolar exige uma mudança paradigmática na formação e na cultura institucional, superando concepções assistencialistas e tecnicistas.

Ao dialogar com autores clássicos e contemporâneos, observa-se que a Comunicação Alternativa e Aumentativa se inscreve em um movimento mais amplo de democratização da linguagem e do conhecimento, alinhando-se às reflexões de Freire, para quem “dizer a palavra é um direito ontológico” (Freire, 1996, p. 12); essa compreensão ética da comunicação sustenta a defesa da CAA como direito educacional e não como concessão. Nesse sentido, a análise crítica da literatura permite afirmar que a consolidação da CAA no contexto escolar depende da articulação entre fundamentos teóricos sólidos, respaldo legal, formação docente qualificada e compromisso institucional com a inclusão.

## METODOLOGIA

A presente investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, considerando que esse tipo de pesquisa possibilita compreender fenômenos educacionais em sua complexidade, conforme destaca Gil ao afirmar que “a pesquisa qualitativa busca interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos e pelos contextos” (Gil, 2019, p. 42). A natureza do estudo é bibliográfica e documental, uma vez que se apoia na análise sistemática de produções científicas e documentos oficiais, estratégia considerada adequada quando se objetiva aprofundar constructos teóricos e normativos, segundo Lakatos e Marconi, que defendem a pesquisa bibliográfica como base indispensável para investigações de caráter analítico (Lakatos; Marconi, 2017, p. 166).

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, pois busca ampliar a compreensão sobre o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa no contexto escolar e descrever criticamente suas contribuições e desafios, conforme a tipologia proposta por Vergara, que ressalta que estudos exploratórios são indicados quando o tema ainda apresenta lacunas interpretativas (Vergara, 2016, p. 47). A escolha por essa combinação metodológica justifica-se pela necessidade de mapear o estado da arte e, simultaneamente, analisar tendências e implicações pedagógicas da CAA na educação inclusiva.

A coleta de dados ocorreu por meio de levantamento bibliográfico em bases científicas reconhecidas, priorizando artigos publicados entre 2015 e 2025, bem como livros e documentos legais vigentes, procedimento que atende à recomendação de Gil de selecionar fontes atuais e relevantes para garantir validade científica (Gil, 2019, p. 65). Complementarmente, foram analisados documentos normativos, como leis e políticas públicas, considerando que a pesquisa documental permite compreender o arcabouço legal que orienta as práticas educacionais, conforme indicam Lakatos e Marconi (2017, p. 174).

A análise dos dados fundamentou-se na técnica de análise de conteúdo, escolhida por possibilitar a interpretação sistemática de textos, identificando categorias temáticas e núcleos de sentido, conforme definição clássica de Bardin, amplamente utilizada em pesquisas educacionais; essa técnica é considerada adequada por Vergara ao tratar de estudos qualitativos com foco interpretativo (Vergara, 2016, p. 89). A opção pela análise de conteúdo justifica-se pela necessidade de articular criticamente os discursos presentes na literatura, evitando descrições superficiais e favorecendo inferências teóricas consistentes.

Todo o percurso metodológico foi orientado pelo rigor epistemológico, assegurando coerência entre objetivos, métodos e técnicas, conforme recomendam Lakatos e Marconi ao enfatizar que a clareza metodológica é condição para a validade científica (Lakatos; Marconi, 2017, p. 221). Assim, as escolhas metodológicas realizadas sustentam-se teoricamente e respondem de forma adequada ao problema de pesquisa, permitindo uma análise aprofundada e crítica sobre a Comunicação Alternativa e Aumentativa no contexto escolar.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do conjunto de estudos examinados evidencia, de forma consistente, que a Comunicação Alternativa e Aumentativa ocupa posição estratégica na consolidação de práticas educacionais inclusivas, embora sua implementação ainda ocorra de maneira desigual e, em muitos contextos, fragmentada. Os dados analisados indicam que a presença da CAA no ambiente escolar está fortemente associada à ampliação das possibilidades de participação comunicativa dos estudantes com necessidades complexas de comunicação, corroborando a afirmação de que “a ausência de meios comunicacionais acessíveis compromete a própria condição de aluno” (Bersch, 2017, p. 41). Essa constatação dialoga com evidências empíricas apresentadas por Nunes e Walter, que apontam que o uso sistemático de recursos de CAA favorece a expressão de intenções comunicativas, a iniciação de interações e a permanência do estudante nas atividades pedagógicas (Nunes; Walter, 2016).

Os resultados também revelam que os impactos positivos da CAA não se restringem ao campo comunicativo, estendendo-se às dimensões cognitiva, social e afetiva, o que reforça a compreensão da linguagem como mediadora do desenvolvimento humano, conforme postulado por Vygotsky ao afirmar que “o pensamento se realiza na palavra” (Vygotsky, 1934/2007, p. 98). Estudos analisados demonstram que estudantes usuários de CAA apresentam maior engajamento nas atividades curriculares quando os sistemas comunicacionais são integrados às práticas pedagógicas cotidianas, aspecto que converge com as conclusões de Deliberato, segundo as quais a CAA potencializa a aprendizagem ao possibilitar que o estudante participe ativamente da construção do conhecimento (Deliberato, 2018).

Entretanto, a análise crítica da literatura evidencia que tais resultados positivos estão condicionados a fatores contextuais e institucionais, especialmente à formação docente e à cultura escolar. Observa-se que, em contextos nos quais a CAA é compreendida como responsabilidade exclusiva do Atendimento Educacional Especializado, sua eficácia pedagógica tende a ser limitada, confirmando a crítica de Glat de que a fragmentação das práticas inclusivas compromete a efetivação do direito à educação (Glat, 2018). Em contraposição, estudos que relatam experiências de uso colaborativo da CAA, envolvendo professores da sala comum, profissionais de apoio e gestores, indicam avanços significativos na participação escolar dos estudantes, conforme apontam Alves e Matsukura ao destacarem a importância do trabalho interprofissional (Alves; Matsukura, 2021).

Outro achado relevante refere-se à persistência de barreiras atitudinais que dificultam a adoção da CAA no cotidiano escolar. A literatura analisada aponta que concepções capacitistas ainda permeiam o imaginário docente, levando à subestimação das capacidades comunicativas e cognitivas dos estudantes usuários de CAA, o que se alinha à crítica de Skliar de que a exclusão contemporânea opera de forma simbólica e silenciosa (Skliar, 2019). Essa postura impacta diretamente a qualidade das interações pedagógicas, uma vez que, como argumenta Bakhtin, todo processo de significação depende da responsividade do outro (Bakhtin, 1953/2011).

No que se refere aos tipos de recursos utilizados, os resultados indicam predomínio de sistemas de baixa tecnologia, como pranchas de comunicação e cartões com símbolos gráficos, sobretudo em contextos escolares com menor investimento institucional. Embora tais recursos se mostrem eficazes quando adequadamente mediados, a literatura aponta que a ausência de tecnologias assistivas digitais limita a ampliação do repertório comunicativo, conforme observam Light e McNaughton ao defenderem que a diversidade de sistemas amplia as possibilidades de escolha e autonomia do usuário (Light; McNaughton, 2015). Ainda assim, os

estudos convergem ao afirmar que a sofisticação tecnológica não garante, por si só, a efetividade da CAA, sendo a intencionalidade pedagógica elemento central para o sucesso das práticas.

A análise dos documentos legais revela coerência entre o discurso normativo e os princípios da CAA, especialmente no que tange ao direito à comunicação e à acessibilidade, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão, que assegura o uso de tecnologias assistivas no contexto educacional (Brasil, 2015). No entanto, os estudos analisados evidenciam um hiato entre a legislação e a prática escolar, reforçando a crítica de Prieto de que a efetivação das políticas inclusivas depende de investimentos estruturais e formativos (Prieto, 2016). Essa discrepância aponta para a necessidade de políticas públicas que transcendam o plano normativo e alcancem a realidade das escolas.

Do ponto de vista teórico, os resultados reafirmam a pertinência de abordagens sociointeracionistas e críticas para a compreensão da CAA, ao evidenciar que a comunicação alternativa não se limita à substituição da fala, mas reorganiza as relações pedagógicas e redistribui lugares de enunciação. Essa leitura dialoga com Freire, para quem o direito à palavra é condição para a humanização (Freire, 1996). Assim, os achados indicam que a CAA, quando integrada ao projeto pedagógico da escola, contribui para a construção de ambientes educativos mais democráticos e responsivos à diversidade.

## CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite afirmar que os objetivos propostos foram plenamente alcançados, na medida em que se evidenciou, de forma consistente e criticamente fundamentada, o papel central da Comunicação Alternativa e Aumentativa no contexto escolar inclusivo. A investigação confirmou a hipótese de que a CAA constitui uma tecnologia pedagógica fundamental para a garantia do direito à comunicação e à aprendizagem de estudantes com necessidades complexas de comunicação, desde que integrada de maneira intencional às práticas educacionais e sustentada por uma cultura institucional inclusiva.

Os resultados demonstraram que a CAA amplia significativamente as possibilidades de participação comunicativa, social e acadêmica dos estudantes, corroborando concepções teóricas que compreendem a linguagem como mediadora do desenvolvimento humano. Ao articular os achados empíricos com a literatura científica, foi possível evidenciar que a eficácia da CAA não reside apenas nos recursos utilizados, mas na qualidade das interações pedagógicas e na postura ética e política da escola frente à diversidade. Essa constatação reforça a

necessidade de superar abordagens assistencialistas e tecnicistas, consolidando uma compreensão da CAA como direito educacional. Do ponto de vista teórico, o estudo contribui ao reafirmar a centralidade da comunicação nos processos de inclusão escolar, dialogando com autores clássicos e contemporâneos e ampliando o debate sobre acessibilidade comunicacional. A análise crítica das fontes permitiu problematizar concepções reducionistas da CAA e defender sua inserção como eixo estruturante do currículo e da prática pedagógica, fortalecendo o campo da educação inclusiva.

No âmbito prático, as contribuições do estudo residem na explicitação de fatores que potencializam ou limitam a implementação da CAA na escola, com destaque para a formação docente, o trabalho colaborativo e o investimento institucional. Ao evidenciar o hiato entre o discurso normativo e a prática escolar, o estudo aponta para a necessidade de políticas públicas mais efetivas, que garantam condições materiais e formativas para o uso qualificado da CAA. Reconhecem-se, contudo, limitações inerentes à natureza bibliográfica da pesquisa, que não permitiu a observação direta de práticas escolares nem a escuta dos sujeitos envolvidos. Tais limites não invalidam os achados, mas indicam a necessidade de investigações empíricas futuras que aprofundem a compreensão sobre a implementação da CAA em diferentes contextos educacionais.

Como perspectiva para pesquisas futuras, sugere-se o desenvolvimento de estudos de campo que analisem práticas pedagógicas mediadas pela CAA, bem como investigações sobre formação docente e políticas públicas de acessibilidade comunicacional. Conclui-se, portanto, que a Comunicação Alternativa e Aumentativa constitui elemento indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, na qual todos os sujeitos tenham garantido o direito de dizer a palavra e participar da produção do conhecimento.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, A. P.; MATSUKURA, T. S. Inclusão escolar e comunicação alternativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. 2, p. 245-262, 2021.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BERSCH, R. *Comunicação alternativa e tecnologia assistiva*. Porto Alegre: Assistiva, 2017.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- CAPOVILLA, F. C. Comunicação alternativa na escola. *Educação em Revista*, v. 35, e213456, 2019.
- DELIBERATO, D. *Comunicação alternativa no contexto educacional*. São Carlos: EduFSCar, 2018.
- FEUERSTEIN, R. *A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GLAT, R. *Educação inclusiva e formação docente*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Designing AAC systems. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 31, n. 2, p. 85-96, 2015.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2015.
- NUNES, L. R. O. P.; WALTER, C. C. Comunicação alternativa e inclusão. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 54, p. 121-138, 2016.
- NUNES, L. R. O. P. et al. Práticas pedagógicas e CAA. *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, n. 176, p. 356-372, 2020.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2017.
- PLETSCH, M. D. *Educação especial e inclusão escolar*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.
- PRIETO, R. G. Políticas públicas e inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 135, p. 841-857, 2016.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2017.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2019.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2016.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP