ELABORAÇÃO DE RECURSO PEDAGÓGICO DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NO CONTEXTO DE UMA DISCIPLINA DE LICENCIATURA

Danielly Nogueira Mantana AVELAN

Thainá Biesek dos SANTOS

Ketilin Mayra PEDRO

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Eixo 05 - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

E-mail: daniellynogueira@estudante.ufscar.br

Resumo

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) refere-se ao conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos com vistas a colaborar para a ampliação das possibilidades comunicativas de pessoas com déficits na fala. O uso de CAA em contexto escolar pode apresentar diversas potencialidades, sendo um fator central a qualidade da mediação estabelecida pelo(a) educador(a). Desse modo, o objetivo do presente trabalho é apresentar as contribuições, para a formação inicial docente, do processo de elaboração de um recurso pedagógico de CAA no âmbito de uma disciplina de licenciatura, considerando o atendimento de estudantes público da Educação Especial com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC). A experiência ocorreu entre o período de outubro de 2024 e março do ano seguinte, sendo descrita a partir da ótica de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Como resultado, destaca-se a construção de um recurso pedagógico com potencial de utilização no cotidiano educacional, de baixo custo e alicerçado nos preceitos da CAA. Compreende-se que a experiência evidencia a relevância de que sejam promovidas práticas formativas voltadas à Educação Especial no âmbito da formação inicial docente, sendo fundamental que os(as) futuros(as) educadores(as) assumam o caráter investigativo que impulsione aprendizagens complementares a fim de que haja um direcionamento rumo ao fazer pedagógico mais sensível e atento às demandas encontradas nos contextos escolares.

Palavras-chave: Educação Especial. Tecnologia Assistiva. Formação docente inicial.

1. Introdução

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)[1] pode ser descrita como um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos voltados para pessoas que apresentam alguma condição que dificulte ou impossibilite a comunicação por meio da fala (Manzini, 2001). A CAA pode complementar, suplementar, substituir ou apoiar a fala, valendo-se de recursos como gestos, expressões faciais e pictogramas (Glennen, 1997, *apud* Deliberato, 2008). Ao observar especificidades da aplicação da CAA, Deliberato (2013) afirma que o uso desses recursos no ambiente escolar contribui para a conquista da autonomia e para a inclusão de estudantes, especialmente nos campos da socialização e da aprendizagem.

O Anexo I da Portaria Interministerial ME/MCTI/MMFDH nº 10.321, de 6 de dezembro de 2022 (Brasil, 2022), reconhece a CAA como uma categoria de Tecnologia Assistiva (TA) que independe de recomendações de profissionais da saúde. De maneira geral, a portaria possibilita que profissionais da Educação utilizem a CAA em sua prática docente a partir de diversos recursos (pranchas, vocalizadores, *softwares*, dentre outros) com o objetivo de apoiar o processo de socialização e aprendizagem discente.

À vista da possibilidade de aplicação e utilização da CAA por docentes em diferentes contextos educacionais, destaca-se que o planejamento e a implementação desses recursos demandam sólida fundamentação teórica. Schirmer e Nunes (2020), ao refletirem sobre a importância da formação inicial de professores(as) para o trabalho com CAA, apontam que os processos formativos devem, sobretudo, promover a modificação e a flexibilização de concepções e atitudes relacionadas ao ensino da linguagem. Nessa perspectiva, as autoras defendem uma formação que articule dimensões conceituais, relacionais e multidisciplinares.

Além disso, o trabalho desenvolvido de forma colaborativa com as famílias e com outros profissionais pode contribuir significativamente para a efetividade desse processo. Schirmer e Nunes (2020) também ressaltam a importância de compreender que a linguagem não se desenvolve a partir de treinamentos mecânicos, ao contrário, a comunicação tende a emergir de maneira mais natural quando ocorre em um ambiente favorável. Para a construção desse ambiente, torna-se fundamental que o professor conheça e considere os interesses do(a) aluno(a), sabendo relacionar aspectos multidimensionais na construção de sua prática comunicativa.

