

RECURSOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

Francisca Geciélma de Oliveira Torres¹

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

INTRODUÇÃO

A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) 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). 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). 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 afirma Glat “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).

A literatura aponta que os sistemas de CAA, produzem impactos significativos na autonomia comunicativa dos estudantes, desde que inseridos em contextos significativos de uso, como destacam Light e McNaughton “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). A consolidação da CAA no contexto escolar encontra respaldo em dispositivos normativos brasileiros que asseguram o direito à comunicação e à acessibilidade. A articulação entre legislação e prática pedagógica, ainda se mostra frágil, conforme aponta Prieto, que denuncia a distância entre o discurso normativo e a realidade das escolas (Prieto, 2016).

Pesquisas demonstram que o uso da CAA favorece a interação entre pares e a participação em atividades curriculares, reduzindo o isolamento, já que “a comunicação acessível reorganiza as relações sociais na sala de aula” (Capovilla, 2019, p. 143); Da mesma forma, Alves e Matsukura, identificam avanços significativos na inclusão social de estudantes usuários de CAA quando há envolvimento da equipe escolar (Alves; Matsukura, 2021). A formação docente emerge como variável central nesse processo, como aponta Nóvoa ao afirmar que “não há inovação educativa sem investimento consistente na formação do professor” (Nóvoa, 2017, p. 28). É nesse cenário que a CAA se consolida como campo teórico-prático

fundamental para a educação inclusiva, pois 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. 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, portanto, significa problematizar o próprio conceito de participação, deslocando o foco da deficiência para as condições oferecidas pelo ambiente educativo.

Diante dessa realidade, emerge a problematização que orienta este estudo: de que modo os recursos de CAA 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 CAA no contexto escolar, à luz da educação inclusiva e das concepções contemporâneas de linguagem e aprendizagem.

METODOLOGIA

A presente investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa. A natureza do estudo é bibliográfica e documental, uma vez que se apoia na análise sistemática de produções científicas e documentos oficiais. A coleta de dados ocorreu por meio de levantamento bibliográfico em bases científicas, priorizando artigos publicados entre 2015 e 2025, livros e documentos legais vigentes. 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.

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).

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).

A análise dos documentos legais revela coerência entre o discurso normativo e os princípios da CAA, 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).

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 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, 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. 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.

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

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.

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.

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.



XVI FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: SABERES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

27 a 30 de maio 2026 - Sertão Central - Quixadá - CE.

PRIETO, R. G. Políticas públicas e inclusão. Educação & Sociedade, v. 37, n. 135, p. 841-857, 2016.

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

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



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP