



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS DE
IMPERATRIZ UNIDADE JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA CURSO DE
PEDAGOGIA**

BEATRIZ ALVES CAVALCANTE FERREIRA

**O SISTEMA PECS COMO RECURSO DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E
ALTERNATIVA PARA FAVORECER A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

BEATRIZ ALVES CAVALCANTE FERREIRA

**O SISTEMA PECS COMO RECURSO DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E
ALTERNATIVA PARA FAVORECER A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão, Centro de Ciências de Imperatriz,
para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador (a): Profa. Dra. Karla Bianca
Freitas de Souza Monteiro

Imperatriz
2026

Alves Cavalcante Ferreira, Beatriz.

O SISTEMA PECS COMO RECURSO DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA ALTERNATIVA PARA FAVORECER A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA / Beatriz Alves Cavalcante Ferreira. - 2026.

93 p.

Orientador(a): Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2026.

1. Autismo. 2. Comunicação Aumentativa e Alternativa.
3. Picture Exchange Communication System. 4. Inclusão.
I. Freitas de Souza Monteiro, Karla Bianca. II. Título.

BEATRIZ ALVES CAVALCANTE FERREIRA

**O SISTEMA PECS COMO RECURSO DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E
ALTERNATIVA PARA FAVORECER A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão, para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA

Profa. Dra. Dijan Leal de Sousa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

Profa. Dra. Francisca Melo Agapito

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

Dedico este trabalho a todas e todos
que acolhem e ensinam nossas
crianças com TEA, com amor e
esperança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por seu amor incondicional e por conduzir meus passos nos caminhos que ele já havia preparado para mim.

À professora doutora Karla Bianca, registro minha eterna gratidão por aceitar me orientar nesta pesquisa, com muita competência, empatia e uma inteligência admirável. Sua orientação foi essencial para a construção e conclusão desse trabalho.

Agradeço, com todo o meu amor, a minha família por ser o amor de Deus na minha vida, à minha mãe, meu alicerce, pela educação e amor que me concedeu, e por ser sempre meu suporte. Agradeço infinitamente pela sua força.

Agradeço, com todo meu coração, à minha filha, por ser perfeita e brilhante. A ela dedico toda minha vontade de vencer. Aos meus irmãos queridos, Eduarda, Henrique e Steffany, por todo apoio, carinho e incentivo ao longo dessa caminhada.

Meu agradecimento especial vai para o meu irmão, Enzo, inspiração para a escolha desta temática. Ao meu esposo, sou grata pela presença constante em toda a minha trajetória acadêmica.

Também agradeço aos meus professores e professoras do Curso de Pedagogia da UFMA- Campus Imperatriz-MA, por contribuírem para a minha formação acadêmica, pelos quais tenho grande apreço e gratidão.

À banca examinadora, composta pelas professoras doutoras Dijan Leal de Sousa e Francisca Melo Agapito, agradeço pelas contribuições, sugestões e pela disponibilidade de avaliar este trabalho.

Agradeço a todos que, de algum modo, contribuíram para a elaboração deste trabalho. De forma especial e transcendente, agradeço à minha bisavó, que, dos céus, celebra comigo essa sonhada conquista.

A todos que contribuíram, obrigada!

Me movo como educador, porque
primeiro, me movo como gente.
Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho de conclusão, procura em seu percurso de construção, analisar o Pictury Exchange Communication System (PECS) como recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) no favorecimento da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para responder nosso problema, elaboramos a seguinte pergunta: De que forma o sistema de comunicação por troca de figuras (PECS) como recurso de linguagem aumentativa e alternativa para favorecer desenvolvimento comunicativo e a inclusão escolar de crianças com TEA? Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e de campo, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas. A partir dos relatos das entrevistadas, fica evidente que as percepções das profissionais e da mãe atípica, sobre a CAA, com ênfase no PECS, apresentam uma visão de contribuição para o desenvolvimento comunicativo. A pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a comunicação é elemento essencial para o desenvolvimento, aprendizagem e a participação social da criança.

Palavras-chaves: Autismo. Comunicação Aumentativa e Alternativa. Picture Exchange Communication System. Inclusão.

ABSTRACT

The present final paper seeks, throughout its development process, to analyze the *Picture Exchange Communication System* (PECS) as a resource of Augmentative and Alternative Communication (AAC) in promoting the school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). In order to address the research problem, the following question was formulated: In what way does the picture exchange communication system (PECS), as an augmentative and alternative language resource, contribute to fostering communicative development and school inclusion of children with ASD? This study adopts a qualitative approach, with a bibliographic and field research design, conducted through semi-structured interviews. Based on the interviewees' reports, it becomes evident that the perceptions of the professionals and the atypical mother regarding AAC, with an emphasis on PECS, indicate its contribution to communicative development. The research is grounded in the understanding that communication is an essential element for children's development, learning, and social participation.

Keywords: Autism. Augmentative and Alternative Communication. Picture Exchange Communication System. Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TEA —Transtorno do Espectro Autista

CAA— Comunicação Aumentativa

Alternativa

PECS —Picture Exchange Communication

System

DSM-5 —Manual Diagnóstico e

Estatístico de Transtorno Mentais

TND— Transtorno do Neurodesenvolvimento

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Prancha de comunicação com símbolos... ..	44
Figura 2- Prancha de comunicação de baixa tecnologia... ..	46
Figura 3- Sistema de comunicação de alta tecnologia... ..	46
Figura 4- Chaveiro de comunicação PECS.....	42
Figura 5- Painel de comunicação PECS.....	54
Figura 6- Pasta de comunicação PECS.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Informações contidas no Manual de Critério e Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, segundo DSM-5.....	26
Quadro 2- Informações das Fases do Protocolo PECS (Picture Exchange Communication).....	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	
2 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS.....	18
2.1 Perspectiva histórica do transtorno do espectro autista.....	19
2.2 Diagnósticos do transtorno do espectro autista: critérios, procedimentos e avanços.....	24
2.3 Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista.....	32
2.4 Lei Berenice Piana: um marco legal no Brasil.....	36
3A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA E O PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM: FUNDAMENTOS E APLICABILIDADE EDUCACIONAL.....	39
3.1 A importância da comunicação no desenvolvimento infantil: desafios comunicativos em crianças com transtorno do espectro autista.....	39
3.2 Fundamentos da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).....	43
3.3 Picture Exchange Communication System (PECS): sistema de comunicação por troca de figura... ..	50
3.4 A adaptação do Picture Exchange Communication System (PECS) para o contexto educacional.....	53
4 O PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM COMO RECURSO DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA ALTERNATIVA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	60
4.1 Conhecimento e percepção profissional sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e o Picture Exchange Communication System (PECS).....	60
4.2 Contribuições da psicóloga sobre o uso do Picture Exchange Communication System (PECS).....	66
4.3 Contribuições da fonoaudióloga sobre o uso da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA)	69
4.6 A vivência de uma mãe atípica frente ao diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e as percepções da Comunicação Aumentativa e Alternativa	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	82

APÊNDICE A	86
APÊNDICE B.....	88
APÊNDICE C.....	90
APÊNDICE D.....	92

INTRODUÇÃO

A comunicação é um elemento essencial para o desenvolvimento humano, pois possibilita a expressão de necessidades, sentimentos e desejos, além de favorecer a interação social e a participação ativa dos indivíduos nos diferentes contextos da vida em sociedade. No âmbito educacional, a comunicação assume um papel central no processo de aprendizagem, sendo por meio dela que os sujeitos constroem conhecimento, estabelecem vínculos e participam das práticas pedagógicas.

Antes de refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas e recursos de apoio à comunicação, faz-se necessário compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O entendimento sobre o TEA evoluiu significativamente ao longo das últimas décadas, passando de concepção estigmatizadas para seu reconhecimento como uma condição do neurodesenvolvimento. Compreender o TEA, portanto, exige considerar os avanços científico e seus impactos nas práticas educacionais.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por uma tríade de comprometimentos centrais: dificuldades na comunicação, prejuízos na interação social e comportamentos restritos e repetitivos. Esses comprometimentos, podem ser observados, em geral, nos primeiros anos de vida da criança, contribuindo para a identificação do transtorno e evidenciando sua natureza enquanto condição do neurodesenvolvimento.

De acordo com, Santos et al. (2024), as dificuldades relacionadas à comunicação verbal e não verbal podem representar barreiras significativas à aprendizagem e à inclusão escolar, impactando diretamente o desenvolvimento e a autonomia da criança com TEA. No contexto escolar, essas características exigem um olhar atento e sensível dos profissionais da educação, uma vez que a ausência de meios eficazes de comunicação pode intensificar situações de frustração, comportamentos desafiadores e, conseqüentemente, processo de exclusão.

Diante desse cenário, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) aparece como uma estratégia fundamental para ampliar as possibilidades comunicativas de crianças com limitações na linguagem oral. A CAA engloba diferentes recursos e estratégias que complementam ou substituem a fala, favorecendo a expressão de intenções comunicativas, a interação social e a participação ativa nos ambientes (ISAAC, BRASIL s.d.).

Entre os sistemas que compõem a CAA, destaca-se o Picture Exchange Communication System (PECS), um método estruturado de comunicação por meio da troca de figuras, utilizado especialmente com crianças com déficits severos de comunicação e TEA. O PECS tem como objetivo promover a comunicação funcional de forma intencional, permitindo que a criança inicie interações, expresse suas necessidades, e reduza comportamentos desafiadores decorrentes de frustrações (WALTER, 2017).

O interesse pela temática deste estudo fundamenta-se em vivências pessoais. A convivência cotidiana com uma criança da família diagnosticada com TEA, nível dois de suporte e não verbal, evidenciou de forma concreta os desafios enfrentados por crianças com limitações comunicativas para expressar suas necessidades, sentimentos e vontades, bem como para participar de interações sociais. Tal experiência reforçou a compreensão de que a comunicação é direto fundamental e que a ausência de recursos adequados pode intensificar processos de exclusão e sofrimento, tanto para criança quanto para sua família.

Diante do exposto, este estudo propõe como questão central: De que forma o sistema de comunicação por troca de figuras (PECS) como recurso de linguagem aumentativa e alternativa pode favorecer desenvolvimento comunicativo e a inclusão escolar de crianças com TEA? Partindo da situação problema apresentada, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar o sistema de comunicação por troca de figuras Picture Exchange Communication System (PECS) como recurso de linguagem aumentativa e alternativa, visando favorecer o desenvolvimento comunicativo e a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O estudo propõe: compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas principais características no contexto histórico e educacional; descrever o sistema Picture Exchange Communication System (PECS) enquanto recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa; e analisar as contribuições do uso do PECS para a inclusão escolar, a aprendizagem e a interação social da criança com TEA.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, articulando pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica foi

desenvolvida a partir de produções científicas relevantes que abordam o TEA, inclusão, CAA e o PECS, incluindo livros, artigos científicos, teses e dissertações. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica não se restringe a livros, mas abrange diferentes fontes que possibilita a construção de um referencial teórico consistente.

A pesquisa de campo utilizou a entrevista como instrumento de coleta de dados, por possibilitar a interação por meio do diálogo direto com os sujeitos participantes. Desse modo, as entrevistadas permitiram compreender percepções, experiências e concepções relacionadas ao uso da CAA e do PECS no favorecimento da inclusão comunicativa de crianças com TEA. Os dados obtidos foram analisados de forma crítica e reflexiva, respeitando as falas das participantes e buscando articulá-las ao referencial teórico que sustenta este estudo.

O presente trabalho está organizado em capítulos o primeiro aborda o contexto histórico do TEA, bem como os avanços relacionados à educação inclusiva, situando o leitor acerca dos principais marcos conceituais e legais. O segundo capítulo apresenta a Comunicação Aumentativa e Alternativa, com ênfase no Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), discutindo seus fundamentos, características e contribuições para o desenvolvimento da comunicação funcional. Por fim, o terceiro capítulo destina-se à análise da pesquisa de campo, na qual são apresentados e discutidos os dados coletados.

2 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve perspectiva histórica das construções teóricas sobre o Transtorno do Espectro Autista, desde as primeiras concepções sobre o tema até à definição mais recente proposta pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental (DMS-5). Articulando essa evolução conceitual com os avanços na discussão sobre inclusão, especialmente no contexto escolar.

Nessa perspectiva busca-se compreender como o entendimento acerca do transtorno evoluiu ao longo do tempo, passando de uma visão clínica restrita e estigmatizada para uma abordagem mais ampla, que reconhece as potencialidades e as necessidades de apoio dessas crianças.

Antes de apresentar essa trajetória histórica, é importante destacar que, ao longo dos anos, diferentes termos foram utilizados para se referir ao autismo. Com a padronização estabelecida pelo DSM-5, o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a ser o mais adotado na literatura atual. Por essa razão, neste trabalho utilizaremos preferencialmente a sigla TEA ao nos referirmos ao autismo.

Ao longo deste capítulo serão discutidas contribuições teóricas e científicas sobre o histórico, o diagnóstico, as principais características do espectro e, por fim, abordaremos a inclusão escolar, destacando a Lei Berenice Piana (Lei n 12.764/2012) que se tornou um marco na garantia de direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Desse modo o capítulo tem como propósito de construir uma compreensão crítica e contextualizada do tema. Essa análise permitirá identificar como o conhecimento sobre o TEA se desenvolveu desde os primeiros estudos de Leo Kanner, consolidando as bases para uma abordagem mais inclusiva e fundamentada nas evidências científicas atuais.

2.1 Perspectiva histórica do transtorno do espectro autista

Segundo Cunha (2011), originado do grego autós, a palavra autismo, que significa “de si mesmo”, foi mencionada pela primeira vez, em 1911, pelo psiquiatra E. Bleuler, ao descrever sintomas de pacientes esquizofrênicos que apresentavam fuga da realidade. Ainda conforme o autor, no ano de 1943, o psicólogo norte-americano Leo Kanner analisou um grupo de crianças que não se enquadravam

em nenhuma das doenças psíquicas existentes, de acordo com a psiquiatria infantil. Assim, evidenciou uma nova síndrome, denominado distúrbio autístico do contato afetivo, sendo esse distúrbio considerado como uma patologia que se manifesta nos dois primeiros anos de vida.

Na concepção de Santos e Amorim (2021, p.4), “A ideia de autismo como algo separado da esquizofrenia aparece, pela primeira vez, no trabalho de Kanner”. Antes, era uma característica relacionada à esquizofrenia, de se “fechar em si”. Com essa mudança de perspectiva, o TEA deixa de ser interpretado como subtipo de esquizofrenia e passa a ser reconhecido como um distúrbio autístico, representando um marco de transformação profunda e significativa para a história do transtorno.

Conforme Cunha (2011), as crianças observadas apresentavam dificuldades significativas nas interações sociais, atrasos no desenvolvimento da fala e comprometimentos na coordenação motora, características que não eram identificadas em outras patologias.

Ainda segundo o autor, o pediatra Hans Asperger realizou, em 1944, um estudo com crianças de três anos, cujos resultados apresentavam semelhanças com os narrados por Kanner. No entanto, asperger destacou que as crianças observadas apresentavam inteligência acima da média, com habilidades acentuadas para lógica e abstração, além de interesses específicos e pouco usuais. Embora algumas apresentassem deficiência intelectual, muitas possuíam inteligência global normal, mas ainda enfrentavam dificuldades significativas nas relações sociais. Sua pesquisa também revelou que a condição era mais comum em meninos, com uma proporção média de oito casos em meninos para cada caso em uma menina.

Cunha (2011, p.21) acrescenta que:

Síndrome de Asperger: difere do autismo clássico, principalmente por não ocorrer retardo mental, atraso cognitivo e considerável prejuízo na linguagem. Apesar de não haver o retraimento peculiar autístico, a criança, entretanto, torna-se também muito solitária. Desenvolve interesses particulares em campos específicos, modos de pensamento complexos, rígidos e impermeáveis a novas ideias.

Nesse sentido, essa diferenciação é fundamental para compreender que, embora a Síndrome de Asperger e o autismo interagem o mesmo espectro, as

manifestações comportamentais e cognitivas variam amplamente, de modo que cada indivíduo apresente um perfil único de desenvolvimento.

Segundo Cunha (2011) a definição proposta por Kanner estabeleceu o autismo como um transtorno que se manifesta nos primeiros anos de vida, despertando grande interesse no campo da psicanálise para investigar o vínculo entre mãe e bebê. Segundo Gaiato e Teixeira (2018), acreditava-se inicialmente que o TEA era decorrente de falta de carinho e afeto materno, teoria conhecida como “mães geladeiras”. Essa concepção atribuía o surgimento do transtorno à suposta frieza emocional das mães. Contudo, pesquisas mais recentes evidenciam que ausência de afeto não está relacionada ao desenvolvimento do TEA, demonstrando que tal teoria era infundada.

Conforme Cunha:

Durante anos, a leitura psicanalítica enfatizou o papel da função materna e paterna no aparecimento do autismo. Hoje, sabe-se que o autismo não advém dessa relação. Credita-se o comprometimento autista a alterações biológicas, hereditárias ou não. (CUNHA, 2011, p. 25).

Esse entendimento representa um avanço fundamental, pois desloca a responsabilidade dos pais e reafirma que o autismo não é resultado de falhas afetivas ou vínculos familiares, mas de condições neurológicas que independem da dinâmica emocional entre mãe e a criança. Esse olhar mais atualizado permite que as famílias sejam acolhidas sem culpa e que o foco seja direcionado para intervenções adequadas e baseadas em evidências.

De acordo com Matos (2018), o TEA manifesta-se durante os primeiros anos de vida, geralmente durante a primeira infância, sendo decorrente de fatores genéticos ou resultante de uma síndrome ocorrida durante o período gestacional, que afeta o desenvolvimento do bebê. Por ser um espectro, o autismo apresenta uma variedade de manifestações, sintomas e intensidade, o que, em muitos casos, dificulta a identificação precoce. Essa complexidade representa um desafio significativo, sobretudo no contexto educacional, onde frequentemente são percebidos os primeiros sinais do transtorno.

Gaiato e Teixeira (2018) colaboram ao apontar que o autismo é uma condição neurobiológica de origem genética, na qual, durante o desenvolvimento fetal, ocorrem uma série de reações químicas que modificam a produção, a organização, a forma e

o número de neurônios, além de alterar a expressão química dessas células. Essas mudanças afetam a migração conexão neuronal, influenciando a formação dessas estruturas cerebrais. Para os autores, “estudos científicos mostram que a genética está intimamente ligada ao autismo” (GAIATO; TEIXEIRA, 2018, p.30).

Embora as causas do TEA ainda não estejam completamente esclarecidas, alguns pesquisadores sugerem que fatores metabólicos, resultantes de alterações bioquímicas, podem sofrer influência do ambiente, que atua modulando esses processos (CUNHA, 2011).

Apesar de avanços, a etiologia do autismo ainda não é totalmente compreendida, sendo discutida a partir de diferentes perspectivas que envolvem alterações neurológicas, fatores genéticos, processos inflamatórios e até possíveis influências alimentares. Entretanto, nenhuma dessas teorias, de forma isolada, é suficiente para explicar a ampla variedade de manifestações observadas no espectro (BRITO, 2016).

Camargo et al. (2013, p.640) afirmam que “o transtorno do espectro autista é um transtorno invasivo do neurodesenvolvimento que persiste por toda a vida e não possui cura nem causas claramente conhecidas”. Nesse sentido, estudos indicam que, na maioria dos casos, o TEA apresenta origem hereditária, evidenciando o papel significativo dos fatores genéticos em sua manifestação (AMARAL, 2022).

O Autismo Infantil foi descrito por Léo Kanner, em 1943, sob a denominação “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”. Conforme aponta Viana et al. (2020), o psicólogo caracterizou essa condição por um conjunto de comportamentos específicos, como dificuldades em se relacionar de forma afetiva, ausência de comunicação verbal, rigidez no cumprimento de rotina, potencialidades cognitivas aumentadas e, diferente de outras patologias, ausência de traços físicos evidentes.

Para Gaiato e Teixeira (2018, p. 10), “o TEA, ou simplesmente autismo, é um transtorno do neurodesenvolvimento. Isso significa que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam nas respectivas áreas cerebrais”. Os autores reforçam que o autismo está relacionado a diferenças no funcionamento neurológico, o que evidencia a importância de compreender cada indivíduo dentro de suas particularidades.

Paula e Peixoto (2019) corroboram ao mencionar que o TEA faz parte dos Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND). Segundo Matos (2016, p. 188), “os Transtornos do Neurodesenvolvimento são manifestados a partir de alterações que

surtem no início do período de desenvolvimento, manifestando-se cedo, na maior parte das vezes, antes da criança iniciar a escolarização”. Dessa forma, observa-se que o TEA apresenta sinais precoces, o que torna essencial o diagnóstico desde a infância.

No que se refere ao aumento dos casos de TEA, Gaiato e Teixeira (2018), explicam que há cinco motivos principais que justificam o aumento da sua prevalência nas últimas cinco décadas, os quais iremos analisar a seguir:

Primeiro motivo: o aumento da prevalência do TEA pode ser explicado pelo fato de que os primeiros estudos utilizarem os critérios diagnósticos do DSM-III, que abrange apenas os casos mais graves. Assim, casos atualmente considerados dentro desse espectro muitas vezes não eram diagnosticados como tal, sendo confundidos com deficiência intelectual.

Segundo motivo: a maior disponibilidade de médicos especialistas capacitados para diagnosticar e tratar esse transtorno de modo mais aprofundado clinicamente.

Terceiro motivo: o aumento de centros especializados no diagnóstico e tratamento de TEA, bem como o crescimento dos investimentos na área médica dedicado ao transtorno autista. Com isso, mais crianças recebem diagnóstico e iniciam tratamentos precoces

Quarto motivo: o maior engajamento das famílias na busca por ajuda e pelo acesso a tratamentos para crianças com TEA. No passado, muitas crianças não recebiam atendimento especializado devido à desinformação e ao preconceito. Atualmente, graças ao esforço de associações de pais e ao maior acesso à informação por meio de livros, sites e mídias digitais, as famílias estão mais conscientes e defendem os direitos dos seus filhos.

Quinto Motivo: a maior disseminação do conhecimento e os investimentos na criação de centros de pesquisa têm permitido que mais recursos sejam direcionados ao estudo do TEA. Como resultado, há um aumento na produção de publicações científicas de qualidade, fornecendo dados epidemiológicos atualizados e informações mais confiáveis sobre o transtorno.

Compreendendo o aumento da prevalência do TEA nas últimas décadas, é possível perceber que esse crescimento não está necessariamente relacionado a uma expansão repentina de novos casos, mas há uma somatória de fatores que ampliaram a capacidade de identificar o transtorno.

Outro aspecto importante é o papel das famílias, que passaram a se engajar mais e procurar apoio, graças a maior disseminação de informações. Por fim, o avanço das pesquisas e a produção científica tem permitido compreensão, mas amplas do transtorno, oferecendo bases mais sólidas para atuação clínica e educacional. Portanto, o aumento da prevalência reflete uma sociedade mais preparada e informada, e não apenas a um crescimento real dos casos.

O resgate desse breve histórico, construído a partir dos primeiros esforços para compreender o transtorno, revela-se essencial para entender como se formou o conhecimento sobre o TEA. Compreender esse caminho é fundamental para identificar como diferentes perspectivas teóricas, avanços científicos e mudanças sociais que contribuíram para a consolidação do entendimento atual.

2.1.1 Diagnóstico do transtorno do espectro autista: critérios, procedimentos e avanços

Os Transtornos do Neurodesenvolvimento são caracterizados por manifestações que surgem precocemente no período de desenvolvimento da criança, abarcando nesse grupo diferentes tipos de déficits que podem variar desde limitações em habilidades de aprendizagem até prejuízos mais amplos no funcionamento intelectual. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da American Psychiatric Association (2014), essas condições afetam o funcionamento pessoal, acadêmico ou ocupacional do indivíduo.

No caso do TEA, o diagnóstico requer a presença de déficits na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, conforme o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014)). De acordo a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11), o transtorno do espectro autista é caracterizado por dificuldades contínuas na interação social e na comunicação, além de comportamentos e interesses restritos e repetitivos, que se manifestam de maneira inflexível (OMS, 2022).

O DSM-5 destaca que o TEA é definido a partir de cinco critérios diagnósticos. O critério A refere-se a déficits persistentes na reciprocidade socioemocional, na comunicação e na interação social, incluindo dificuldade significativa no contato visual, na linguagem corporal e na ausência de expressões faciais apropriadas. O critério B envolve padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse e atividades. O

critério **C** destaca que os sintomas devem estar presentes desde o início do desenvolvimento. O critério **D** determina que tais sintomas precisam causar prejuízos significativos na vida social do indivíduo.

O critério **E** garante a especificidade do diagnóstico:

Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p.50).

Após esta apresentação dos critérios diagnósticos gerais, torna-se relevante destacar algumas das manifestações específicas descritas por autores da área. De acordo com Serra (2018), no que se refere ao critério **A**, a autora destaca que os déficits na comunicação e na interação social são persistentes e abrangentes, podendo incluir dificuldades significativas no uso do contato visual, na expressão facial adequada, nos gestos e na linguagem verbal e não verbal. Esses prejuízos podem ser observados em diferentes contextos e variam conforme a idade e o desenvolvimento da criança.

Quanto ao critério **B**, Serra (2018) caracteriza-o por padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades que variam conforme a idade, as capacidades individuais e o apoio recebido. A autora destaca que comportamentos podem se manifestar por estereotípias motoras, como abanar as mãos ou instalar os dedos, uso repetitivo de objetos e na fala ecolalia. Além disso, ressalta que muitas pessoas com TEA apresentam grande resistência a mudanças e tendem a seguir rotinas rígidas ou desenvolver comportamentos rituais, tanto verbais quanto não verbais.

Quanto ao critério **D** a autora ressalta que os sintomas devem acarretar prejuízos clinicamente significativo nas áreas social, profissional ou em outros aspectos relevantes da vida da criança. O critério **E** esclarece que, mesmo nos casos que há associação com deficiência intelectual, os déficits de comunicação social observados ultrapassam as dificuldades esperadas para o nível de desenvolvimento, configurando um quadro que não pode ser explicado exclusivamente pela condição cognitiva.

Importa lembrar que tais critérios precisam estar presentes desde as primeiras fases do desenvolvimento, mesmo que se tornem mais perceptíveis à medida que a criança cresce e com o aumento das solicitações sociais. O manual também ressalta que os sintomas devem causar prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, escolar ou ocupacional da vida do indivíduo. Dessa forma, o diagnóstico do TEA exige uma análise cuidadosa e abrangente, que leve em conta não apenas a presença dos sintomas, mas também a intensidade, a frequência e o impacto que eles exercem no cotidiano da criança (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Segundo Gaiato e Teixeira (2018), o diagnóstico do TEA é clínico e envolve uma avaliação minuciosa do comportamento da criança, realizada por meio de entrevistas com os responsáveis. Durante esse processo, o profissional observa o desenvolvimento infantil, verificando se a criança está adquirindo habilidades fundamentais, como fala, linguagem corporal, interações sociais, cognição e empatia. A identificação de atrasos ou dificuldades em qualquer uma dessas áreas pode indicar comprometimentos característicos do TEA.

A gravidade do transtorno está relacionada a prejuízos na interação, comunicação e comportamentos restritos e repetitivos (GAIATO; TEIXEIRA, 2018). De acordo com o DSM-5, esses prejuízos são classificados em diferentes níveis de suporte, que indicam o grau de assistência necessário para a criança (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Para o diagnóstico do TEA é necessária a presença dos três itens no domínio da comunicação social e pelo menos dois dos quatro itens do segundo. Relativamente à gravidade, atribuiu-se uma classificação do grau de gravidade de acordo com o nível de funcionamento foi proposta variando de 1 (necessidade de suporte/apoio) a 3 (necessidade de suporte muito substancial) (MATOS, 2016, p. 192).

Esse entendimento reforça a importância de avaliar cada criança considerando tanto as características centrais do TEA quanto o nível de suporte necessário para seu desenvolvimento. A seguir, apresenta-se um quadro com as informações referentes aos níveis de suporte, conforme descritas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-5) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Quadro 1- Níveis de suporte segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

Nível de Suporte	Comunicação social	Comportamento restrito e repetitivos

Nível 3- Exigindo apoio muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento / dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2- Exigindo apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1- Exigindo apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Reproduzido de AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014, p. 52).

Vale lembrar que o nível de suporte não consegue definir o autista por completo. Autista de nível 3 de suporte podem escrever um livro com ajuda de comunicação aumentada, por exemplo, mas não conseguem ir ao banheiro ou tomar banho sem ajuda. Autistas de nível um podem ter dificuldades consideráveis de socialização e aprendizado, mesmo que grande parte das pessoas nesse nível do espectro tenham mais autonomia” (Cunha, 2011, p.30).

Esse apontamento reforça que o nível de suporte não determina, por si só, as capacidades ou limitações reais de uma pessoa com TEA. Cada indivíduo vivencia o espectro de maneira singular. O que demonstra a necessidade de um olhar além das classificações, considerando as potencialidades e desafios únicos que cada pessoa apresenta.

Os especificadores de gravidade descrevem o conjunto de sintomas relacionados ao TEA. Esses especificadores auxiliam na definição dos níveis de suporte (1, 2 e 3), reconhecendo que a gravidade pode variar ao longo do tempo, aumentando ou diminuindo conforme o desenvolvimento do indivíduo. Contudo, o próprio manual ressalta que essas categorias não devem ser utilizadas isoladamente para determinar o tratamento ou o tipo de apoio necessário, uma vez que o TEA é uma condição heterogênea (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Segundo Serra (2018), os especificadores de gravidade também são usados para descrever a intensidade atual dos sintomas, a qual pode variar conforme o contexto ou ao longo do tempo. A autora destaca que as dificuldades de comunicação social e os comportamentos restritos e repetitivos devem ser avaliados separadamente e ressalta que os níveis de gravidade não devem ser usados como critério para determinar os serviços oferecidos. Esses serviços precisam ser definidos de forma individualizada, com base nas metas e necessidades pessoais da criança.

Pode-se compreender que o TEA não se manifesta de maneira linear, pois não existe um padrão fixo que determine seus sintomas. A identificação de uma pessoa com TEA exige considerar que as características do transtorno são interligadas, podendo variar em intensidade conforme o grau de comprometimento. Assim, os sinais não se apresentam de forma igual em todos os indivíduos, sendo necessário reconhecer que, apesar das semelhanças, cada caso é único e cada criança manifesta o autismo de modo singular. (SANTOS; VIEIRA, 2019).

Em síntese, a compreensão dos critérios diagnósticos do TEA, conforme estabelecidos no DSM-5, é fundamental para identificar de forma adequada as características do transtorno e orientar intervenções futuras. O diagnóstico, ao considerar aspectos como a comunicação, o comportamento e o desenvolvimento, permite uma compreensão mais ampla e integrada do sujeito TEA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). A partir dessa base teórica, torna-se possível avançar para a análise dos comportamentos autísticos, permitindo, além do

diagnóstico, uma reflexão sobre como essas manifestações impactam a vida e o desenvolvimento das crianças com TEA.

Conforme Cunha (2011), o autismo é compreendido pela presença de um conjunto de comprometimentos alinhados em uma tríade principal: dificuldades na comunicação, prejuízos na interação social e comportamentos restritos e repetitivos. Esses comportamentos são regidos por uma sequência de sintomas cardeais, que servem como sinais fundamentais e podem ser observados nos primeiros anos de vida da criança, contribuindo para a identificação do transtorno.

Ainda de acordo com o autor, esses sintomas se manifestam no cotidiano dos indivíduos por meio de padrões rígidos de comportamento, rotina e hábitos. Alguns aspectos do funcionamento diário são considerados marcadores importantes e podem ser percebidos na criança antes mesmo de um laudo diagnóstico, como não manter contato visual, não demonstrar medo diante de perigos reais, birras, hiperatividade física, agitação desordenada, movimentos circulares com o corpo, movimentos estereotipados, ecolalias, isolamento social, resistência ao contato físico, aparente indiferença ao chamado, apego excessivo a objetos não convencionais, resistência à mudanças na rotina e o desinteresse por brincadeiras simbólicas.

Ainda na perspectiva de Cunha (2011) as crianças com o espectro podem manifestar comportamentos compulsivos e sensibilidade acentuada a certos estímulos, como sons e texturas. Segundo Barbosa e Dutra (2022), crianças com autismo frequentemente apresentam alterações na forma como percebem os estímulos sensoriais. Elas podem reagir de maneira exagerada ou reduzida a sons, luzes e outros elementos do ambiente. Em alguns casos, demonstram elevada sensibilidade auditiva, cobrindo os ouvidos diante de gritos, obras ou até latidos de cachorros, enquanto outras praticamente não se incomodam com ruídos intensos, mas podem apresentar maior atenção a sons sutis, como o pingar de uma torneira ou o tic-tac do relógio.

Ainda segundo os autores, no âmbito dos estímulos visuais, luzes muito fortes podem ser desconfortáveis para algumas crianças, enquanto outras demonstram interesse acentuado por brilhos e luminosidade. Essas particularidades sensoriais fazem parte das características frequentemente associadas ao TEA.

Barbosa e Dutra (2022) também destacam que algumas crianças com o transtorno podem apresentar grande sensibilidade a estímulos táteis, como toques, abraços, apertos de mão ou certos tipos de tecido, manifestando forte incômodo

nessas situações, há casos em que ocorre o oposto, com crianças que demonstram baixa sensibilidade a dor, podendo inclusive não chorar diante de acidentes mais graves.

Conforme Santos et al. (2024), a insistência em rotinas e a resistência a mudanças configuram-se como características comportamentais recorrentes em crianças com TEA. Os alunos com o espectro têm de apresentar forte necessidade de previsibilidade, podendo manifestar intenso desconforto diante de alterações inesperadas, como mudanças no horário, na organização da sala de aula ou na presença de um professor novo. A interrupção dessas rotinas pode manifestar comportamentos desafiadores, como crises comportamentais.

Segundo Gaiato Teixeira (2018), bebês com TEA podem apresentar déficits significativos no comportamento social desde muito cedo, evidenciados pelo evitar do contato visual, pelo desinteresse pela voz humana e pela ausência de comportamentos de antecipação, como estender os braços quando chamados para o colo. Além disso, costumam demonstrar aparente indiferença ao toque físico, não expressando emoções quando acariciados.

Ainda conforme os autores, algumas crianças apresentam um desenvolvimento inicial aparentemente típico, mas, em determinado momento, interrompem esse processo e começam a regredir em habilidades sociais e de linguagem. Essa regressão pode ser observada, por exemplo, quando uma criança de dois anos deixa de falar ou de participar de brincadeiras sociais simples. Trata-se de um fenômeno especialmente angustiante para a família, pois a perda de habilidades previamente adquiridas sugere uma ruptura no desenvolvimento esperado. Embora nem todas as crianças com TEA apresentem esse padrão, quando presente, a regressão pode funcionar como um importante sinal de alerta para a família.

O TEA manifesta-se de maneira distinta em cada criança, podendo variar entre níveis leves, moderados e graves. Assim, a intensidade e a forma como os sintomas se apresentam, diferem amplamente, resultando em comportamentos variados entre os indivíduos dentro do espectro. Apesar dessas diferenças, é comum que apresentem padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, elementos que constituem características centrais dos transtornos. (BARBOSA; DUTRA, 2022).

É possível observar, no cotidiano da criança, manifestações claras dos déficits que caracterizam o TEA. Como as dificuldades na comunicação e na linguagem que aparecem muitas vezes, pela ausência ou atraso na fala. No âmbito da interação social, destaca-se a falta de reciprocidade, as limitações nas trocas sociais e o comprometimento no contato com o outro. Além disso, é comum que essas crianças apresentem comportamentos repetitivos, apego rígido à rotina e movimentos estereotipados, aspectos que fazem parte do seu modo particular de se relacionar com o ambiente e de buscarem segurança (SANTOS; VIEIRA, 2019).

A troca social entre colegas desempenha papel fundamental, pois favorece a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Entretanto, alunos com o espectro frequentemente apresentam dificuldades para iniciar e sustentar diálogos, compreender sinais sociais e responder de forma coerente às interações, o que pode limitar sua participação em atividades coletivas, bem como a construção de vínculos de amizade, impactando diretamente a inclusão escolar e o seu desenvolvimento emocional (SANTOS et al., 2024).

A interação entre alunos com TEA e professores também podem apresentar desafios, especialmente quando os docentes não possuem conhecimentos adequados sobre as características do transtorno. Santos et al. (2024) Apontam que, nesses casos, comportamentos manifestados pelos alunos podem ser interpretados de maneira equivocada, sendo compreendidos como desinteresse, indisciplina ou desobediência, quando, na realidade, estão associados às dificuldades de comunicação e interação social. Essa compreensão limitada pode comprometer a construção de um ambiente escolar inclusivo e a adoção de práticas pedagógicas que não atendem às necessidades desse aluno.

Nesse contexto, é fundamental compreender que as características das pessoas com autismo não devem ser vistas como limitadoras para seu desenvolvimento pessoal, educacional e profissional. Conforme Santos e Vieira (2019, p.222):

A característica da pessoa com autismo não pode ser motivos de desistência nos aspectos pessoal, educacional e profissional; trata-se de um desafio, cujos primeiros passos a serem tomados consiste em conhecer, acompanhar e buscar, cada vez mais, melhores condições para desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Nesse sentido, compreendemos que o TEA constitui um espectro amplo, o que reforça que não existe um modelo único de autismo, mas diferentes formas de existir, comunicar e interagir com o mundo. Diante dessa complexidade, torna-se necessária uma breve discussão sobre os desafios inclusivos enfrentados por crianças com o transtorno, conduzindo-nos ao objetivo próximo seção deste estudo.

2.2 A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Neste tópico abordaremos os principais aspectos da inclusão escolar, destacando a Lei Berenice Piana (Lei n 12.764/2012) que se tornou um marco na garantia de direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Serão discutidos seus princípios, as responsabilidades da escola e dos profissionais da educação, além das implicações práticas dessas legislações para a construção de ambientes mais acessíveis, acolhedores e respeitosos. O objetivo é oferecer uma compreensão clara de como a Lei orienta e fortalece as políticas de inclusão no contexto escolar e social.

Ao tratar de inclusão, compreende-se que a Lei Berenice Piana representa um importante avanço nas políticas educacionais brasileiras, uma vez que busca assegurar o direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou comportamentais.

Em junho de 1994, durante a Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais, foi elaborada a declaração de Salamanca, com objetivo de orientar governos e organizações quanto à adoção de práticas educacionais inclusivas. O documento propõe que as escolas acolham todas as crianças, tanto aquelas com deficiências quanto as com altas habilidades, reforçando o compromisso com uma educação para todos. A principal finalidade da declaração foi estabelecer diretrizes capazes de inspirar ações de governos, organizações internacionais e nacionais e instituições não governamentais, na implementação de princípios, políticas e práticas voltadas às necessidades educacionais especiais (BEZERRA; ANTERO, 2020).

A partir desse marco legal, fortaleceu-se no país a defesa do direito à educação para todos, consolidando princípios que passaram a orientar as políticas educacionais inclusivas. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei n 9394/1996) fundamentam-se na garantia da igualdade, assegurando a todos o direito de aprender e de desenvolver suas capacidades, habilidades e potencialidades. Esses dispositivos legais visam promover autonomia social e econômica dos sujeitos, bem como só pela participação na vida em sociedade (BEZERRA; ANTERO, 2020).

O objetivo central da inclusão é promover o acesso, a permanência e a participação efetiva dos estudantes na escola regular, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade humana. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art.208, III). Segundo Mazzotta (2005) a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem ao ocorrer somente no final dos anos 50 inícios da década de 60 do século XX. A partir da escrita do autor, percebe-se que, a partir dessa contextualização histórica, e a atenção educacional as pessoas com deficiência no Brasil ocorreu de maneira tardia, esse ano um longo perfume marcado pela exclusão e invisibilidade social. Tal atraso contribuiu para a ausência de políticas públicas e de práticas pedagógicas inclusiva durante décadas. Esse cenário impactou diretamente o acesso à escolarização e a garantia de direitos educacionais. Somente a partir desse período inicia-se movimentos mais consistentes em direção à inclusão educacional.

Segundo Paula e Peixoto (2019), o TEA tem sido amplamente discutido por diversos autores e pesquisas, o que evidencia a relevância e a necessidade de aprofundar o debate sobre o tema. A importância dessa discussão está relacionada, sobretudo, à forma como a inclusão é tratada nas instituições escolares, visto que incluir não significa apenas matricular a criança com TEA, mas inseri-la de maneira efetiva no processo de aprendizagem. Apesar dos desafios, é no ambiente escolar que o estudante com TEA deve ser preparado para a convivência social.

Conforme destaca Carvalho (2014), a escola precisa constituir-se como um espaço verdadeiramente inclusivo, o que vai além da simples presença física de crianças com deficiências. A educação inclusiva não se concretiza quando a

intencionalidade pedagógica se limita ao desempenho do aluno ou à sua capacidade de acompanhar o currículo no mesmo ritmo das demais crianças.

Do modo semelhante, a inclusão não ocorre quando as atividades escolares propostas desconsideram as diferenças entre os estudantes e se baseiam em uma abordagem homogênea da sala de aula, contrariando os princípios da educação inclusiva. Nessa perspectiva, incluir o aluno sem adaptação das práticas pedagógicas resulta em uma exclusão sutil, comprometendo seu desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Lima e Matos (2020) compreende-se que a escola inclusiva configura como espaço de convivência coletiva que valoriza o respeito às diferenças, oferecendo condições e suportes necessários para garantir um atendimento educacional de qualidade. Para isso, faz-se necessária a disponibilização de uma infraestrutura adequada e de profissionais qualificados, assegurando o processo de educação contínuo, sem promover práticas excludentes. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos capazes de reconhecer, compreender e respeitar a diversidade humana presente na sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, estabelece que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais deve ocorrer preferencialmente no ensino regular, garantindo o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2001). No entanto, conforme apontam Paula e Peixoto (2022), apesar das diretrizes legais, persistem dificuldades para a efetivação da inclusão de alunos com TEA, visto que muitos professores ainda não dispõem de formação inicial e continuada adequadas às especificidades desses estudantes.

A efetivação da educação inclusiva deve ser compreendida como responsabilidade do Estado, que precisa assegurar políticas e ações concretas voltadas ao fortalecimento da inclusão escolar. Entretanto, esse compromisso também depende da participação ativa da sociedade, tanto no planejamento quanto na implementação das medidas necessárias para consolidar esse processo (MAZZOTTA, 2005). Nessa mesma linha, Carvalho (2019) destaca que a concretização dos princípios da educação inclusiva exige planejamento, implementação e acompanhamento de ações no ensino regular, contando com o envolvimento da comunidade escolar para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Nessa mesma perspectiva, Cunha (2011) acrescenta que os desafios da educação inclusiva não se resolvem apenas com a modernização das salas de aula

ou com a adoção de novos recursos. É necessário repensar profundamente as práticas docentes, de modo a superar o descompasso existente entre as propostas pedagógicas atuais e o modelo tradicional que ainda prevalece nas escolas.

Segundo Gusmão et al. (2024), o conhecimento sobre a política inclusiva que abrange o TEA por parte das Instituições ainda é uma lacuna no contexto da qualidade da educação inclusiva ofertada. Dentro dessa concepção, o respeito à diversidade desses alunos exige, além de planejamento curricular adequado, a aquisição de recursos adaptáveis e de planejamento estratégico que contemple suas necessidades individuais, a falta desses elementos contribui significativamente para o baixo rendimento escolar dessas crianças.

Ainda conforme o autor, em razão das dificuldades que impactam negativamente o desenvolvimento emocional e acadêmico desses alunos, a inclusão desses estudantes pode ser compreendida como um processo que visa garantir a participação de todos, independentemente de suas diferenças, em todos os aspectos da sociedade. A eficácia no gerenciamento de recursos favorece a construção de um ambiente educacional colaborativo, orientado pelo aprimoramento contínuo das práticas e dos recursos disponíveis, pelo enfrentamento sistemático dos desafios e pela atenção às diversas necessidades de alunos e professores.

Compreender as especificidades do aluno com TEA é fundamental para garantir a participação plena dessas crianças no ambiente escolar. Nesse sentido, Carvalho (2014) corrobora ao afirmar que é necessário repensar e adaptar as práticas pedagógicas, adequando-as às diferenças de cada aluno, em um processo que vai muito além de simplesmente garantir a matrícula ou inserir o estudante na sala de aula.

Togashi e Walter (2016), esclarecem que alheios à sua vontade, os alunos da educação especial enfrentam diversas barreiras no ingresso e permanência no ensino regular. No caso das crianças com TEA, esse processo tende a ser ainda mais delicado devido às dificuldades na interação social, da ausência ou limitação da comunicação verbal e da presença de comportamentos desafiadores e estereotipados.

Diante desse contexto, observa-se que as dificuldades enfrentadas por alunos com TEA no ensino regular demandam uma atenção pedagógica mais ensível às suas especificidades, especialmente no que se refere à comunicação e à interação social, a fim de favorecer sua participação e permanência no ambiente escolar.

Segundo Cunha (2011), a capacidade acadêmica não deve ser considerada a principal nem a única habilidade a ser desenvolvida pelo aluno com neurodivergência. Antes disso, torna-se fundamental priorizar o desenvolvimento das habilidades sociais e da autonomia, aspectos que favorecem a participação ativa e visam à independência da criança. Nesse sentido, não há como discutir inclusão sem mencionar o papel do professor e da escola, há quem cabe promover práticas pedagógicas significativas e construir um ambiente educativo preparado e adaptado às necessidades de cada aluno.

O autor também destaca que, ao pensar em um currículo prático e funcional para crianças com TEA, torna-se essencial selecionar atividades que estimulem a aprendizagem para a vida cotidiana e à vivência social, incluindo ações de autocuidado, como escovar os dentes e tomar banho. Tais práticas oferecem oportunidades concretas de formação integral, permitindo que a escola se torne um espaço de desenvolvimento humano e inclusivo.

Considerando esse contexto de inclusão, torna-se evidente que a garantia de direitos não depende apenas de princípios pedagógicos, mas também de dispositivos legais que asseguram condições reais de participação. Nesse sentido, é fundamental compreender como a legislação brasileira avançou na proteção e no reconhecimento das pessoas com TEA, estabelecendo diretrizes específicas para sua inclusão social, educacional e assistencial. É nesse contexto que se destaca a Lei Berenice Piana, um marco importante para a consolidação dos direitos e para a construção de práticas mais efetivas no atendimento às necessidades dessas crianças.

2.2.1 Lei Berenice Piana: um marco legal para no Brasil

Segundo Santos e Vieira (2019.), o marco regulador da educação especial no Brasil, composto por documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n 2/2001), evidencia avanço significativos no rompimento de barreiras e na construção de uma proposta educacional mais inclusiva.

Nesse viés, a autora também destaca a relevância de legislações específicas, como a Lei n 13.146/15, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e a Lei n 12.764/12, reconhecida como um marco no atendimento e garantia de direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

A promulgação da Lei n 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, configurou um marco histórico na consolidação dos direitos da pessoa com TEA. Essa legislação instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa autista, sendo a primeira legislação a reconhecer o autista como pessoa com deficiência, garantindo-lhe, assim, todos os direitos assegurados por Lei.

De acordo com o Art. 1º da referida Lei, considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta:

“I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.”

Conforme exposto, o artigo primeiro da referida Lei é fundamental, pois define os critérios que caracterizam o TEA e reconhece o autista como pessoa com deficiência. Esta definição é essencial para assegurar os direitos garantidos por lei, como educação inclusiva, assistências social, saúde e as demais políticas públicas que proporcionam uma vida de qualidade e inclusiva. Dessa forma, ao considerar a pessoa autista como deficiente, assegura e garante todos os direitos

A lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, decretou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que estabelece em suas diretrizes a classificação do TEA como uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por marcada limitação da comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. Destaca também os padrões restritos e repetitivos de comportamentos motores e verbais.

Conforme destaca o autor do texto consultado garantir o acesso à permanência de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular é essencial para efetivar a inclusão, assegurando não apenas a matrícula, mas também há participação ativa e o desenvolvimento desse público. O direito à educação,

assegurado a todos os cidadãos, deve ser garantido às pessoas com NEE em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, preferencialmente em salas regulares, com suporte do atendimento educacional especializado, a fim de promover uma escolarização inclusiva e equitativa.

Dessa forma, a educação inclusiva representa um importante avanço nas políticas educacionais brasileiras, pois busca garantir o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou comportamentais. O objetivo central da inclusão é promover o acesso, a permanência e a participação efetiva dos estudantes na escola regular, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade humana. Nesse contexto, o interesse por ferramentas pedagógicas que favoreçam a comunicação e a aprendizagem de alunos com TEA, como o PECS, passa a integrar as discussões sobre práticas inclusivas no contexto educacional.

3 A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA E O PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM: FUNDAMENTOS, APLICABILIDADE E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma discussão sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) com ênfase no Picture Exchange Communication System (PECS) buscando oferecer ao leitor uma visão clara e objetiva sobre a importância desse recurso no apoio à inclusão escolar de crianças com TEA.

Além disso, antes de nos aprofundarmos na discussão sobre a CAA, serão apresentados aspectos fundamentais sobre a comunicação no desenvolvimento infantil de crianças com TEA. Essa abordagem inicial permite ao leitor compreender melhor as necessidades comunicativas desse público e reconhecer que estratégias como a CAA e o PECS se revelam especialmente relevantes no contexto educacional.

3.1 A importância da comunicação no desenvolvimento infantil desafios comunicativos em crianças com transtorno do espectro autista

De acordo com os estudos sobre linguagem e comunicação, a capacidade de expressar-se por meio de códigos linguísticos, representações gráficas ou gestuais é fundamental para o desenvolvimento das interações sociais. Historicamente, indivíduos com deficiências ou com limitações significativas na linguagem foram excluídos de muitos espaços de convivência, justamente pela dificuldade de se comunicar e participar das trocas simbólicas que sustentavam a vida em sociedade (GROSKO, 2016).

Nas atividades do dia a dia da criança, é possível identificar manifestações do TEA em diferentes aspectos. Na comunicação, esses sinais incluem atrasos no desenvolvimento da fala ou até mesmo a ausência da linguagem oral. No convívio social, observam-se dificuldades em estabelecer trocas, manter contato interpessoais se participar espontaneamente das interações. Também são frequentes comportamentos repetitivos e interesses restritos, percebidos tanto na insistência para seguir rotinas quanto na presença de movimentos estereotipados (SANTOS; VIEIRA, 2019.).

Nesse contexto, é importante considerar que o déficit na fala constitui uma das características frequentemente observadas em crianças com TEA. Além disso, as dificuldades tanto na comunicação verbal quanto na não verbal fazem parte do conjunto de manifestações que impactam a capacidade de interação, comprometendo o uso funcional da linguagem e dificultando a participação em trocas sociais mais espontâneas e significativas. (BARBOSA; DUTRA, 2022).

[...] a grande maioria dos pacientes com autismo não está falando quando é diagnosticado, sendo que aproximadamente 70% deles permanecerão mudos pelo resto de suas vidas. Apesar de todas as dificuldades linguísticas apresentadas por essa criança, muitas delas podem aprender a falar pequenas frases e ser capazes de seguir instruções simples, enquanto outras podem apresentar falas complexas e rebuscados. (TEIXEIRA, 2016, s.p.).

Esses dados evidenciam a ampla heterogeneidade no desenvolvimento da linguagem em pessoas com TEA, reforçando a necessidade de intervenções individualizadas e considere as potencialidades e limitações de cada criança, bem como a importância de estratégias pedagógicas e comunicativas adequados para favorecer a interação. Luz e Branco (2021), apontam que diante das diferentes especificidades presentes nas características de pessoas com TEA, especialmente no que se refere às dificuldades de comunicação e interação, torna-se evidente a necessidade de desenvolver estratégias que favoreçam o desenvolvimento desses sujeitos.

Pesquisas indicam que a regressão ou perda de habilidades, como a linguagem, ocorre em uma parcela das crianças diagnosticadas com o transtorno, sendo observado, em média, em um a cada quatro casos. Essa regressão geralmente se manifesta nos meses que antecedem os dois anos de idade e costuma estar associada a quadros mais severos do transtorno. Contudo, é importante destacar que tanto as crianças que apresentam regressão quanto aquelas que não vivenciam esse fenômeno podem manifestar desafios semelhantes em seu desenvolvimento, especialmente nos aspectos relacionados à comunicação e a interação social (HOPP; ALBRECHT, s.d.).

Estudos mostram que crianças e pessoas com TEA costumam apresentar particularidades importantes no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Também são frequentes as dificuldades relacionadas ao uso pragmático e não verbal da comunicação, o que inclui interpretar ironias, perceber

sinais simples da conversa ou reconhecer emoções pelas expressões faciais. Esses desafios, quando combinados, podem contribuir para momentos de isolamento e para uma comunicação menos eficiente no cotidiano da pessoa acometida pelo transtorno (ROSA, 2018).

Ainda segundo a autora, o desenvolvimento da linguagem pode variar bastante nessas crianças. Enquanto algumas apresentam uma fala bem desenvolvida, outras até conseguem verbalizar, mas não utilizam a linguagem com intenção comunicativa, limitando-se a repetir trechos de filmes, imitar falas de pessoas ou reproduzir sons do cotidiano. Há ainda crianças que enfrentam maiores dificuldades e não conseguem se comunicar verbalmente (ROSA, 2018).

Segundo Coelho e Santos (2006), as pessoas com TEA apresentam dificuldades significativas de comunicação, tanto verbal quanto não verbal. Em muitos casos, a linguagem verbal está ausente e, quando presente, tende a ser restrita e utilizada de forma limitada ou inadequada, refletindo uma acentuada dificuldade em seu uso funcional.

Também se observa que muitas crianças com TEA tendem a falar apenas sobre temas de seu interesse, além de apresentarem um discurso mais monótono, sem variação de entonação ou volume durante a fala. Essa falta de modulação vocal dificulta a expressão de emoções e torna o diálogo menos natural. Como há pouca intenção comunicativa e desafios para manter uma conversa coerente, a interação pode ficar comprometida. Em alguns casos, esse padrão inclui ainda a repetição constante de palavras, frases ou perguntas (ROSA, 2018).

No que diz respeito aos critérios diagnósticos do TEA, o critério **A** do DSM-5 aborda os déficits persistentes na comunicação e na interação social, exigindo que esses prejuízos estejam presentes em diversos contextos. Esse critério engloba tanto aspectos verbais quanto não verbais da comunicação, além do comprometimento da reciprocidade socioemocional. A partir desse referencial, compreende-se que o desenvolvimento da linguagem funcional e da comunicação pode ser afetado em diferentes graus entre os indivíduos com o espectro, como diversos autores enfatizam ao tratar dessas características (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Nessa mesma perspectiva, Serra (2018) destaca que as alterações podem variar desde a ausência total da fala até atrasos, compreensão reduzida ou uso repetitivo da linguagem, como ocorre na ecolalia. A autora ressalta ainda que,

mesmo quando as habilidades linguísticas formais estão preservadas, o uso da linguagem para interações sociais recíprocas é prejudicado. Além disso, as dificuldades na reciprocidade social e emocional aparecem desde cedo, comprometendo a iniciativa nas interações, o compartilhamento de emoções e a imitação do comportamento de outras pessoas, impactando diariamente o desenvolvimento das relações sociais.

Ainda conforme Serra (2018), mesmo quando a linguagem está presente, ela costuma ser utilizada de forma unilateral, sem promover a reciprocidade social esperada. Nessas situações, a fala é frequentemente empregue para solicitar algo ou nomear objetos, em vez de expressar sentimentos, compartilhar experiências ou sustentar uma conversa.

Nesse contexto, Cunha (2011) contribui ao afirmar que a linguagem, enquanto forma de comunicação social, exige abstração e codificação simbólica, aspectos que representam desafios para indivíduos com TEA. Por essa razão, a comunicação tende a tornar-se mais literal e menos simbólica, o que dificulta a atribuição de sentido à linguagem. Segundo Coelho e Santos (2006, p.5), “[...] as pessoas com autismo têm uma grande dificuldade na interpretação da linguagem, devido à dificuldade na compreensão de entoação da voz e da mímica dos outros com que se relacionam”.

A partir dessas contribuições, observa-se que as dificuldades comunicativas das pessoas com o espectro não se restringem à fala, mas envolvem também a compreensão dos aspectos simbólicos e pragmáticos da linguagem. Tais desafios impactam a capacidade de trocas sociais.

É comum, nesses casos, a presença da ecolalia, que pode manifestar-se de forma imediata, quando a criança repete logo em seguida o que ouviu, ou tardia, quando a repetição ocorre em momentos posteriores, reproduzindo expressões e diálogos de outras situações, como conversas passadas ou programas de televisão, caracterizando-se pela utilização dos enunciados fora de um contexto original (BARBOSA; DUTRA, 2022).

Dessa forma, a ocorrência da ecolalia demonstra que a linguagem dessa criança se manifesta de forma distinta da linguagem típica. Em vez de servir como instrumento de troca simbólica e expressão de intenções, ela pode surgir como repetição de sons e frases sem a compreensão completa do significado. Essa característica evidencia que o desenvolvimento da linguagem envolve não apenas

a fala, mas também a capacidade de atribuir sentido às palavras e compreender o contexto comunicativo.

Por fim, como bem pontuado por Cunha (2011), ao refletir sobre o universo autístico, é importante reconhecer que, embora essas crianças apresentem dificuldades na comunicação e na linguagem, isso não significa a ausência de sensibilidade e vontade de se comunicar. Diante desse cenário, torna-se evidente que, embora muitas crianças com autismo enfrentem importantes limitações na linguagem verbal, isso não implica a ausência da intenção comunicativa ou desejo de participar ativamente das interações sociais. Pelo contrário, essas crianças expressam necessidades, emoções e pensamentos, ainda que nem sempre sejam compreendidas.

Assim, reconhecendo que a comunicação vai além da fala e envolve múltiplas formas de expressão, surge a necessidade de estratégias que ampliem as possibilidades de participação e favoreçam o processo comunicativo. É nesse contexto que se insere a Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA), como uma proposta fundamental para apoiar, mediar e potencializar as interações sociais de crianças com TEA que apresentam dificuldades significativas na linguagem oral.

3.2 Fundamentos da Comunicação Aumentativa e Alternativa- CAA

Desde os primórdios da civilização, os seres humanos recorreram a diferentes formas de comunicação, utilizando recursos verbais e não verbais, como gestos e sons, essas manifestações comunicativas foram se aprimorando ao longo do tempo, dando origem a linguagens com características próprias. Nesse contexto, as primeiras expressões comunicativas de forma escrita ocorreram por meio de desenhos registados em cavernas, que estabeleciam relações e significados (GROSKO,2016).

A comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) compreende um conjunto de estratégias, métodos e recursos que têm como finalidade complementar o substituir a fala e a escrita de indivíduos que apresentam dificuldades na comunicação oral. No contexto educacional, especialmente no atendimento alunos com TEA, a CAA configura-se como um importante recurso, pois contribui para o desenvolvimento da comunicação, da interação social e da aprendizagem. Entre os recursos mais utilizados estão os símbolos gráficos, as pranchas de comunicação, os dispositivos

eletrônicos com saída de voz aplicativos desenvolvidos para tablets (ISAAC BRASIL).

Desse modo, a Comunicação Aumentativa Alternativa constitui uma área de atuação tanto clínica quanto educacional, voltada à compensação, de modo temporário ou permanente, das dificuldades comunicativas de pessoas com distúrbios severos de fala. Seu propósito central é reconhecer e organizar os sinais expressivos dos indivíduos, a fim de possibilitar uma comunicação mais funcional, ágil e eficiente (WALTER, 2017).

Em continuidade à sua análise, a autora explica que a CAA busca oferecer diferentes formas de expressão para pessoas que apresentam limitações na fala. Ela é denominada alternativa quando o indivíduo não possui outra forma de se comunicar, e aumentativa quando existe uma comunicação, mas essa ainda não é suficiente para sustentar trocas sociais. Nesse sentido, a CAA pode ser empregue por indivíduos de diferentes faixas etárias, sendo crianças, jovens, adultos, ou idosos que apresentam limitações da comunicação oral, a ausência de escrita funcional ou alterações nas interações sociais recíprocas.

Segundo Grosko (2016), a CAA mostra-se um recurso significativo para pessoas com deficiência intelectual, deficiência física de origem neuro motora, transtornos globais de desenvolvimento, entre outras condições. Conforme as necessidades e especificidades de cada pessoa, sua utilização pode ocorrer de forma temporária ou ao longo de toda a vida. Walter (2017) aponta que, a CAA pode ser compreendida como um conjunto de recursos, estratégias e técnicas cujo objetivo é complementar as formas de comunicação já existentes ou substituir aquelas que estão ausentes. Esses sistemas podem ser organizados de maneira manual ou gráfica, de acordo com as necessidades de cada indivíduo.

A Isaac Brasil (s.d.) aponta que, em um primeiro momento, a Comunicação Aumentativa e Alternativa é frequentemente compreendida apenas como o uso de aplicativos, pranchas ou cartões com imagens. No entanto, a CAA constitui um sistema mais amplo e organizado, composto por quatro elementos: símbolos, recursos, estratégias e técnicas. Com base na cartilha do Instituto Isaac Brasil, apresentam-se, a seguir, os elementos da Comunicação Aumentativa e Alternativa:

Símbolos: Os símbolos correspondem às formas de representação da linguagem por meios alternativos a oralidade. Esses recursos podem manifestar-se por meio de fotografias, ilustrações, pictogramas, sinais ou palavras escritas

possibilitando a expressão e a compreensão da comunicação. Para apoiar esse processo, foram desenvolvidas bibliotecas específicas de símbolos gráficos voltadas à comunicação.

1- Prancha de comunicação com símbolos



Fonte: Assistiva Tecnologia e Educação, (s.d.).

Essa prancha de comunicação apresenta 18 símbolos gráficos, utilizados para expressar escolhas de alimentos e bebidas. Podemos perceber que, os símbolos estão organizados por cores de acordo com diferentes categorias, como: social (oi, pode me ajudar, obrigado), pessoas (eu, você, nós), verbos (quero, comer, beber), substantivos, (bolo, sorvete, fruta, leite, suco de maçã, suco de laranja), e por fim, adjetivos, (quente, frio, gostoso). Essa organização facilita a compreensão do usuário.

Recursos: Os recursos correspondem à estrutura física que sustentam o sistema de comunicação, incluindo a superfícies, materiais, dispositivos ou equipamentos utilizados para organizar os símbolos e possibilitar a transmissão de mensagens pelo usuário. No âmbito da comunicação da CAA, esses recursos podem ser classificados em baixa e alta tecnologia.

Os recursos de baixa tecnologia caracterizam-se pelo uso de materiais simples, geralmente disponíveis no cotidiano e adaptado às necessidades específicas da pessoa que os utiliza. Entre esses recursos destacam-se aqueles confeccionados com fotografias, desenhos, criptogramas impressos, bem como superfície com velcro, ímã ou outros. Reconhecendo a importância desses recursos para a comunicação e a inclusão de pessoas com dificuldades comunicativas, a legislação brasileira avançou recentemente.

A Lei nº 15.249, de 3 de novembro de 2025, representa um avanço significativo na promoção da acessibilidade e comunicação ao alterar a Lei nº 10.098/2000 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), para prever a instalação de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia em espaços públicos, visando promover a acessibilidade de pessoas com necessidades complexas de comunicação (BRASIL, 2025).

Segundo a Lei nº 15.249/2025, considera-se "pessoa com necessidades complexas de comunicação: aquela que, por qualquer motivo, tem dificuldades significativas para compreender ou expressar mensagens de forma oral, escrita, gestual ou por meio de outras formas convencionais de comunicação, necessitando de recursos e estratégias alternativas ou aumentativas para viabilizar a interação social, o acesso à informação e a participação em atividades da vida cotidiana" (BRASIL, 2025, art. 2º, XI).

2- Prancha de comunicação de baixa tecnologia



Fonte: Jornal O Poder (s.d.).

A imagem mostra uma placa de comunicação Aumentativa e Alternativa de baixa tecnologia, utilizada para que as pessoas com dificuldades comunicativas possam expressar escolhas, necessidades ou interagir socialmente, de forma acessível. Esse sistema, por exemplo, está posto em um local público.

Recursos de alta tecnologia na CAA caracterizam-se pelo uso de dispositivos eletrônicos e soluções tecnológicas, que geralmente apresentem maior custo e permitem diferentes níveis de personalização. Esses recursos utilizam símbolos em

formato digital como fotografias, imagens digramas, e inclui o uso de computadores, tablets e software.

3- Sistema de comunicação de alta tecnologia



Fonte: Tobii Dynavox Brasil, (s.d.).

A imagem mostra uma prancha de comunicação de alta tecnologia exibida em um tablet, a prancha contém uma sequência de símbolos organizados, apresentando diversas categorias, como substantivos, verbos, interações sociais entre outros. utilizada para que o usuário possa expressar os desejos, construir frases, comunicar necessidades e interagir socialmente de forma acessível.

Técnicas: As técnicas estão relacionadas às formas de acesso físico aos recursos comunicativos, isto é, aos meios pelos quais o usuário seleciona os símbolos disponíveis nesses recursos, podendo ocorrer por meio de acesso direto ou acesso indireto. O acesso direto acontece quando o indivíduo aponta com qualquer parte do corpo ou utiliza um instrumento de apoio, sendo, portanto, denominado acesso direto.

O acesso indireto ocorre por meio do apontamento realizado por outra pessoa ou de forma automática, com auxílio de recursos eletrônicos, nos quais o indivíduo confirma a escolha por meio de um movimento voluntário, como mexer a cabeça, sorrir, entre outros movimentos possíveis.

Estratégias: As estratégias dizem respeito à forma como o sistema de CAA é utilizado no processo de ensino e aprendizagem, considerando tantas situações planejada quanto interações espontâneas. Essas estratégias podem ser aplicadas

em contextos naturais do cotidiano do indivíduo, bem como em ambientes específicos, como os espaços terapêuticos e educacionais.

Desse modo, a CAA tem como principal objetivo favorecer uma comunicação mais funcional e eficaz, indo além das simples disponibilizações de dispositivos ou aplicativos. Assim, as estratégias buscam a participação comunicativa do usuário, possibilitando que ele se comunique com frequência, qualidade, menor esforço e maior agilidade nas suas interações. Esse sistema de Comunicação baseia-se na oferta de meios comunicativos complementares destinados a pessoas com deficiência, utilizando recursos pedagógicos adaptados com objetivo de reduzir barreiras no processo de comunicação, favorecendo a interação e a participação social (GROSKO, 2016).

Pesquisas destacam que ainda existe uma forte cobrança social para que pessoas com TEA desenvolvam a fala oral, mesmo nos casos em que há maiores necessidades de suporte, como nos níveis 2 e 3 do espectro. Essa postura reflete uma visão limitada de comunicação, que desconsidera outras formas expressivas já reconhecidas e validadas pela área da CAA. Quando a sociedade insiste em associar interação apenas à fala, acaba contribuindo para a exclusão de muitas crianças com TEA, não pela falta de capacidade ou interesse, mas pela ausência de estratégias, suportes e recursos que possibilitem uma participação comunicativa efetiva (CASTRO, 2023).

Segundo Hopp e Albrecht (s.d.), crianças com atraso no desenvolvimento não aprendem da mesma maneira que crianças típicas, o que demanda adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e fundamentadas cientificamente. Diante desse cenário, torna-se essencial compreender o papel da CAA como recurso capaz de ampliar as possibilidades de interação de pessoas com o transtorno. Sob essa perspectiva, compreende-se que a comunicação aumentativa alternativa constitui um recurso fundamental para ampliar as possibilidades comunicativas de crianças com TEA, favorecendo sua participação social. Ao reconhecer que a comunicação vai muito além da fala oral, a CAA oferece caminhos mais acessíveis e alinhados às necessidades individuais de cada criança.

De acordo com dados do Portal da Câmara dos Deputados (2025), a Comissão de Educação aprovou o projeto de Lei nº 2061/25, que trata da garantia do uso da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) para estudantes que apresentam dificuldades de comunicação oral, escrita ou gestual. A proposta

reconhece a CAA como um conjunto de estratégias e recursos capazes de complementar ou substituir a fala, incluindo cartões, sistemas de troca de figuras e outras formas de representação simbólica.

Ainda de acordo com o material consultado, a relatora do projeto deputada Franciani Bayer, destacou que assegurar esse tipo de comunicação constitui um avanço significativo na legislação educacional, uma vez que reforça o direito à aprendizagem e o reconhecimento das necessidades específicas dos estudantes (CÂMERA DOS DEPUTADOS, 2025).

Conforme o texto analisado, a inclusão dessas diretrizes no estatuto da pessoa com deficiência e na lei nº 12.764/12, que estabelece a política nacional de proteção de direitos da pessoa com TEA. Para a autora do projeto, deputada Maria Rosas, a medida veio para ampliar o acesso e a permanência escolar de estudantes que necessitam de apoio comunicativo, fortalecendo a perspectiva da educação inclusiva que valoriza a diversidade. A proposta ainda seguirá para análise pelas demais comissões da Câmara antes de eventual apreciação pelo Senado.

Essa proposta legislativa evidencia a necessidade de que a CAA não seja apenas reconhecida formalmente, mas também efetivamente e principalmente integrada às práticas educacionais. Para os estudantes com dificuldades de comunicação esse sistema se revela fundamental para uma participação ativa e inclusiva. Assim, o projeto de lei não apenas reforça direitos legais, mas também aponta para a importância dessa abordagem, que promove a autonomia e a interação com o meio.

Mesmo ainda em tramitação, o projeto de Lei nº 2061/25 se revela importante porque reconhece que muitos estudantes precisam da CAA para participar das atividades escolares e se comunicar. A proposta chama atenção para a importância de oferecer recursos de comunicação que tornem a escola mais acessível e preparada para atender as diversidades presente nas salas de aula, contribuindo para práticas mais inclusivas (BRASIL, 2025).

4.3 PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM: sistema de comunicação por troca de figura

A comunicação é um elemento essencial para a interação social, permitindo que os indivíduos troquem experiências, expressem desejos e necessidades e construam aprendizagens significativas que favorecem sua participação na sociedade (TEIXEIRA, 2016). Dessa forma, percebemos que desenvolver habilidades comunicativas é fundamental não apenas para o aprendizado, mas também para a inclusão social, especialmente de alunos que apresentam dificuldades de interação, como é o caso das crianças com TEA.

O Picture Exchange Communication System (PECS), desenvolvido por Bondy e Frost em 1994, é um sistema elaborado para auxiliar crianças com autismo e com déficits severos de comunicação. Esse método baseia-se na troca de figuras como meio de interação e tem como objetivo possibilitar que a criança expresse suas necessidades e desejos por meio da entrega de cartões de comunicação (WALTER, 2017). De acordo com Viana et al. (2020), o método PECS se destaca por sua simplicidade e acessibilidade, permitindo que tanto crianças com TEA quanto os profissionais envolvidos utilizem as imagens como meio para desenvolver uma comunicação funcional.

O sistema PECS foi originalmente desenvolvido em sete fases de treinamento, cada uma com objetivos específicos, embora atualmente o programa seja estruturado em seis fases. O avanço da criança de uma fase para a seguinte ocorre conforme o alcance dos objetivos estabelecidos, respeitando os critérios e requisitos definidos no manual do sistema (TEIXEIRA, 2016).

De acordo com Togashi e Walter (2016, p. 353), “[...] assim que o usuário do sistema consegue atingir o nível de autonomia e a pontuação necessária para efetuar um pedido de forma independente, torna-se apto para prosseguir para a fase seguinte”. Esse aspecto evidencia o caráter progressivo e sistematizado do sistema.

O PECS é um sistema de comunicação alternativo, cujo método tem como objetivo ensinar as crianças a solicitar itens e transmitir mensagens por meio de figuras, de maneira progressiva e estruturada (PECS BRASIL, 2020). De acordo com Brito (2016), mesmo que muitas abordagens de comunicação iniciem o ensino desconectadas de outro comportamento, o PECS destaca que o “pedir” precisa ser

o primeiro comportamento trabalhado com crianças com TEA. Isso acontece porque, ao fazer um pedido e receber algo de imediato, a criança vivencia um reforço concreto que, além de motivá-la, também fortalece seu vínculo e participação social.

Segundo Cunha (2021) em situações de autismo com comprometimento da comunicação, o PECS atua como estratégia para incentivar a comunicação, levando o indivíduo a perceber que o uso de figuras possibilita receber mais rápido as suas necessidades e desejo. Conforme o autor, o sistema configura-se como recurso estratégico para crianças com TEA que apresentam baixa eficiência comunicativa, ao possibilitar a expressão de desejos e necessidades por meio de figuras. A criança passa a compreender que por meio do sistema de comunicação ela consegue alcançar de forma mais rápida aquilo que deseja, ampliando suas possibilidades de comunicação.

Dessa forma, Cunha afirma que “é natural que alguns com a síndrome não atentem para a necessidade social de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via, a via afetiva” (CUNHA, 2011, p. 78). Essa compreensão aproxima-se da proposta do sistema PECS, que busca justamente oferecer outras vias de comunicação além da linguagem oral, respeitando o modo singular como cada criança se expressa. Nesse sentido, o PECS atua como mediador entre a dimensão afetiva e a expressão comunicativa, possibilitando que a criança manifeste desejos, intenções e necessidades mesmo na ausência da fala.

O sistema é organizado em seis fases, que vão desde o ensino de solicitações simples até a capacidade de formar frases, utilizar atributos, responder perguntas e fazer comentários, ampliando a função comunicativa do usuário (PECS BRASIL, 2020). Inicialmente, ensina-se o indivíduo a entregar uma figura representando um item desejado a um “parceiro de comunicação”, que responde imediatamente ao pedido da criança. Nas etapas seguintes, o método trabalha a discriminação de figuras e a combinação de imagens para formar pequenas frases. Nas fases mais avançadas, a criança é incentivada a usar especificações, responder a perguntas e realizar comentários (PECS BRASIL, 2020).

A seguir, apresenta-se um resumo das seis fases do PECS, apresentado em formato de tabela.

Tabela 2- As fases do Picture Change Communication System

Fases do PECS	Breves Descrições das fases
Fase I “Como” Comunicar	Solicitar um item usando uma figura.
Fase II: Distância e persistência	Uso do Cartão em diferentes contextos, com incentivo à persistência nas trocas.
Fase III: Discriminação de figura	A criança aprende a escolher entre diferentes figuras para fazer seus pedidos.
Fase IV: Estrutura de sentença	A criança passa a montar sentenças simples usando “Eu quero” + a figura do item desejado.
Fase V: Respondendo pergunta	A criança aprende a responder perguntas, como “O que você quer?”, usando o PECS.
Fase VI: Comentário	A criança aprende a comentar sobre o que vê, houve ou sente, formando frases como “Eu vejo...” ou “Eu ouço...”.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nas referências (PECS Brasil,2020)

Conforme Serra (2018) ao abordar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA, é fundamental compreender que a percepção do docente antecede qualquer prática pedagógica. Ensinar uma criança com autista exige mais do que conhecer conteúdos: requer sensibilidade, formação e capacidade de adaptar métodos e recursos de acordo com as particularidades de cada aluno. Antes de propor atividades ou iniciar a alfabetização, o professor deve buscar aprofundar seus conhecimentos sobre o espectro e reconhecer que cada indivíduo apresenta características únicas, mesmo que semelhantes às de outras crianças.

Dessa forma, o processo de alfabetização deve respeitar o ritmo, o modo de aprendizagem e as potencialidades de cada estudante. A ausência de um planejamento cuidadoso e individualizado pode gerar frustrações e dificultar o desenvolvimento das habilidades comunicativas e cognitivas. Portanto, compreender o funcionamento do aluno e valorizar sua singularidade é essencial para construir um processo educativo realmente incluso e significativo.

Conforme os estudos de Cunha (2011), embora fatores externos não sejam considerados causas diretas do autismo, eles podem intensificar ou influenciar a manifestação dos sintomas. O ambiente, nesse sentido, exerce papel fundamental, pois fornece estímulos que afetam o comportamento e a aprendizagem do indivíduo. Assim, práticas educativas voltadas para o comportamento tornam-se essenciais na redução de atitudes inadequadas, como estereotípicas, agitação e comportamentos agressivos.

De acordo com os estudos sobre a comunicação alternativa, o desenvolvimento da capacidade comunicativa requer um processo de ensino-aprendizagem que envolva tanto o usuário quanto seus interlocutores. Nesse processo, são definidos o tipo de recurso comunicativo mais adequado, a metodologia de ensino e o modelo de figuras que será utilizado para favorecer a interação (MORESCHI; ALMEIDA, 2012).

Diante da compreensão do sistema PECS em sua forma tradicional, torna-se necessário ampliar o olhar para as possibilidades de adaptação desse sistema às diferentes realidades educacionais e às necessidades específicas dos estudantes com TEA. Nesse sentido, o PECS-Adaptado apresenta-se como uma alternativa flexível, que preserva os princípios fundamentais do método, mas permite ajuste quanto aos materiais, à organização dos símbolos e as estratégias de uso, favorecendo sua aplicação no contexto escolar.

Assim, a próxima sessão dedica-se à abordagem do PECS-Adaptado, fundamentando-se nas contribuições de Walter (2017), autor pioneiro na adaptação do método do Brasil, que o organizou em cinco fases, a aprendizagem da troca, aumento da espontaneidade, discriminação de figuras, construção de sentenças e ampliação do vocabulário (MORESCHI; ALMEIDA, 2012).

3.4 As adaptações do Picture Exchange Communication System para o contexto educacional (PECS-Adaptado)

O PECS-Adaptado inicia-se com atividades funcionais que colocam a criança em contato com reforçadores naturalmente eficazes, ou seja, itens considerados mais necessários e desejados. Esses elementos são identificados por meio de observação e da colaboração entre pais e professores, que elaboram previamente uma lista de itens preferenciais do aluno. Durante a interação, os professores devem verificar se esses itens continuam sendo interessantes, garantindo que as seleções de figuras correspondam aos objetos de real interesse da criança. Para que a aplicação do programa seja eficaz, é fundamental que o interesse seja genuíno, permitindo que a criança se comunique para obter aquilo que deseja (WALTER, 2017).

Para organizar a aplicação do PECS-Adaptado, é importante identificar os itens que mais motivam a criança. Conforme Walter (2017, p. 6), essa identificação pode ser feita a partir das seguintes categorias:

1. “Coisas preferidas para comer”;
2. “Coisas preferidas para beber”;
3. Atividades preferidas (assistir TV, sentar-se em alguma cadeira, girar objetos etc.)”;
4. “Brinquedos preferidos ou objetos de interesse”;
5. “Jogos e brincadeiras preferidas (esconder, cócegas, músicas, etc.)”;
6. “Lugares que gosta de visitar (lojas, parques, parentes, etc.)”;
7. “Pessoas que conhece e com quem costuma ficar”

Os cartões de comunicação podem ser produzidos com desenhos, clip-arts, encartes, ou figuras digitais, contendo legenda na parte superior podendo ser impressos em cores ou em preto e branco, plastificados e com um pequeno pedaço de velcro no verso para fixação em álbuns de comunicação. O tamanho da figura deve ser ajustado de acordo com a capacidade visual do aluno, garantindo maior funcionalidade do sistema (WALTER, 2017).

Figura 1- Chaveiro de cartões PECS



Fonte: Alfabetização colorida (s.d)

A figura representa um conjunto de cartões em formato de chaveiro, frequentemente utilizado como recurso complementar de comunicação alternativa. Esse tipo de material reúne pictogramas que representam sensações, emoções, ações ou necessidades, permitindo que a criança selecione rapidamente o cartão correspondente ao que deseja comunicar. Por ser portátil e de fácil manuseio, esse

formato favorece o uso em diferentes ambientes, ampliando as oportunidades de comunicação funcional no cotidiano da criança.

Figura 2- Painel de comunicação PECS



Fonte: Walter (2016).

A imagem apresenta um painel com cartões utilizados no PECS-Adaptado, organizado para ajudar a criança a identificar e comunicar o que deseja. Cada símbolo representa elementos do cotidiano e facilita a expressão de necessidades, funcionando como um apoio visual que favorece a autonomia e melhora a interação.

Figura 3- Pasta de comunicação PECS



Fonte: Lagarta Vira Pupa (2024).

A imagem apresenta um conjunto de materiais visuais utilizados no PECS-Adaptado, incluindo um caderno com cartões de comunicação e quadros de rotina. Os cartões representam atividades, objetos e situações do cotidiano, organizados de forma a facilitar a escolha e a compreensão pela criança. Na lateral esquerda,

há painéis de sequência temporal, como “primeiro/depois”, e uma tabela com os dias da semana, que auxiliam na estruturação da rotina. Esses recursos funcionam como apoio visual para ampliar a comunicação, promover autonomia e ajudar a criança na antecipação das atividades diárias.

Nesse sentido, os cartões facilitam a comunicação ao fornecer representações visuais das necessidades da criança, permitindo que ela se expresse mesmo sem ter domínio da fala. Além disso, contribuem para a autonomia, pois a criança aprende a solicitar itens e montar frases de formas independentemente no. A organização dos cartões e o uso de legendas auxiliam na construção de mensagens mais complexas, favorecendo o desenvolvimento gradual das habilidades comunicativas.

Walter (2017) estrutura a explicação do PECS-Adaptado a partir de suas cinco fases, apresentando cada uma de maneira detalhada, com a finalidade de demonstrar como acontece a evolução do aluno a partir do uso dos cartões de comunicação. Essa abordagem permite compreender de que forma o sistema favorece a autonomia e a interação social dos estudantes com TEA.

Seguindo essa mesma lógica, neste trabalho serão apresentadas as etapas do programa de forma clara e objetiva, descrevendo os principais objetivos e procedimentos de cada fase, conforme Walter (2017), a fim de oferecer ao leitor uma compreensão acessível e fundamentada sobre a aplicação do método.

Fase 1: — Solicitação por meio de troca de figuras

Na primeira fase do PECS-Adaptado, o principal objetivo é fazer com que o aluno compreenda que pode se comunicar por meio da troca de figuras. Nesse momento, ele aprende que, ao entregar o cartão correspondente ao objeto desejado, é possível obter o que quer. Essa etapa é fundamental para que o estudante entenda a função simbólica da comunicação e perceba que seus gestos e ações têm significado.

O ambiente precisa estar organizado e acessível, com os cartões visíveis e próximos do aluno, facilitando a interação. O professor deve adotar uma postura acolhedora, respondendo de forma positiva a cada tentativa de comunicação, reforçando o comportamento adequado e estimulando novas trocas. Com o tempo, o aluno vai se tornando mais independente e necessita de menos apoio para realizar o processo (WALTER, 2017).

Fase 2: — Ampliação da iniciativa comunicativa

Na segunda fase, o foco passa a ser o aumento da iniciativa comunicativa do aluno. Agora, ele deve usar os cartões não apenas com o professor, mas também com outras pessoas e em diferentes ambientes. O professor começa a se distanciar aos poucos, incentivando o aluno a caminhar até ele para entregar o cartão correspondente ao item desejado.

Essa fase também introduz o uso do álbum de comunicação, que o aluno aprende a levar consigo para ter acesso aos símbolos sempre que precisar. O ambiente de aprendizagem continua estruturado para favorecer a comunicação e oferecer múltiplas oportunidades de uso das figuras. A cada nova tentativa, o professor reforça positivamente o comportamento do aluno, reconhecendo seu esforço e promovendo avanços na autonomia comunicativa. (WALTER, 2017).

Fase 3: — discriminação dos criptogramas e adaptação do tamanho dos cartões

Nessa etapa, o aluno começa a desenvolver a capacidade de diferenciar os pictogramas e reconhecer, entre várias figuras disponíveis, qual representa o item desejado. O principal objetivo é que ele consiga escolher o cartão correto em meio a outros, demonstrando compreensão da relação entre o símbolo e o objeto. Nessa fase, também é introduzida a redução gradual do tamanho dos cartões, permitindo que o estudante perceba que, mesmo em dimensões menores, o símbolo mantém seu significado.

O ambiente precisa estar organizado, com a prancha ou o álbum de comunicação dispostos de forma que os cartões relevantes e irrelevantes fiquem acessíveis. O professor deve observar se o aluno identifica o pictograma correspondente ao item desejado, diferenciando-o de outros menos atrativos. É essencial variar a posição das figuras na prancha, ampliar gradualmente o número de cartões e incentivar o uso constante do álbum de comunicação em diferentes contextos.

Durante essa fase, o aluno é continuamente estimulado a ampliar seu vocabulário pictográfico, utilizando novos símbolos e aumentando sua autonomia comunicativa. Além disso, o envolvimento dos professores da sala regular e dos colegas torna-se importante para favorecer o uso do sistema em situações reais de convivência e aprendizagem. (WALTER, 2017).

Fase 4: — Construção de sentenças simples e expressão de sentimentos

Nesta etapa, o aluno passa a utilizar o sistema de comunicação para formular pequenas frases e expressar emoções, ampliando significativamente sua autonomia comunicativa. O objetivo é que ele consiga montar sentenças simples, como “eu quero biscoito” ou “eu estou feliz”, utilizando os cartões pictográficos dispostos em seu álbum de comunicação. Assim, o estudante aprende a organizar as figuras e frases, como “eu quero” e “eu estou”, em sequência na tira porta-frase, unindo-as às imagens representativas de objetos, ações ou sentimentos.

Ao final da fase, espera-se que o aluno possua entre 20 e 50 figuras em seu repertório e seja capaz de se comunicar de maneira espontânea em diferentes situações e com várias pessoas.

A organização do ambiente continua sendo fundamental. Inicialmente, o professor deve montar a estrutura da frase na prancha de comunicação, ajudando o aluno a compreender a lógica da sequência pictográfica. Em seguida, o uso do álbum deve ser estimulado em contextos variados e especialmente na sala de aula comum, promovendo a interação com colegas e outros educadores. É importante permitir que o próprio aluno organize seu álbum, escolhendo onde posicionar e devolver os cartões após o uso, de modo a desenvolver responsabilidade e independência.

Durante o processo, o professor deve incentivar o estudante a combinar as figuras corretamente, reconhecer as expressões de desejo e sentimento e ampliar progressivamente o vocabulário utilizado. Essa fase marca um avanço expressivo no uso funcional da comunicação alternativa, pois possibilita ao aluno não apenas solicitar o que deseja, mas também manifestar estados emocionais, elemento essencial para o desenvolvimento da linguagem social e afetiva. (WALTER, 2017).

Fase 5:— Estruturação de sentenças complexas e ampliação das interações comunicativas

Na última fase do programa, o aluno é estimulado a utilizar uma variedade maior de cartões de comunicação, ampliando sua capacidade de expressar sentimentos, formular perguntas, manifestar opiniões e manter diálogos mais elaborados com professores e colegas. O objetivo é desenvolver uma comunicação funcional que permita ao estudante participar ativamente de conversas, responder a questões escolares e interagir em diferentes contextos sociais linguísticos.

O procedimento segue o mesmo princípio da fase anterior, com o uso constante do álbum de comunicação, agora mais completo e adaptado para

comportar um número elevado de cartões, de modo que possa ser utilizado em variados ambientes, como a escola, a casa ou outros espaços de convivência social.

Os ambientes de aplicação tornam-se, portanto, todos aqueles frequentados pelo aluno, permitindo a generalização da comunicação alternativa. O professor deve acompanhar o processo de ampliação do vocabulário pictográfico, confeccionando novos cartões conforme as necessidades e interesses do estudante. Nesse estágio, o aluno já pode participar de atividades acadêmicas mais complexas, responder perguntas e interagir com seus colegas, sendo constantemente incentivado a usar também a fala, quando possível. Caso sua emissão oral ainda seja limitada, o uso dos cartões deve permanecer como apoio, caracterizando o modelo híbrido de comunicação.

O professor deve, ainda, orientar o educando na construção de frases mais longas e diversificadas, mostrando novas possibilidades de combinação entre os cartões, como no uso de verbos, qualificadores ou complementos. Também é um momento de introduzir os cartões voltado ao questionamento, como “quem”, “onde”, “qual” e “quando”, favorecendo a construção de um diálogo mais natural e interativo. Ao final dessa etapa, espera-se que o aluno demonstre maior autonomia comunicativa, sendo capaz de expressar desejos, opiniões e informações de modo mais claro, dinâmico e socialmente significativo. (WALTER, 2017).

Esse processo evidencia que o PECS-Adaptado não se limita apenas a troca de figuras, mas também atua como ferramenta de desenvolvimento da economia e da expressão funcional do aluno com TEA. Ao permitir que a criança formule frases mais elaboradas e participe de diálogo significativos, o programa contribui para sua inclusão social e escolar, fortalecendo tanto comunicação quanto à interação com o ambiente ao seu redor.

4. O PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM COMO RECURSO DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA ALTERNATIVA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Procuramos apresentar, neste capítulo, o percurso para a construção deste trabalho, iniciando pelos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, a qual contou com a participação de duas profissionais que atuam no atendimento de crianças com TEA e de uma mãe atípica de uma criança com o transtorno, que contribuiu a partir de sua experiência no contexto familiar.

A ideia inicial era realizar a escuta de professores/as que fizessem uso do PECS no contexto escolar. Contudo, não foi possível localizar tais profissionais. Diante dessa limitação, optou-se por rede redirecionar o campo da pesquisa, realizando a escuta de uma mãe atípica de uma criança que faz uso da CAA em contexto clínico, bem como de profissionais que atuam diretamente com essa ferramenta, a fim de enriquecer as análises e contribuir para compreensão do uso do PECS.

As entrevistas foram conduzidas por meio de roteiro semiestruturado, possibilitando uma conversa aberta, com perguntas previamente estabelecidas, mas com liberdade para aprofundamento quando necessário. As falas foram gravadas mediante autorização das participantes.

Para preservar a identidade das participantes, optou-se por identificá-las ao longo da pesquisa de acordo com sua atuação no contexto investigado. Assim, as profissionais foram referenciadas conforme suas áreas de atuação, enquanto a mãe participante foi identificada como mãe atípica, considerando sua experiência direta no acompanhamento e cuidado do filho, sem menção a dados pessoais.

4.1 Conhecimento e percepção profissional sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa e o Picture Exchange Communication System

A análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo é apresentada de forma organizada, considerando os diferentes sujeitos participantes do estudo. Inicialmente, são analisadas quatro questões comuns aplicadas à psicóloga e à fonoaudióloga, com o objetivo de identificar as percepções dessas profissionais

acerca da Comunicação Aumentativa Alternativa e de sua contribuição para favorecer a inclusão de crianças com TEA.

Na sequência, discutem-se três questões direcionadas exclusivamente à psicóloga, buscando compreender sua atuação, percepção clínica e contribuição profissional a partir de seu conhecimento sobre o sistema PECS. Posteriormente, serão analisadas três questões específicas direcionadas à fonoaudióloga, abordando aspectos relacionados à utilização da CAA em sua prática clínica.

Por fim, apresenta-se a análise de sete questões respondidas pela mãe atípica, com foco em suas vivências, percepções e contribuições acerca do impacto da CAA no cotidiano e no desenvolvimento comunicativo de seu filho.

A atuação profissional e a experiência no trabalho com crianças com TEA constituem aspectos relevantes para a compreensão das práticas desenvolvidas no contexto clínico e educacional. Neste sentido, este tópico analisa as percepções da psicóloga e da fonoaudióloga participantes da pesquisa, considerando sua experiência profissional, o uso da CAA e conhecimento sobre o sistema PECS como recurso facilitador no processo de inclusão.

Inicialmente, as profissionais entrevistadas foram questionadas acerca de sua atuação profissional e do tempo de experiência no atendimento a crianças com TEA, visando contextualizar seus relatos e compreender a partir de suas contribuições.

Eu atuo como psicóloga analista do comportamento. Eu entrei nesse mundo do autismo quando eu estava no quarto período da faculdade. eu tive várias experiências com crianças com autismo de três anos de idade, 12 anos de idade, em São Luís, mas, em suma grande parte delas nível três de suporte, então não se falava muito sobre a comunicação nessa época. Se falava que a criança precisava aprender a se comunicar. A gente sempre buscava ensinar uma comunicação adaptativa, apontar que é um grande requisito, utilizar trocas de figuras. Depois de um tempo começou-se a falar mais do PECS. A diferença do PECS para a comunicação aumentativa alternativa, é justamente essa: ensinar a criança a solicitar. O PECS é basicamente como se fosse, digamos que, uma estratégia de comunicação. A criança troca a figura do copo, a gente consegue entender que ela quer o que? um copo de água, ela quer aquele copo específico. Então, é mais referente mesmo a mando, à solicitação (Psicóloga).

Eu sou fonoaudióloga, sou formada há seis anos. Com crianças eu trabalho há seis anos, então não tem como a gente fugir do público TEA, porque, quando a criança não se comunica, o primeiro profissional que eles procuram é a fonoaudióloga. Então a gente faz tudo em um processo de triagem e avaliação para entender se a criança está no espectro ou não. Mas com crianças autistas eu comecei no ano passado (Fonoaudióloga).

Após relatar que atua como psicóloga analista do comportamento e que iniciou sua aproximação com autismo ainda no quarto período da graduação, a participante relatou experiências com crianças de diferentes idades em São Luís, sobretudo aquelas classificadas como nível três de suporte, período em que havia pouca discussão sobre comunicação. “[...] a gente sempre buscava ensinar uma comunicação adaptativa, apontar que é um grande requisito, utilizar trocas de figuras [...]” (Psicóloga, 2025). Posteriormente, passou-se a abordar com maior frequência sobre o PECS, que, segundo a participante, se diferencia de outras formas de comunicação aumentativa e alternativa por ensinar a criança a solicitar.

Segundo Togashi e Walter (2016, p.353):

O PECS - The Picture Exchange Communication System - é um sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada, cuja utilização é feita a partir de trocas de figuras (cartões de comunicação), ou seja, troca-se o cartão de comunicação que está em poder do usuário pelo item desejado por ele, podendo ser um objeto, a solicitação de alguma ação, ou até mesmo a demonstração de algum sentimento ou sensações, a fim de efetivar a comunicação com seu interlocutor.

Essa definição se aproxima da experiência relatada pela psicóloga, que explicou que o PECS funciona como uma estratégia de comunicação, a criança troca a figura do copo e o profissional consegue identificar exatamente o que ela deseja, evidenciando que o sistema se revela eficaz especialmente no ensino do mando. Assim, a literatura e a prática demonstram que o sistema promove autonomia, comunicação funcional e participação social de crianças com TEA.

O relato da entrevista corrobora a definição do PECS como o sistema de comunicação, cujo método visa ensinar a criança a solicitar itens e transmitir mensagens por meio de figuras de forma progressiva e estruturada (PECS BRASIL, 2020), evidenciando sua importância no desenvolvimento da comunicação.

A fala da fonoaudióloga evidencia que em sua prática, não é possível dissociar seu trabalho do público TEA, pois quando a criança não se comunica, o primeiro profissional a ser procurado pelos pais é a fonoaudióloga. Ela ressalta que a sua realização no processo de triagem e avaliação para compreender se a criança está no espectro ou não.

Após a caracterização das participantes, buscou-se compreender suas percepções acerca da importância da comunicação para o desenvolvimento e a inclusão de crianças com TEA, considerando seu papel central no processo de aprendizagem.

Eu entendo como fator primordial, volto a dizer, quando a gente dá voz para eles tudo melhora. Tenho um paciente que já consegue ficar 3h em sala de aula, e ele não conseguia ficar nem uma hora. Então porque ele consegue passar 3h dentro da sala de aula? porque hoje ele já sabe pedir para descansar, ele já sabe dizer quando o barulho está muito alto, ele já sabe dizer quando está com calor e quando tem alguma questão sensorial. Enfim, a comunicação é a base da sociedade. A gente conseguir entender de fato aquilo que o outro quer, a gente consegue ajudar ele de uma forma assertiva. Eu acredito muito nessa perspectiva e é muito importante o sistema de comunicação, os professores terem conhecimento disso (Psicóloga).

É muito importante a inclusão porque a comunicação é um direito, de todas as pessoas, então a CAA tem que ser instalada para as crianças ou adultos com qualquer deficiência ou transtorno, para eles se comunicarem (Fonoaudióloga).

À luz do referencial teórico, a fala da fonoaudióloga encontra respaldo em Grosko (2016), ao afirmar que a exclusão histórica de pessoas com limitações na linguagem está diretamente relacionada à ausência de meios adequados que possibilitem sua participação efetiva nas trocas simbólicas e nas interações sociais.

Percebe-se, a partir dos relatos das profissionais, que a CAA é compreendida como elemento fundamental para a inclusão de crianças com TEA. A psicóloga destaca que a CAA proporciona “voz” à criança, evidenciando o papel da comunicação como condição básica para sua participação ativa no ambiente escolar e social. Essa compreensão reforça a ideia de que a dificuldade comunicativa, quando não mediada, pode se tornar uma barreira tanto para a aprendizagem quanto para a inclusão.

A psicóloga relata que o uso da CAA apresenta avanço significativo na permanência da criança em sala de aula, uma vez que possibilita que ela expresse suas necessidades e limites. Observa-se, assim, uma melhora em sua participação nas atividades, por exemplo, um paciente que anteriormente não conseguia permanecer nem uma hora na sala de aula passou a ficar três horas, graças à sua capacidade de comunicar quando precisava descansar ou quando havia desconfortos sensoriais.

Nesse sentido, a profissional afirma que “[...] a gente conseguir entender de fato aquilo que o outro quer, a gente consegue ajudar ele de uma forma mais

assertiva” (psicóloga, 2025), o que contribui para redução de comportamentos desafiadores e favorece, de modo geral, a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor o que contribui para a redução de comportamentos desafiadores e favorece, de modo geral, a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

A fonoaudióloga, por sua vez, amplia essa compreensão ao afirmar que a comunicação é um direito de todas as pessoas, perspectiva que dialoga diretamente com os princípios da educação inclusiva. O objetivo central a inclusão consiste em promover o acesso, a permanência e a participação efetiva dos estudantes na escola regular, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade humana (BRASIL,1988).

A Comunicação Aumentativa Alternativa é um recurso que pode ser utilizado por indivíduos de diferentes faixas etárias que apresentam dificuldade de comunicação oral ou alterações nas interações sociais, como ocorre frequentemente em crianças com TEA (PECS BRASIL,2020). A fonoaudióloga enfatiza que a CAA deve ser disponibilizada para todos que necessitam, pois, a comunicação é um direito fundamental, permitindo que crianças e adultos com qualquer deficiência ou transtorno expresse suas necessidades e participem de maneira efetiva do convívio social.

Dando continuidade à análise, investigou-se a utilização da CAA pelas profissionais em seus atendimentos com crianças com TEA, buscando identificar experiências, práticas e percepções sobre seus efeitos. Nesse sentido, as profissionais apontam que:

Ah, é extremamente positiva a utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa sua prática profissional. Segundo seu relato, após a implementação do sistema de comunicação, a criança acompanhada apresentou redução significativa de comportamentos desadaptativos, além de avanços na atenção, na capacidade de espera, no seguimento de instruções e no controle motor. A participante destaca ainda que a CAA contribui para o aprimoramento da coordenação motora, para o desenvolvimento da tolerância a atividades que exigem maior atenção e para o engajamento em atividades acadêmicas, atuando de forma integrada no desenvolvimento da criança (psicóloga).

Eu utilizo a CAA de alta tecnologia nas clínicas e os resultados são sempre muito positivos. Após a implementação da CAA, as crianças apresentam mudanças significativas, tornando-se mais engajadas e participativas nas interações (Fonoaudióloga).

A partir das respostas obtidas, observa-se que as profissionais possuem experiência na utilização da CAA com crianças com TEA, avaliando sua aplicação como extremamente positiva.

A psicóloga destaca que, após a implementação do sistema de comunicação, houve redução significativa de comportamentos desadaptativos, além de avanços importantes na atenção, na capacidade de espera, no seguimento de instruções e no controle motor da criança. Esses aspectos evidenciam que a CAA ultrapassa a função comunicativa, contribuindo de forma ampla para a organização comportamental e cognitiva.

Na prática clínica, a fonoaudióloga relata que utiliza a CAA de alta tecnologia em sua prática clínica, ressaltando que, após a implementação do recurso, as crianças passam a demonstrar maior engajamento e participação nas interações. A profissional acrescenta que a CAA favorece não apenas a comunicação, mas também o envolvimento em atividades que exigem atenção e interação social, um relato semelhante ao narrado pela psicóloga.

Conforme descrito no referencial, os recursos de alta tecnologia na CAA envolvem dispositivos eletrônicos e soluções digitais, como computadores, tablets e softwares que utilizam símbolos em formato digital, permitindo maior personalização e adaptabilidade às necessidades individuais dos usuários (ISAAC BRASIL).

Dessa forma, os relatos reforçam a relevância da CAA como recurso fundamental de comunicação e inclusão para crianças com TEA.

Pensando nas barreiras que os alunos do público-alvo da Educação Especial podem encontrar ao ingressarem em uma escola regular de ensino, deve-se refletir acerca dos indivíduos que apresentam dificuldades de interagir socialmente e de se comunicar, além de apresentarem também comportamentos inadequados, características presentes nos indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (TOGASHI; Walter 2016).

Essa afirmação evidencia que a criança com TEA enfrentam desafios ao ingressarem na escola, principalmente relacionados à comunicação e à interação. esses obstáculos reforçam a importância de estratégias e recursos, como a CAA, que favorecem o desenvolvimento comunicativo e a participação.

Considerando as diferentes possibilidades de CAA e seu uso, buscamos compreender o entendimento e a utilização do PECS pelas profissionais participantes.

Sim, conheço e ajuda demais como um todo, é nítido ver os resultados, sabe. mas os pais têm muita resistência por conta do preconceito, eles olham para uma criança utilizando o sistema de comunicação e já tem aquela imagem preconceituosa por ser algo diferente, porque não é comum você ver uma pessoa utilizando e-mail de comunicação. Então, assim, as pessoas têm muito preconceito porque o que elas valorizam de fato a nossa fala oral, mas elas não entendem que esse é um processo muito difícil, um processo cognitivo muito difícil para algumas pessoas (Psicóloga).

Eu conheço o método, mas eu nunca utilizei o PECS (Fonoaudióloga).

A partir da fala das entrevistadas, é possível perceber que, embora ambas as profissionais afirmem conhecer o sistema PECS, a forma como esse recurso se mantém em suas práticas é distinta.

O PECS possibilita que a criança comunique necessidades e sentimentos de forma funcional, ampliando sua autonomia e participação nas atividades. Essa potencialidade é evidenciada nos relatos da psicóloga, que demonstra maior proximidade com o uso do sistema ao relatar experiências concretas e resultados positivos a partir de sua aplicação.

A fonoaudióloga, por sua vez, indica que apesar de conhecer o PECS, não possui experiência prática com sua utilização o que revela diferentes níveis

de aproximação entre as entrevistadas. Outro aspecto que se destaca na fala da psicóloga refere-se à resistência de algumas famílias frente ao uso do PECS, muitas vezes associada a preconceitos e à valorização exclusiva da fala oral como principal forma de comunicação.

4.2 Contribuições da psicóloga sobre o uso do Picture Exchange Communication System

Nesta etapa da análise, as contribuições da psicóloga estão organizadas a partir de três perguntas centrais, elaboradas com o objetivo de aprofundar aspectos específicos do uso do PECS no processo de inclusão de crianças com TEA. As questões abordam: os principais benefícios e limitações do PECS; sua possível contribuição para redução de frustrações e comportamentos desafiadores

associados às dificuldades de comunicação; e, por fim, os impactos do sistema sobre o comportamento, autonomia e as interações sociais da criança com TEA.

A escuta da experiência profissional da psicóloga permite compreender, os efeitos da utilização da CAA, com ênfase no sistema PECS, no desenvolvimento e na inclusão de crianças com o espectro. Os relatos da entrevistada constituem uma fonte relevante de dados qualitativos, contribuindo para o aprofundamento da discussão proposta neste estudo.

Sobre as limitações e benefícios do uso do PECS, a psicóloga destaca que:

Benefícios: aumento do repertório de comunicação funcional, aumento da atenção concentrada, aumento da parte motora, tanto da força do tônus muscular e do movimento de pinça, porque o PECS tem deles que de ser tirado do velcro. Então, ele tem que fazer aquele movimento de puxar e, quando ele faz esse movimento de puxar, automaticamente ele faz o movimento de pinça para poder puxar trabalha muito a questão da parte motora. E trabalha o repertório de comunicação. A limitação seria a própria sociedade em si, em não aceitar que existe outras formas de comunicação, sem ser a comunicação vocal (Psicóloga).

O relato da psicóloga revela a importância do PECS como recurso capaz de ampliar não apenas as possibilidades comunicativas da criança, mas também aspectos relacionados à atenção e à coordenação motora, mostrando que o aprendizado por meio do sistema envolve habilidades cognitivas e motoras integradas.

Nesse contexto, a psicóloga evidencia que o PECS não apenas amplia o repertório de comunicação intencional da criança, mas também envolve habilidades motoras, como o movimento de pinça necessário para a manipulação dos cartões. Na prática, essa atividade se concretiza no uso de pastas de PECS-adaptadas, compostas por cartões com pictogramas e palavras que permitem a criança expressar escolhas, necessidades e estados. A organização visual acessível desses elementos favorece a construção de frases simples e fortalece a autonomia comunicativa, ao mesmo tempo em que promove interação social, ilustrando como o sistema integra aspectos motores, cognitivos e comunicativos (WALTER, 2017).

No que se refere às limitações, a psicóloga reforça que, embora o sistema amplie o repertório comunicativo da criança o que contribui para a diminuição de comportamentos desafiadores, sua efetividade depende também da aceitação social das formas alternativas de comunicação.

Ao destacar a resistência da sociedade em reconhecer métodos comunicativos que não se baseiam na fala oral, observa-se um desafio semelhante ao apontado por Castro (2023), ao afirmar que existe uma insistência em associar comunicação apenas à linguagem verbal, limitando a participação de muitas crianças com TEA, não por falta de capacidade, mas pela ausência de estratégias e recursos que permitam uma interação efetiva.

Assim, percebe-se que a implementação e efetividade desse sistema está indiretamente relacionada não apenas ao recurso em si, mas também a aceitação social das diferentes formas de comunicação, aspecto essencial para ampliar a participação e comunicação.

Dito isto, é nesse cenário que emerge o sistema PECS, como recurso de CAA que visa favorecer outras vias de comunicação além da linguagem oral, promovendo a interação e o desenvolvimento de crianças com TEA. Nesse sentido foi questionado a participante sobre a contribuição do sistema PECS para a autonomia da criança.

Com certeza, sem nenhuma dúvida, sem contar também que ajuda muito para a estimulação do repertório da própria fala. Muitas crianças não são estimuladas em casa repertório de fala, então o PECS ajuda demais. Eu costumo dizer que a gente tem que trabalhar narrando o que vai fazer, por exemplo, se eu estou atendendo e vou abrir a porta, eu falo para criança “abrindo” a “porta” ou quando eu vou fechar alguma coisa, a gente faz a criança fazer o movimento, porque o movimento é importante o processo de aprendizagem, e falando vocalmente “fechando”. Então assim, quando você faz essa associação, digamos que a figura e a palavra vocalizada estimulam bastante o repertório de fala (Psicóloga).

Desse modo, a profissional relata que a associação entre imagem, ação, palavra falada e a participação ativa da criança favorece de forma mais eficiente o desenvolvimento da linguagem e amplia o repertório comunicativo, especialmente em situações em que os estímulos no ambiente familiar são limitados.

No seu relato, a psicóloga aborda que muitas crianças não são estimuladas em casa. Segundo Cunha (2011) embora fatores externos não causem o autismo, eles podem intensificar a manifestação dos sintomas. Nesse sentido, práticas educativas e o ambiente tornam-se essenciais no desenvolvimento das crianças com TEA.

Sobre os impactos no comportamento e autonomia após o uso do PECS, a psicóloga relata que:

Com certeza, tenho um paciente, que ele pega o sistema de comunicação e coloca lá: dor de cabeça, fome. Isso para mim é tudo, porque ele não precisa

mais ter que bater em alguém, jogar um objeto no chão, ter que se morder para conseguir fazer com que as pessoas o ouvissem para fazer com que ele fosse entendido. Ele só vai lá, pega o tablet dele mostra lá o que ele quer. Ou então, a criança vai lá, pega o sistema de comunicação mostra aquilo que ela quer. Eles também são muito visuais. Eu tenho um outro paciente, e a gente faz muita modelagem com ele, quando a gente fala vocalmente vamos ao banheiro? Ele tem muita dificuldade em entender, mas quando a gente mostra o sistema de comunicação e aperta na palavra, “vamos” e “banheiro” ele vê a figura do vaso sanitário e vai na mesma hora, e volta tranquilo. Ele não apresenta nenhum comportamento inadequado, mesmo vendo a mãe dele, que antes ele apresentava, na hora que via a mãe dele, ele já queria ir embora. Hoje em dia ele não faz mais isso, porque ele consegue de fato entender o que a gente está dizendo. Algumas crianças que são muito visuais, ter que ver para conseguir interpretar as coisas (Psicóloga).

A fala da psicóloga evidencia a relevância do uso da CAA e do PECS, no processo de desenvolvimento de crianças com TEA. Observa-se que, ao utilizar o sistema de comunicação visual, como tablets com símbolos e figuras, a criança passa a compreender melhor o que está sendo comunicado, que contribui significativamente para a redução de comportamentos inadequados anteriormente utilizados na ausência de meios eficazes de comunicação.

Além disso, a profissional destaca que muitas crianças com TEA, apresentam um perfil predominante visual, o que torna o uso de recursos visuais essencial para compreensão de comandos, rotinas e situações do cotidiano. Os dados apresentados articulam-se com Viana et al. (2020), evidenciando que a simplicidade do método PECS favorece sua utilização no cotidiano da criança, permitindo o uso da imagem para desenvolver a interação funcional.

4.3 A percepção da fonoaudióloga sobre a Comunicação Aumentativa Alternativa

Neste tópico, são analisadas as percepções da fonoaudióloga acerca do uso da CAA no processo de inclusão de crianças com TEA. As considerações apresentadas baseiam-se nas respostas da profissional às questões específicas realizadas à sua área de atuação.

Inicialmente, buscou-se compreender a percepção profissional acerca dos benefícios e das limitações do uso da CAA no processo de inclusão escolar. A fonoaudióloga destaca que:

Os benefícios são que a criança vai se comunicar com o meio em que ela vive, até porque comunicação é tudo ele vai conseguir se expressar com as outras pessoas do seu meio. E as limitações, hoje em dia, é a própria escola a própria família, que às vezes não quer aceitar, ou que às vezes não levam a sério essa abordagem. Muitos acreditam que a CAA ela vai limitar a fala, que crianças não vão falar, então eles não querem que a gente instale a CAA, sendo que isso é um mito. Existem situações em que eles não levam a pranchas de comunicação do filho, sendo que ali é a forma ele fala. Às vezes, na escola, eles não querem aceitar porque, dependendo da situação, é apenas um professor e aí não tem como auxiliar nesse processo. E às vezes eles não querem aceitar porque é um recurso de alta tecnologia, se for o tablet, ou se for um recurso de baixa tecnologia, pelas figuras, eles não vão ter aquela “paciência”. Talvez essas sejam as grandes limitações que a gente tem hoje em dia (Fonoaudióloga).

A resposta da fonoaudióloga sobre os benefícios da CAA reforça o entendimento apresentado por Walter (2017) ao evidenciar que a Comunicação Aumentativa Alternativa favorece uma comunicação mais funcional e eficiente para crianças com TEA. Desse modo, ao destacar que a CAA possibilita a interação da criança com meio, a profissional afirma a importância desse recurso na compensação das dificuldades comunicativas

Percebe-se que as falas da fonoaudióloga e da psicóloga se aproximam ao apontarem que as principais limitações no uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa estão relacionadas mais às atitudes das pessoas do que ao recurso em si. A fonoaudióloga destaca a resistência da família e do ambiente escolar, que muitas vezes não compreendem a importância da CAA e não aceitam o uso de pranchas, figuras ou do tablet como meios de comunicação. Esse entendimento está relacionado ao fato de não possuírem uma formação sobre a comunicação alternativa.

De forma semelhante, a psicóloga ressalta a dificuldade da sociedade em reconhecer e aceitar outras formas de comunicação que não se baseiam apenas na fala oral. Dessa maneira, ambas compartilham o entendimento de que a falta de informação e de abertura para diferentes modos de comunicação acabam dificultando a inclusão e a participação social da criança com TEA.

Em sequência, buscou-se compreender em quais situações a profissional indica o uso da CAA para crianças com espectro, bem como os critérios considerados para essa escolha.

Primeiro, a gente tem que fazer avaliação de linguagem e avaliar se essa criança tem uma boa visão, avaliar a capacidade motora dessa criança a gente entender se ela está enxergando as figuras corretamente, se ela consegue apontar ou pegar. Então, será que eu consigo fazer a pinça pra

pegar a figura ou até o toque, às vezes, é muito fino, não consigo fazer aquele toque mais de prensa, mais durinho, ou às vezes eu tenho limitação corporal mesmo eu tenho que me comunicar através do olhar. Então, a gente tinha que fazer pranchas adaptadas pra essas pessoas, com o rostinho na frente, o olho olha pra cima para o outro lado, e aí a gente vai ver como que essa criança reage. Eu preciso avaliar ela dessas formas em que eu falei pra gente identificar qual é a melhor forma de comunicação: se é o PECS, um recurso de baixa ou recurso de alta, e ver também a condição da família, se vai estar engajada (Fonoaudióloga).

A fala da profissional evidencia que a indicação da CAA para crianças com TEA ocorre a partir de uma avaliação individualizada, considerando aspectos como linguagem, capacidade visual e coordenação motora.

Segundo Grosko (2016) antes da implementação do trabalho com a CAA, torna-se indispensável realizar um conhecimento aprofundado do aluno, considerando sua história de vida, necessidades específicas e habilidades comunicativas. A avaliação prática dessas competências é fundamental, uma vez que os estudantes apresentam diferentes níveis de competência linguística. Nesse processo, é necessário testar variados recursos de CAA, bem como identificar possíveis barreiras e dificuldades que possam comprometer o acesso ao conhecimento e a efetiva implementação do sistema.

Walter (2017) destaca a necessidade de adaptação dos cartões de comunicação às condições visuais da criança, garantindo maior efetividade no uso do sistema. De forma complementar, Moreschi e Almeida (2012) ressaltam que o desenvolvimento da capacidade comunicativa ocorre por meio de um processo de ensino-aprendizagem que envolve não apenas o usuário, mas também seus interlocutores, incluindo a escolha do recurso mais adequado e do modelo de figuras a ser utilizado.

Além disso, ao mencionar as dificuldades comunicativas e motoras frequentemente presentes no TEA, a resposta da profissional reforça o entendimento de Barbosa e Dutra (2022) ao apontar que os déficits na comunicação verbal e não verbal impactam diretamente a interação social, tornando necessário a escolha de recursos comunicativos compatíveis com a necessidades específicas de cada criança.

Posteriormente, procuramos compreender de que maneira a CAA pode contribuir para a redução de comportamentos desafiadores, bem como os efeitos

da ampliação de possibilidades comunicativas nesse processo. Segundo a fonoaudióloga:

Sim, porque antes ela era uma criança que não conseguia se comunicar. Às vezes, a criança com TEA leva a mão, você pra pegar o que ela quer e, às vezes, nem assim a gente consegue entender o que ela quer. Ou aquela criança que é TEA e tem um transtorno motor de fala, a gente não vai entender o que ela está falando, e às vezes ela se frustra muito. Então, ela conseguindo se comunicar, ela vai dizer o que ela quer, então vai ficar mais fácil a gente entender e reduzir esses comportamentos que a gente não quer que aconteçam, né, a birra, o choro. Então, é isso, que elas vão conseguir se comunicar melhor com a gente, e a gente conseguir dar voz a elas, porque a CAA vai dar voz a essa criança, e, com isso, se for o caso, ela vai começar também a falar. Eu tenho o meu paciente que ele não fala, mas quando ele clica e escuta o feedback da CAA de alta, ele tenta imitar. Aí ele aperta na bola e fala: bola, e eu falo muito bem, e aí tem que ir modelando e dando exemplo para ele (Fonoaudióloga).

A fala da fonoaudióloga evidencia que a ampliação das possibilidades comunicativas por meio da CAA contribui para redução de comportamentos desafiadores, ao possibilitar que a criança com TEA expresse desejos e necessidades de forma mais clara, reduzindo situações de frustração. Esse aspecto também é reforçado pela psicóloga participante da pesquisa, ao relatar que:

[...] por exemplo, o paciente que estou te relatando pega o sistema de comunicação, entrega para a mãe e coloca lá dor de cabeça, fome. Ele não precisa mais bater em alguém, jogar um objeto no chão ou se morder para fazer com que as pessoas o ouçam e o entendam [...] (Psicóloga, 2025).

Desse modo, percebemos que as entrevistadas compartilham da mesma percepção, ao apontarem que quando a criança passa a se comunicar de maneira mais funcional, torna-se mais fácil para o adulto compreender suas intenções, o que favorece a interação e diminui comportamentos como birra, choro e desregulação. Esse entendimento dialoga com Hoop (s.d, p.2), ao considerar que crianças com atraso no desenvolvimento demandam estratégias diferenciadas e recursos que ampliem suas possibilidades de interação.

Nesse sentido, ao falarmos do relato da fonoaudióloga sobre a tentativa de imitação da fala a partir do uso da CAA, evidencia-se o propósito central desse recurso, que consiste em compensar, de forma temporária ou permanente, as dificuldades comunicativas da criança, ampliando suas possibilidades de expressão e promovendo uma comunicação mais funcional. Além de atuar como

meio de acesso à comunicação, a CAA cria condições favoráveis para o desenvolvimento da linguagem oral, Walter (2017).

4.4 A vivência de uma mãe atípica frente ao diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e a Comunicação Aumentativa Alternativa

Este subtópico tem por objetivo refletir sobre a vivência de uma mãe atípica acerca do processo de recebimento do diagnóstico de TEA de seu filho, bem como suas percepções sobre a CAA como recurso de comunicação. Busca-se, ainda, compreender as percepções da mãe quanto às possíveis contribuições da CAA para o desenvolvimento da autonomia da criança e para sua inclusão nos diferentes contextos sociais e escolares, a partir das experiências vivenciadas por ela em sua rotina cotidiana.

Inicialmente, buscou-se contextualizar o perfil da criança e do momento em que ocorreu o diagnóstico de TEA, bem como compreender como se deu esse processo de avaliação. Desse modo a mãe relata que:

A gente teve o diagnóstico quando ele tinha quase três anos, mais ou menos. Então, o que nos levou a esse momento de procurar uma ajuda externa foi justamente na escola, no ambiente escolar, quando ele passou por uma triagem, porque a escola que ele estava entrando tinha esse momento de conhecer a criança, a professora conhecer a criança. Ela me perguntou se ele também era assim em casa, se ele não falava tanto e era tão agitado, e eu falei que sim, só que eu achava normal, porque lá em casa era só meninas, e ele foi o único menino que apareceu há 20 anos. A gente ficou achando que era comum, mas ela falou: olha, não é normal. E a gente foi para o psicólogo, e foi mais ou menos uns quatro meses de avaliação que ele passou vários profissionais o avaliaram e, aí, antes dos três anos, a gente teve o diagnóstico. Sobre os sintomas [...] ele teve o que a gente diz um “desenvolvimento normal”, no sentido de engatinhar, olhar nos olhos e andar, ele andou com 10 meses, até cedo. Ele falou, teve uma linha de fala que a gente acha comum, que é perguntar, falar, pedir, bem funcional a fala. Aí, quando foi mais ou menos com dois anos, ele começou a balbuciar, a gritar muito e chorar muito, justamente na fase dessa regressão que a gente acha que aconteceu. A gente sabe que, até onde a gente sabe, a neurociência diz que a criança nasce autista, mas em algum momento ela tem esse sintoma que vai transbordar do copo, e foi o que aconteceu com ele (Mãe atípica).

O TEA caracteriza-se por uma condição marcada por comportamentos específicos, como dificuldades nas interações afetivas, prejuízo na comunicação verbal e rigidez em relação à rotina, sem a presença de características físicas evidentes (VIANA et al. 2020).

O relato da mãe evidencia um aspecto recorrente no TEA, caracterizado pela regressão no desenvolvimento da linguagem após um período inicial considerado típico. Essa manifestação é descrita na literatura por Gaiato e Teixeira (2018), ao apontarem que algumas crianças apresentam um desenvolvimento aparentemente esperado nos primeiros anos de vida, seguido de interrupções e perdas em habilidades comunicativas e sociais.

Nesse contexto, a identificação precoce dos primeiros sinais pela escola reforça o papel da instituição na observação do desenvolvimento infantil e na sinalização de possíveis alterações, contribuindo para o encaminhamento da criança para avaliação especializada e, conseqüentemente, para a confirmação do diagnóstico. Segundo Cunha (2011) ao considerar que os transtornos do neurodesenvolvimento se manifestam ainda nos primeiros anos de vida, compreende-se que o TEA apresenta sinais precoces, o que reposta a importância do diagnóstico das intervenções desde a infância.

Em seguida, procurou-se compreender de que forma a mãe teve o primeiro contato com a CAA, considerando o processo de aproximação e construção de conhecimentos, ela aponta que:

Eu conheci a comunicação alternativa quando ele tinha seis anos. Foi bem na época da pandemia que eu conheci, fiquei sabendo o que que era. Não me aprofundi. Eu não sabia o que era a CAA e o que era rotina. A gente sabe que o autista gosta de uma rotina visual, então eu achava que sabia. Então, quando eu cheguei na clínica, espaço em que já tinham conversado comigo sobre a implementação da comunicação alternativa com ele, né, o PECS. Aí, sim, a gente foi entendendo um pouco mais a fundo o que que é, que tem todo o manejo, uma maneira certa de trabalhar (Mãe atípica).

Observa-se que o conhecimento inicial da mãe sobre a CAA ocorreu de forma superficial, especialmente no que se refere à associação entre o uso de quadros de rotina e a CAA enquanto sistema de comunicação.

Conforme Cunha (2011), dificuldades na comunicação constituem um dos comprometimentos centrais do TEA, integrando a tríade de sintomas característicos do transtorno. Nesse contexto, é comum que familiares recorram inicialmente a estratégias como a organização da rotina, por perceberem que a criança responde positivamente a esses estímulos.

A partir do contato com uma clínica especializada, a mãe passou a compreender a CAA como um recurso estruturado e intencional, alinhando-se à

definição de Walter (2017), que conceitua a CAA como um conjunto de recursos, estratégias e técnicas destinadas a complementar ou substituir formas de comunicação ausentes ou limitadas, organizadas de acordo com as necessidades da criança.

Posteriormente, buscou-se identificar como se caracterizava a comunicação da criança antes da introdução da CAA, onde a participante da entrevista relatou que:

Antes da comunicação, como ele perdeu a habilidade da fala há muito tempo, ele usava o nosso corpo para se comunicar. Pegava o braço, colocava em cima das coisas, porque ele também não tinha o apontar, porque o apontar também é um instrumento de comunicação. Então, era basicamente isso, ele pegava o braço colocava em cima das coisas, era mais ou menos assim (Mãe atípica).

A descrição da mãe revela que, antes da utilização da CAA, a criança não possuía meios funcionais para se comunicar, utilizando o corpo do outro como principal forma de expressão. Esse tipo de comportamento indica a ausência de comunicação simbólica e intencional, condição frequentemente observada em crianças com TEA. Coelho e Neto (2006) destacam que pessoas com TEA apresentam prejuízos significativos tanto na comunicação verbal quanto na não verbal, sendo comum a ausência de linguagem ou seu uso restrito e pouco funcional.

O relato da mãe dialoga com a fala da fonoaudióloga entrevistada, que também aponta o uso da mão do adulto como uma estratégia de comunicação. Além disso, conforme Rosa (2018), a ausência do gesto de apontar, considerado uma importante forma de comunicação intencional, reforça as dificuldades relacionadas ao uso funcional da linguagem não verbal, evidenciando impactos diretos na qualidade das interações sociais e na comunicação dessa criança.

Dando continuidade à entrevista, investigou-se o tempo de utilização da CAA e as percepções da mãe sobre os avanços e desafios vivenciados ao longo desse período.

Agora, em dezembro, fez um ano, que ele começou, que implementou, e a experiência tem sido muito boa, porque aumentou a atenção dele, porque ele tem que olhar para a prancha para ver o que está acontecendo porque antes ele fazia as coisas aleatória. A gente percebeu que ele já consegue utilizar para algumas situações bem específicas, o abraço, né. Como ele é uma criança que tem muito comportamento inadequado, ele busca muito conforto, mas o conforto dele é demais, né, porque ele busca muita sensação. E

quando ele pede o abraço, a gente já sabe que ele não está legal, já é uma maneira de ele não se desregular. Ele está se comunicando, né, porque afinal é para isso que a CAA serve (Mãe atípica).

O relato da mãe evidencia que, ao longo de quase um ano de utilização da CAA, houve avanços significativos na atenção e na intencionalidade comunicativa da criança, uma vez que o uso da prancha exige que ele observe, selecione e direcione sua comunicação. Nesse sentido, a psicóloga aponta que “[...] com menos de três meses eu atendendo o paciente diretamente, a atenção concentrada dele, que era extremamente baixa, ele passou a ter” (Psicóloga, 2025).

A partir das falas analisadas, observa-se que a CAA se configura como um recurso eficaz no processo de desenvolvimento comunicativo dessas crianças, impactando positivamente na construção da atenção e concentração delas.

Ao analisarmos a fala da mãe, percebemos que a criança já consegue utilizar a CAA para se comunicar, realizando o pedido de abraço, por exemplo, permitindo que ela expresse suas necessidades emocionais sem o domínio da fala oral. Tal aspecto reforça a compreensão de que a comunicação constitui um elemento central para a interação social, possibilitando a expressões de desejos, sentimentos e necessidades.

Considerando que crianças com atraso no desenvolvimento não aprendem da mesma forma que crianças típicas, torna-se evidente a necessidade de intervenções diferenciadas e fundamentadas cientificamente (HOOP, s.d). Assim, a experiência relatada pela mãe confirma o papel da CAA como um recurso fundamental para ampliar as possibilidades comunicativas da criança com TEA.

Na sequência, buscou-se compreender se a introdução da CAA trouxe impactos no comportamento e na autonomia da criança.

Sim, porque quando ele se faz entender, o comportamento dele fica mais ameno, né, ele consegue se comunicar. A autonomia, mais ou menos, eu acho que está em construção, mas essa coisa de dizer mais ou menos não tô legal, eu quero fone, quero comer, eu quero mais, agora ele tem que diminuir, porque tudo agora é eu quero, eu quero, e a gente tem que reposicionar. Mas ajudou, sim (Mãe atípica).

A percepção da mãe indica que a ampliação das possibilidades comunicativas, proporcionada pela introdução da CAA, reflete diretamente no

comportamento da criança, contribuindo para a diminuição de comportamentos desadaptativos

Desse modo, o relato da mãe entrevistada, ao afirmar que “[...] porque quando ele se faz entender, o comportamento dele fica mais ameno e ele consegue se comunicar[...]” (Mãe atípica, 2025), dialoga com a fala da psicóloga, que destaca que o uso do PECS contribui para a diminuição de comportamentos desafiadores ao oferecer à criança uma forma eficaz de expressar suas necessidades.

Observa-se também, a partir da sua fala, que embora a autonomia da criança ainda esteja em processo de construção, ele já demonstra avanços ao conseguir sinalizar, por meio do recurso de comunicação, quando não está bem e realizar pedidos relacionados às suas necessidades, como o uso do fone ou vontade de se alimentar.

Considerando os diferentes ambientes de convivência da criança, investigou-se o uso do tablet como recurso de comunicação de alta tecnologia nos contextos familiares, escolar e social.

Ele utiliza, na escola a gente tem muita dificuldade ainda porque o professor ele tem um distanciamento, né, que acaba acontecendo com o professor regular, e o cuidador, às vezes, tem outras preocupações, mas no cuidado mesmo físico com a criança. Então, esse ensinar sempre fica em segundo plano, tanto pedagógico quanto da comunicação, mesmo que a gente tenha levado informação para a cuidadora, mostrado como faria e tal, na escola. Em casa, a gente consegue usar tranquilo. Ele só não carrega o tablet ainda, o que seria uma coisa que é importante da comunicação, como se fosse um caderno pra ele dizer o que sente e são os esses os lugares que ele vai. Na clínica, as meninas usam já com uma naturalidade maior (Mãe atípica).

O relato da mãe evidencia que o uso do tablet como recurso de comunicação de alta tecnologia ainda apresenta limitações, especialmente no contexto escolar. Segundo Serra (2018) trabalhar com crianças com TEA vai além do conhecimento dos conteúdos: exige sensibilidade, formação adequada e capacidade de adaptar estratégias e recursos às particularidades de cada aluno. Antes de propor atividades ou iniciar a alfabetização, é fundamental que o docente busque compreender as singularidades de cada criança, mesmo quando apresentam semelhanças com outras.

Por fim, buscou-se compreender a percepção da mãe quanto às contribuições do uso do tablet como recurso de comunicação para o processo de inclusão da criança.