Com base no exposto, o objetivo do presente relato de experiência é apresentar as contribuições para a formação inicial docente com base no processo de elaboração de

[1] Optou-se pela utilização da terminologia “Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)” em concordância com a recomendação oficial da *International Society for Augmentative and Alternative Communication* (ISAAC-Brasil), divulgada em 31 de março de 2026.

um recurso pedagógico de CAA no âmbito da disciplina “Ensino de habilidades de comunicação alternativa aumentativa” ofertada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no curso de Licenciatura em Educação Especial, considerando o atendimento de estudantes público da Educação Especial com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) em consonância com o paradigma da Educação Inclusiva.

2. Fundamentação teórica

A TA é caracterizada como “uma área do conhecimento que se propõe a promover e ampliar habilidades em pessoas com limitações funcionais decorrentes de deficiência ou da idade avançada” (Nunes, 2020). Nesse sentido, a CAA é compreendida como uma das áreas da TA, possuindo caráter multidisciplinar e é direcionada para ampliar as possibilidades comunicativas de pessoas sem fala ou escrita funcional ou que apresentem defasagens no que tange às habilidades necessárias para que processos de comunicação sejam estabelecidos (Nunes, 2020).

Segundo Deliberato (2008), a CAA pode ser classificada como apoiada ou não apoiada. É considerada apoiada quando há expressões linguísticas para além do corpo do usuário, como nos casos em que são utilizados objetos reais, símbolos gráficos, dentre outros; já a CAA não apoiada abrange estratégias comunicativas que partem do sujeito: gestos, língua de sinais, expressões faciais etc. (Deliberato, 2008).

Moreschi e Almeida (2012) conduziram um estudo com o objetivo de planejar, aplicar e avaliar os efeitos de uma intervenção baseada nos preceitos da CAA para estimular o desenvolvimento comunicativo de uma adolescente com deficiência intelectual. Os resultados da pesquisa demonstraram que as habilidades comunicativas da participante foram ampliadas, permitindo o estabelecimento de uma comunicação mais eficaz com outros indivíduos. Dessa forma, a CAA é uma ferramenta em potencial para promover a inclusão social na medida em que fornece suporte para a participação ativa de seus usuários.

A CAA pode ser utilizada junto a pessoas com NCC, as quais apresentam déficits significativos no campo da expressão via discurso oral em função de alguma condição como Paralisia Cerebral, Transtorno do Espectro Autista (TEA), apraxia da fala, dentre outras (Beukelman; Light, 2020). Nesse viés, os recursos de CAA podem estimular o desenvolvimento e apoiar a independência de crianças e jovens dentro das instituições escolares (Nunes, 2020).

À luz de Schirmer e Nunes (2020), compreende-se que o fazer da CAA no contexto escolar está relacionado com a garantia de uma trajetória de ensino e aprendizagem na qual os(as) estudantes possam interagir e expressar seus conhecimentos, necessidades e sentimentos. A fim de que essa trajetória seja realidade,

é importante que o trabalho e diálogo entre uma série de agentes, sendo eles: a escola, a família, o próprio sujeito e uma equipe clínica, a qual pode ser formada por profissionais da área da saúde com formação em Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia (Schirmer; Nunes, 2020).

Como aponta Deliberato (2013), a utilização de recursos de CAA nas escolas preconiza a instrumentalização do ambiente, ou seja, os(as) parceiros(as) de comunicação devem dispor de conhecimentos necessários para que o uso seja adequado. Além disso, é papel da escola estabelecer planejamentos de ações que viabilizem não apenas a socialização dessa parcela de estudantes, mas que também possibilitem a aprendizagem de leitura e escrita e habilidades comunicativas (Deliberato, 2013).

Conforme evidenciam Schirmer e Nunes (2020, p. 82), a formação docente inicial e continuada é um fator fundamental para que os(as) educadores(as) apresentem o preparo necessário para atender integralmente às necessidades da parcela discente em questão, a fim de que sejam capazes de “dar conta não só das questões referentes ao aprendizado, mas também para atender a questões afetivas, interativas e comunicativas desse processo”. Desse modo, as crianças e jovens com NCC poderão participar de ambientes com agentes devidamente instrumentalizados.

Pereira e Guimarães (2019) realizaram uma investigação com o objetivo de analisar a formação inicial em Licenciatura em Pedagogia de cursos superiores de Universidades Federais do estado de Minas Gerais para a atuação na Educação Especial. Sendo assim, a partir da análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), as autoras identificaram lacunas formativas nos currículos tendo em vista a oferta limitada de disciplinas voltadas para a Educação Especial, o que ocasiona a falta de subsídios teóricos para que o sujeito em formação possa futuramente efetivar práticas inclusivas.

Em consonância com Deimling (2013), entende-se que é necessário que a formação em Pedagogia capacite os(as) profissionais com vistas a construir conhecimentos que subsidiem processos de trabalho colaborativo com profissionais da área da Educação Especial a fim de que todos os(as) alunos(as) sejam incluídos no ensino regular. Por outro lado, as lacunas presentes na formação inicial não podem justificar práticas pedagógicas excludentes à vista de que, apesar de assumir o importante papel de fundamentar teoricamente uma série de conhecimentos, não é o fator determinante para a totalidade do desenvolvimento profissional (Deimling, 2013).

Segundo Rocha (2017, p. 2), o papel docente na perspectiva inclusiva indica que os(as) educadores(as) devem:

> procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais.

Em concordância com Rocha (2017), compreende-se que o fazer pedagógico abrange processos de investigação e de estudo que devem buscar a superação dos inúmeros desafios que surgem no cotidiano escolar. Dessa maneira, é importante que futuros(as) professores(as) assumam a postura investigativa que fomente a construção de subsídios teóricos no campo da CAA, assim viabilizando práticas adequadas e inclusivas que potencializem as aprendizagens, a participação e o desenvolvimento de estudantes com NCC.

3. Procedimentos metodológicos

A experiência de elaboração do recurso pedagógico de CAA ocorreu na disciplina "Ensino de habilidades de comunicação alternativa aumentativa" ministrada pela Profª Drª Ketilin Mayra Pedro com início em outubro de 2024 e término em março do ano seguinte, no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar, campus São Carlos. As aulas ocorreram semanalmente, nas tardes de terça-feira, abrangendo temáticas como: conceitos e definições da CAA; teorias que subsidiam a implementação da CAA; diretrizes para uso, implementação e acompanhamento da CAA; recursos, técnicas e estratégias para CAA.

Além disso, a disciplina em questão integra a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Especial, sendo ofertada preferencialmente para estudantes do 8º e último semestre em caráter obrigatório, totalizando carga horária de 60 horas. É válido ressaltar que o presente relato de experiência parte da ótica de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da mesma instituição, as quais matricularam-se na disciplina em caráter eletivo, isto é, efetivaram a matrícula em uma disciplina de um curso diferente com vistas a complementar a formação, sem dispor de obrigatoriedade para tal.

Como avaliação final da disciplina, foi solicitada a construção e apresentação de um recurso pedagógico de CAA. Inicialmente, a turma foi organizada em grupos com o objetivo de planejar a criação e a exposição das propostas. Além do recurso confeccionado, os(as) estudantes deveriam entregar um roteiro contendo: nome do recurso criado; materiais utilizados; descrição do recurso; público que se destina; objetivo do recurso; proposta de utilização no contexto escolar; e inserção de fotos e/ou *link* do recurso criado.

O grupo foco deste relato foi composto por três estudantes de Pedagogia e uma estudante de Letras, que, em conjunto, idealizaram um recurso de baixa tecnologia

voltado ao reconhecimento e nomeação de elementos cotidianos no contexto da Educação Infantil, sendo intitulado como um “álbum de pictogramas”. Segundo Cook e Polgar (2015), classifica-se como de baixa tecnologia todos os recursos que apresentam manipulação e criação simples, realizados em sua maioria manualmente e sendo de baixo custo.

O processo de criação envolveu as seguintes etapas: escolha do tema dos álbuns; seleção dos elementos a serem utilizados; busca dos pictogramas na base *Aragonese Center of Augmentative and Alternative Communication* (ARASAAC); elaboração de um *template* na plataforma Canva; impressão do material e plastificação; e, por fim, recorte e acabamento.

O ARASAAC é uma base de pictogramas originada de um projeto financiado pelo Departamento de Cultura, Desporto e Educação do Governo de Aragão, na Espanha. Os materiais disponibilizados no site são gratuitos e têm como objetivo central a constituição de um amplo acervo de pictogramas em diferentes línguas e representações, viabilizando o acesso a um banco de imagens universal para a construção de recursos de CAA.

De acordo com Rodrigo e Corral (2013), o ARASAAC apresenta elevado potencial de benefício para diversos indivíduos, uma vez que os recursos presentes em sua base de dados são de livre utilização, evidenciando um compromisso com a ampliação do acesso e da participação social de pessoas com NCC. Os resultados oriundos da combinação entre o uso da ferramenta em questão e demais estratégias serão apresentados e discutidos na seção a seguir.

4. Resultados e discussões

O grupo elaborou dois álbuns de pictogramas, um com a temática das frutas e o outro contendo animais marinhos. A escolha das temáticas ocorreu em função de serem aspectos comumente explorados na Educação Infantil, tendo em vista que suscitam a curiosidade e interesse de seu público. Os recursos tinham como objetivo central promover a aproximação de crianças e bebês com esses elementos, favorecendo a utilização de múltiplos meios comunicativos, conforme detalhamento disposto no roteiro descritivo entregue como tarefa avaliativa (Quadro 1).

Ao elaborar propostas de intervenção no contexto da Educação Infantil, é fundamental compreender que os elementos mobilizados nesse espaço educativo devem contemplar de maneira indissociável as interações e as brincadeiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que as práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica devem oportunizar experiências nas quais as crianças e bebês construam conhecimentos e se apropriem de interações entre pares em contextos naturais e de forma lúdica (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, tais princípios orientaram a construção do material, planejado de modo a favorecer a manipulação autônoma por seu público e a possibilitar o uso em diferentes situações de interação. Em adição, considerando as especificidades da manipulação motora de bebês e crianças, bem como a dinâmica do contexto educacional dessa parcela infantil, os materiais foram confeccionados de modo que seu uso exigisse habilidades motoras básicas, podendo ser conectado a chaveiros e brinquedos. Assim, desde a escolha da ergonomia do álbum (que permite seu manuseio livre), até a definição de seu conteúdo, buscou-se selecionar elementos que despertassem o interesse exploratório de crianças e bebês e que fossem de fácil manipulação em momentos de comunicação e de brincadeiras cotidianas.

Quadro 1 — Adaptação do roteiro descritivo referente ao recurso de CAA.

Título	Álbum com pictogramas de frutas e animais.
Objetivos	• Proporcionar uma aproximação entre a criança ou bebê e os pictogramas das categorias selecionadas; • Ampliar as possibilidades de expressão; • Possibilitar consultas no material durante o processo comunicativo.
Público-alvo	Educação Infantil.
Materiais ou Plataformas	• Folhas A4; • Impressões; • Pictogramas do ARASAAC; • Ferramenta Canva; • Plástico de plastificação tamanho A4; • Argola para chaveiro; • Furador; • Tesoura.
Descrição	O recurso consiste em um conjunto de 13 cartões ilustrativos que representam frutas e animais, cada um acompanhado por um pictograma correspondente, facilitando a identificação visual e a aprendizagem. Os cartões incluem uma seleção diversificada de frutas e animais. Estão fixados a uma argola de chaveiro, os cartões são facilmente transportáveis, tornando o recurso ideal para uso em diferentes ambientes. O design dos cartões é pequeno e leve, o que facilita o manuseio por crianças e bebês.
Proposta de utilização no contexto escolar	Considerando que o material foi construído para ser mais durável em função do processo de plastificação, sua utilização no contexto de uma instituição de Educação Infantil pode ultrapassar o ambiente da sala, podendo ser manuseado no momento das refeições e brincadeiras externas. O objetivo é que o material desperte a curiosidade, assim apresentando um potencial de aproximar uma determinada criança ou bebê para a familiarização com os pictogramas — é válido ressaltar que o manuseio do material não é limitado às crianças ou bebês que farão uso de CAA, pois é esperado que o restante da turma queira conhecer as figuras também. Sendo assim, o material pode ser um recurso interessante para a introdução de um sistema de CAA pictográfico, além de ampliar as possibilidades de expressão e conhecimento de mundo.