É, ajuda a incluir, porque ele dá um acesso à criança para os lugares, para dizer o que sente e tudo mais. Os mais próximos, tudo bem, né, só que tem ambientes que já são mais complicados. As pessoas já têm uma visão diferente, tipo: por que você não bota seu filho em uma fono? por que você está fazendo isso com ele? você desistiu dele? Coisas desse tipo. E aí, se a gente for preocupar com o mundo..., mas é assim. Em casa, a família, todo mundo, nunca teve muito problema com isso, não.

O relato da mãe evidencia que o uso da CAA contribui para ampliar o acesso da criança em diferentes ambientes. No entanto, em alguns contextos, surgem dificuldades devido à falta de compreensão social sobre outros meios de comunicação.

Esse entendimento dialoga tanto com a fala da psicóloga, ao afirmar que a limitação estaria “na própria sociedade em si, em não aceitar que existem outras formas de comunicação além da comunicação oral”, quanto na fala da fonoaudióloga, ao enfatizar que as limitações estão centradas na própria sociedade e família dessas crianças, que muitas vezes não se comprometem com a inclusão, reforçando, assim, a percepção da mãe acerca do olhar preconceituoso da sociedade

Esses relatos indicam que, além da mediação adequada, é fundamental promover a sensibilização e a compreensão social sobre a importância da CAA para a inclusão e participação plena de crianças com TEA.

Conforme destaca Santos e Vieira (2019., p.227):

Quando a sociedade executa de forma pertinente aquilo que a legislação propõe, há uma força maior que rompe barreiras ainda presentes nos dias atuais, e, focando na educação, é preciso um olhar sensível à criança com autismo, e principalmente sua inclusão no espaço escolar se faz necessário na conjuntura social, na qual estamos inseridos. É oportuno destacar que enquanto instituição social, a escola precisa reconhecer esse transtorno, considerando a relevância em se trabalhar de forma concreta o processo de Inclusão nesse espaço e permitir o desenvolvimento integral desses alunos.

Segundo os autores, a efetivação da legislação inclusiva não depende apenas de sua existência formal, mas, sobretudo, do compromisso da sociedade em colocá-la em prática. No âmbito educacional, isso se expressa na necessidade

de um olhar sensível e atento as especificidades da criança com TEA, compreendendo a inclusão escolar não é um favor, mas um direito assegurado. Nesse sentido, a escola assume o papel central de promover ações pedagógicas que favoreçam a participação, aprendizagem e o desenvolvimento integral desses alunos, contribuindo para construção de educação verdadeiramente inclusiva e comprometida.

Tendo refletido sobre as experiências com o uso da CAA e do sistema PECS das duas profissionais e uma mãe de uma criança com TEA, seguimos para nossas considerações finais trazendo a problemática central e respondendo aos objetivos propostos a partir dos resultados contratos na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito compreender as contribuições da Comunicação Aumentativa e Alternativa, com ênfase no sistema PECS, no processo de inclusão escolar de crianças com TEA, a partir das concepções de duas profissionais que atuam com crianças com autismo e uma mãe atípica. As análises realizadas permitiram constatar que o PECS se configura como recurso relevante da CAA, ao favorecer a expressão das necessidades, a autonomia, a interação social e a participação da criança no contexto escolar.

A questão central que deu origem a esse trabalho discutiu de que forma o sistema de comunicação por troca de figuras (PECS) como recurso de linguagem aumentativa e alternativa para favorecer desenvolvimento comunicativo e a inclusão de crianças com TEA?

Na perspectiva de responder aos objetivos propostos, o trabalho possibilitou compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) suas principais características e seu contexto histórico e educacional, possibilitou ampliar a compreensão sobre as manifestações do espectro e os desafios enfrentados no ambiente escolar. Em seguida, descrevemos o sistema PECS enquanto recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa, que atua como uma estratégia comunicativa capaz de ampliar as possibilidades de comunicação de crianças com TEA.

Por fim, analisamos as contribuições do uso PECS para inclusão escolar, aprendizagem e interação social da criança com TEA, evidenciando que a utilização do sistema contribui para práticas educacionais mais inclusivas, ao favorecer a interação e o desenvolvimento comunicativo da criança.

Como trabalho de conclusão de curso a pesquisa apresenta limitações e muitas possibilidades de aprofundamento. Mas, tais lacunas não comprometem, entretanto, a relevância do trabalho, mas indicam que há espaço para investigações futuras que possam aprofundar ou complementar os aspectos abordados.

Este estudo se mostra pertinente, pois oferece contribuições significativas para compreensão do tema e para a prática educacional. Espera-se que os resultados apresentados possam servir de referência para novas pesquisas, além de auxiliar profissionais e acadêmicos interessados a inclusão de criança com

transtorno do espectro autista por meio de recursos de comunicação aumentativa e alternativa, com ênfase no sistema PECS.

Além dos resultados objetivos apresentados, a experiência de realizar esta pesquisa proporciona uma compreensão mais profunda sobre os desafios enfrentados por crianças com TEA. A convivência com os relatos das profissionais e da mãe atípica permite perceber que, embora existam recursos como o PECS, a efetividade desse sistema depende não apenas da técnica, mas também da sensibilidade, paciência e envolvimento de todos. Essa percepção reforça a importância de políticas educacionais e práticas pedagógicas considerem as singularidades de cada criança, promovendo um aprendizado inclusivo e humanizado.

Este trabalho permite refletir sobre a CAA e o uso PECS despertou uma consciência ainda maior sobre o valor da comunicação como um direito fundamental e sobre o papel do educador, da família e da sociedade impossibilita a participação de crianças em todos os espaços. Assim, além das contribuições acadêmicas, esta pesquisa fortalece um compromisso com a prática educacional inclusiva e com a busca constante por estratégias que ampliem, o desenvolvimento, a autonomia e a qualidade de vida de crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

- VIANA, Ana Clara Vieira et al. Autismo: uma revisão integrativa. *Revista Saúde Dinâmica*, Faculdade Dinâmica do Vale do Piranga, v. 2, n. 3, 2020. DOI: 10.4322/2675-133X.2022.017.
- BARBOSA, Thamires de Lima; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Os benefícios do uso do PECS por pessoas autistas: um estudo bibliográfico. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 18, publicação contínua, e0023, 2022. DOI: 10.5965/19843178182022e0023.
- WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. *A comunicação alternativa no contexto escolar: inclusão de pessoas com autismo*. Material produzido para curso de formação inicial e continuada de professores da Baixada Fluminense. Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, s.d.
- MORESCHI, Cândice Lima; ALMEIDA, Maria Amélia. A comunicação alternativa como procedimento de desenvolvimento de habilidades comunicativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 4, p. 661-676, out./dez. 2012.
- PYRAMID EDUCATIONAL CONSULTANTS. *O Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS®): descrição breve*. Newark, DE: Pyramid Educational Consultants, 2020.
- SERRA, Dayse. *Alfabetização de alunos com TEA*. v. 1. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Nupes Editora, 2018.
- CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 3. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2011.
- TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 3, p. 351–366, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/S1413-653821600030004. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- LAGARTA VIRA PUPA. *Dicas para iniciar o uso do PECS*. Disponível em: <https://lagartavirapupa.com.br>. Acesso em: 6 jan. 2026.
- ALFABETIZAÇÃO COLORIDA. *Chaveiro de comunicação alternativa PECS*. 2025. Disponível em: <https://www.alfabetizacaocolorida.com.br/chaveiro-de-comunicacao-alternativa-pecs>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- SANTOS, Regina Kelly dos; SILVA VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da. Transtorno do espectro do autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. *Revista Includere*, Mossoró, v. 3, n. 1, p. 219–233, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. *O Reizinho Autista: guia para lidar com comportamentos difíceis*. São Paulo: nVersos, 2018.

COMUNICA TEA; ISAAC-BRASIL. *Cartilha Comunicação Aumentativa e Alternativa*. São Paulo: ComunicaTea; ISAAC-Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.isaacbrasil.org.br/uploads/9/7/5/4/97548634/cartilhacaafinalsab.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PAULA, Jessyca Brennand de; PEIXOTO, Mônica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 13, n. 26, p. 31-45, out./dez. 2019. ISSN 1982-4440.

GROSKO, Débora Cristina. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas*. Curitiba: Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2016. v. 2.

SILVA, Élide Maria Bochi et al. Professor mediador: desafios na inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista. *Gênero e Interdisciplinaridade*, v. 5, n. 4, p. 123—, 2024. ISSN 2675-7451.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão aprova comunicação aumentativa para estudante com dificuldade de fala. *Agência Câmara Notícias*, 16 set. 2025. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1200217-comissao-aprova-comunicacao-aumentativa-para-estudante-com-dificuldade-de-fala/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

LUZ, Francisca Wérica Teixeira; BRANCO, Aracy Teresa Castelo. A contribuição da comunicação alternativa PECS na comunicação funcional de crianças autistas. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 1, e33210111798, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i1.11798. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/11798>. Acesso em: 3 jan. 2026.

BEZERRA, Lourayne Natiely Vanderlei; ANTERO, Katia Farias. Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020, Maceió. *Anais...* Maceió: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68715>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “i”s*. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LIMA, Maria Talita Paiva de; MATOS, Emanuelle Oliveira da Fonseca. Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão. *Revista Educação & Ensino*, Fortaleza, v. 4, n. 1, jan./jun. 2020. ISSN 2594-4444.

HOPP, Jordana D.; ALBRECHT, Ana Rosa M. *Análise do comportamento aplicada para o autismo*. [S.l.: s.n.], [s.d.].

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, n. 3, p. 315-324, jul./set. 2012.

BRITO, Aída Teresa dos Santos. *Prática educativa no AEE: os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação em alunos com autismo*. 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

ASSISTIVA. *Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)*. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 10 jan. 2026.

TOBII BRASIL – CIVIAM TECNOLOGIA ASSISTIVA. *Snap + Core First para Windows e iOS iPad App*. São Paulo: Tobii Brasil, s.d. Disponível em: <https://www.tobii brasil.com/produto/snap-core-first-para-windows-e-ios-ipad-app/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

OPODER. PL de Iza Arruda beneficia mais de 5 milhões de pessoas com dificuldades na fala. *OPODER*, 6 nov. 2025. Disponível em: <https://www.opoder.com.br/noticias/28199/pl-de-iza-arruda-beneficia-mais-de-5-milhoes-de-pessoas-com-dificuldades-na-fala>. Acesso em: 10 jan. 2026.

ROSA, Valéria I.; SILVA, Régio P. da; AYMONE, José L. F. Processo de desenvolvimento de prancha de comunicação alternativa e aumentativa para crianças com TEA utilizando realidade aumentada. *Design & Tecnologia*, Porto Alegre, v. 15, 2018. Disponível em: <https://www.pgdesign.ufrgs.br/designetecnologia/index.php/det/article/view/441>. Acesso em: 10 jan. 2026.

NUNES, Débora Regina de Paula; SANTOS, Larissa Bezerra dos. Mesclando práticas em comunicação alternativa: caso de uma criança com autismo. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 59–69, jan./abr. 2015. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0191797. Acesso em: 10 jan. 2026.

APÊNDICE A

Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências de Imperatriz Unidade José Batista de Oliveira Curso de Pedagogia

Pesquisadora: Beatriz Alves Cavalcante Ferreira

Título da Pesquisa: O sistema PECS como recurso de comunicação aumentativa e alternativa para favorecer a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

1. Apresentação da Pesquisa

Você está sendo convidada a participar, de forma voluntária, da pesquisa conduzida por mim, Beatriz Alves Cavalcante Ferreira, estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. O objetivo deste estudo é analisar o sistema de comunicação por troca de figuras (PECS) como recurso de linguagem aumentativa e alternativa para favorecer o desenvolvimento comunicativo e a inclusão escolar de crianças com Transtorno Espectro Autista (TEA).

2. Procedimentos de Participação

A participação consiste em uma entrevista semiestruturada, com duração aproximada de 20 minutos. A entrevista será gravada em áudio somente para fins de análise, garantindo sigilo total.

3. Benefícios

Os benefícios incluem a contribuição para estudos acadêmicos sobre práticas inclusivas e comunicação alternativa aumentativa para crianças com TEA.

4. Sigilo e Confidencialidade

Todas as informações fornecidas serão tratadas com total confidencialidade. Nenhum nome, dado pessoal ou identificação da clínica ou dos participantes será divulgado no trabalho final. Os dados serão utilizados apenas para fins científicos e acadêmicos.

5. Consentimento

Declaro que fui devidamente informada sobre os objetivos, procedimentos e condições de participação nesta pesquisa.

Autorizo a utilização das informações fornecidas para fins acadêmicos, garantindo o anonimato.

APÊNDICE B

Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências de Imperatriz Unidade José Batista de Oliveira Curso de Pedagogia

Pesquisadora: Beatriz Alves Cavalcante Ferreira

Título da pesquisa: O sistema PECS como recurso de comunicação alternativa e aumentativa para favorecer a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Objetivo: Analisar o sistema de comunicação por troca de figuras (PECS) como recurso de linguagem aumentativa e alternativa para favorecer o desenvolvimento comunicativo e a inclusão de crianças com TEA.

Apêndice B- Roteiro de entrevista com a psicóloga sobre o uso da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) com ênfase no sistema PECS.

1- Qual é a sua função profissional e há quanto tempo você trabalha com crianças com TEA?

2- Qual é a sua percepção sobre a importância da comunicação para o desenvolvimento e a inclusão de crianças com TEA?

3- Você já utilizou a Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) com crianças com TEA?

4- Você conhece o Sistema de Comunicação por Troca de Figura (PECS) e já teve experiência com sua utilização com crianças com TEA?

5- De modo geral, quais são os principais benefícios e limitações do uso do PECS no processo de inclusão de crianças com TEA?

6- Na sua visão, o PECS pode contribuir para a redução de frustrações e comportamentos desafiadores relacionados à dificuldade de comunicação?

7-Na sua perspectiva, como o uso do PECS pode impactar o comportamento, a autonomia e as interações sociais da criança com TEA?

APÊNDICE C

Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências de Imperatriz Unidade José Batista de Oliveira Curso de Pedagogia

Pesquisadora: Beatriz Alves Cavalcante Ferreira

Título da pesquisa: O sistema PECS como recurso de comunicação aumentativa e alternativa para favorecer a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Objetivo: Analisar o sistema de comunicação por troca de figuras (PECS) como recurso de linguagem aumentativa e alternativa para favorecer o desenvolvimento comunicativo e a inclusão de crianças com TEA.

Apêndice C- Roteiro de entrevista com a fonoaudióloga sobre o uso da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA).

1-Qual é a sua atuação profissional e há quanto tempo você trabalha com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Quais são suas principais experiências nesse campo?

2-Como você compreende a utilização da CAA para inclusão escolar de crianças com TEA?

3-Você utiliza a CAA na atuação em crianças com TEA? Em caso positivo como tem sido esse trabalho?

4-Você conhece o Sistema de Comunicação por Troca de Figura (PECS) e já teve experiência com sua utilização com crianças com TEA? Em caso positivo como tem sido esse trabalho?

5-De modo geral, quais são os principais benefícios e limitações do uso da CAA no processo de inclusão de crianças com TEA?

6-Em quais situações você indica o uso da CAA para crianças com TEA? Na sua visão, o que é levado em consideração para essa escolha?

7-Como a CAA pode contribuir para a redução de comportamentos desafiadores em crianças com TEA? Na sua visão, de que maneira a ampliação das possibilidades comunicativas influencia nesse processo?

APÊNDICE D

Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências de Imperatriz Unidade José Batista de Oliveira Curso de Pedagogia

Pesquisadora: Beatriz Alves Cavalcante Ferreira

Título da pesquisa: O sistema PECS como recurso de comunicação alternativa e aumentativa para favorecer a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Objetivo: Analisar o sistema de comunicação por troca de figuras (PECS) como recurso de linguagem aumentativa e alternativa para favorecer o desenvolvimento comunicativo e a inclusão de crianças com TEA.

Apêndice D- Roteiro de entrevista com a mãe atípica sobre o uso da Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA),

- 2-** Qual é a idade do seu filho e há quanto tempo ele recebeu o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA)? poderia relatar como foi o processo de diagnóstico, incluindo os primeiros sinais observados?
- 3-** De que forma você conheceu a CAA, especialmente o uso de recurso de alta tecnologia, como o tablet, como meio de comunicação? Poderia me contar um pouco sobre esse processo?
- 4-** Como se caracterizava a comunicação do seu filho antes da utilização da Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA)?
- 5-** Há quanto tempo o seu filho utiliza recursos de alta tecnologia, como o tablet, para fins de comunicação, e como tem sido essa experiência ao longo desse período?
- 6-** Na sua percepção, após a introdução da CAA, houve mudanças no comportamento do seu filho e no desenvolvimento da sua autonomia?

- 7-** Seu filho utiliza o tablet como recurso de comunicação em diferentes ambientes, como em casa, na escola e em outros espaços sociais? Poderia relatar como ocorre esse uso no dia a dia?
- 8-** Na sua percepção, o uso do tablet como recurso de comunicação contribui para a inclusão do seu filho nos ambientes sociais e na escola? Como esse recurso é visto e aceito pelas pessoas mais próximas?

APÊNDICE D

Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências de Imperatriz Unidade José Batista de Oliveira Curso de Pedagogia

Pesquisadora: Beatriz Alves Cavalcante Ferreira

Título da Pesquisa: O sistema PECS como recurso de comunicação aumentativa e alternativa para favorecer a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

1. Apresentação da Pesquisa

Você está sendo convidada a participar, de forma voluntária, da pesquisa conduzida por mim, Beatriz Alves Cavalcante Ferreira, estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. O objetivo deste estudo é analisar o sistema de comunicação por troca de figuras (PECS) como recurso de linguagem aumentativa e alternativa para favorecer o desenvolvimento comunicativo e a inclusão escolar de crianças com Transtorno Espectro Autista (TEA).

2. Procedimentos de Participação

A participação consiste em uma entrevista semiestruturada, com duração aproximada de 20 minutos. A entrevista será gravada em áudio somente para fins de análise, garantindo sigilo total.

3. Benefícios

Os benefícios incluem a contribuição para estudos acadêmicos sobre práticas inclusivas e comunicação alternativa aumentativa para crianças com TEA.

4. Sigilo e Confidencialidade

Todas as informações fornecidas serão tratadas com total confidencialidade. Nenhum nome, dado pessoal ou identificação da clínica ou dos participantes será divulgado no trabalho final. Os dados serão utilizados apenas para fins científicos e acadêmicos.

5. Consentimento

Declaro que fui devidamente informada sobre os objetivos, procedimentos e condições de participação nesta pesquisa.

Autorizo a utilização das informações fornecidas para fins acadêmicos, garantindo o anonimato