Fonte: elaboração própria (2026).

Considerando que o recurso foi idealizado para a apresentação de um trabalho da disciplina e visando a redução dos custos de produção, o referido grupo optou por materializar apenas o álbum das frutas (Figura 1), enquanto o material referente aos animais marinhos foi entregue apenas em formato digital por meio da plataforma Canva (Figura 2). Em ambos os materiais, os pictogramas utilizados foram retirados da base ARASAAC, enquanto as imagens ilustrativas foram obtidas na biblioteca de elementos do próprio Canva.

Os dois álbuns foram estruturados com treze elementos de representação, cada página foi organizada com a palavra correspondente ao elemento na parte superior, seguida do pictograma logo abaixo e, na parte inferior, diferentes representações ilustrativas do mesmo elemento. Para a composição do álbum das frutas, foram selecionadas: abacaxi, banana, coco, kiwi, laranja, limão, maçã, mamão, manga, melancia, morango, pera e uva.

Figura 1 — Detalhes do álbum de pictogramas temático de frutas.



Fonte: elaboração própria (2025).

Observa-se que a versão física do material foi produzida no formato A5 em sua versão final, o que favorece tanto a manipulação pelas crianças quanto a facilidade de transporte. No que se refere ao álbum dos animais marinhos, sua composição contemplou treze elementos: água-viva, baleia, caranguejo, cavalo-marinho, estrela-do-mar, foca, golfinho, lula, peixe, polvo, raia, tartaruga e tubarão.

Figura 2 — Detalhes do álbum de pictogramas temático de animais marinhos.



Fonte: elaboração própria (2025).

Observa-se que o resultado foi a construção de um recurso com potencial de utilização no cotidiano educacional, de baixo custo e que exige poucas habilidades manuais para sua confecção. Como todo o material foi elaborado digitalmente, posteriormente o álbum das frutas foi impresso e plastificado para então ser recortado e perfurado para que a argola fosse inserida.

A organização dos álbuns buscou articular elementos visuais e textuais de forma clara e acessível, favorecendo o reconhecimento e a nomeação dos itens representados. A utilização de pictogramas, associados à palavra correspondente escrita em Língua Portuguesa e a diferentes representações visuais, visa favorecer o processo de familiarização das crianças e bebês com esse tipo de recurso gráfico, ampliando as possibilidades de compreensão de novos vocabulários a partir do uso de CAA.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) propõe em seu corpo aspectos de aplicação de práticas inclusivas partindo do pressuposto do desenho universal para pensar produtos, ambientes, programas e serviços acessíveis a todas as pessoas, sem necessidade de adaptações específicas (Brasil, 2015). Visando construir um material para livre utilização de todas as crianças e bebês, o recurso foi estruturado com base em um olhar pedagógico pautado nas perspectivas inclusivas e universalistas, com o intuito de possibilitar seu uso em atividades voltadas ao desenvolvimento da comunicação, da ampliação de vocabulário e da mediação de interações em contextos educacionais.

5. Conclusões

A atividade prática de elaboração e confecção dos recursos pedagógicos oportunizou a utilização intencional da base de pictogramas ARASAAC e das plataformas digitais, favorecendo a familiarização com essas ferramentas no contexto da CAA. Além disso, a experiência contribuiu para a articulação entre os conhecimentos teóricos discutidos na disciplina e sua aplicação em uma proposta concreta de intervenção, ampliando as possibilidades formativas das estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

De modo geral, a experiência relatada evidencia a relevância de que sejam promovidas práticas formativas voltadas à Educação Especial no âmbito da formação inicial docente, visando o atendimento de estudantes com deficiências e/ou transtornos em diferentes contextos educativos. A utilização de recursos de CAA em instituições escolares pode favorecer as possibilidades de interação e o desenvolvimento comunicativo do público com NCC, desde que seu uso seja mediado por profissionais qualificados e que possuam os conhecimentos necessários para realizar esse papel.

Frente às lacunas existentes nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no que tange à oferta de disciplinas que abordem temáticas referentes ao campo da Educação Especial, é fundamental que os(as) futuros(as) educadores(as) em formação assumam o caráter investigativo que impulsione aprendizagens complementares a fim de que seja construída uma base fortalecida tanto de contribuições teóricas quanto de possibilidades práticas.

Frente ao exposto, compreende-se que o diálogo entre a Educação Especial e a Pedagogia deve ser presente e frequente. A partir da perspectiva colaborativa, profissionais de ambas as áreas podem fortalecer conjuntamente suas práticas de modo a tornar a inclusão escolar uma realidade para todos. Nesse viés, os processos de formação inicial docente podem ser os primeiros espaços para o direcionamento rumo ao fazer pedagógico mais sensível e atento às demandas encontradas nos contextos escolares.

6. Referências

BEUKELMAN, D. R.; LIGHT, J. C. **Augmentative & Alternative Communication:** Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs. 5. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2020.

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, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 7 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 7 maio 2026.

BRASIL. **Portaria Interministerial ME/MCTI/MMFDH nº 10.321, de 6 de dezembro de 2022**. Consolida as disposições sobre o limite de renda mensal dos tomadores de recursos nas operações de crédito para aquisição de bens e serviços de tecnologia assistiva destinados às pessoas com deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2022. Seção 1, p. 82. Disponível em: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias_interministeriais/Portaria_Interministerial_ME_MCTI_MMFDH_n_10321_de_06122022.html. Acesso em: 1 maio 2026.

COOK, A. M.; POLGAR, J. M. **Assistive Technologies:** Principles & Practice. 4. ed. Missouri: Elsevier, 2015.

DEIMLING, N. N. M. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 238-249, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102013000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 maio 2026.

DELIBERATO, D. Comunicação Alternativa: informações básicas para professores. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (org.). **Inclusão Escolar:** as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 233-250.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. **Atuação da Fonoaudiologia na escola:** reflexões e práticas. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2013. p. 71-90.

MANZINI, E. J. Conceitos básicos em comunicação alternativa. In: CARRARA, K. **Educação, universidade e pesquisa**. São Paulo: FAPESP, 2001. p. 163-178.

NUNES, L. R. O. P. Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. In: NUNES, L. R. O. P. et al. (org.). **Comunicar é preciso:** em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2020. p. 5-12.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. Educação especial na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003. Acesso em: 4 maio 2026.

PELOSI, M. B.; SOUZA, V. L. V.; SCHREIBER, A. H.; DAN, C. Y. Adaptação de livros de histórias: recursos de imersão nos símbolos. In: NUNES, L. R.; PELOSI, M.; GOMES, M. **Retrato da comunicação alternativa no Brasil:** relatos de experiências. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007. v. 1, p. 143-147.

ROCHA, A. B. O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, 2017. Disponível em: https://histogeo.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/02.pdf. Acesso em: 4 maio 2026.

RODRIGO, J. M. M.; CORRAL, M. D. R. ARASAAC: portal aragonés de la comunicación aumentativa y alternativa. Software, herramientas y materiales para la comunicación e inclusión. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 27-38,

jul./dez. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-1654.43426. Acesso em: 5 mai. 2026.

SCHIRMER, C. R.; NUNES, L. R. O. P. Introdução à comunicação alternativa em classes comuns de ensino. In: NUNES, L. R. O. P. et al. (org.). **Comunicar é preciso:** em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2020. p. 81-92.