

O PAPEL DOS PARCEIROS DE COMUNICAÇÃO NO USO DO MÉTODO DHACA NO CONTEXTO EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES COM TEA

Layla Leyen Guilherme da Silva¹
Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima²

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo investigar o papel dos parceiros de comunicação no uso do método DHACA (Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas no Autismo) no contexto escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em uma escola municipal do Recife e a investigação foi delimitada a uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental. Foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas antes e após a formação continuada com a professora regente, estagiária de pedagogia e a AADEE (Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial). Os resultados mostraram avanços na compreensão e no uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) pelos parceiros de comunicação, bem como, impactos positivos na comunicação funcional dos estudantes com TEA. Constatou-se que a formação continuada dos parceiros de comunicação e o envolvimento da família foram fatores essenciais para a efetividade da intervenção. O estudo evidenciou que os parceiros de comunicação precisam compreender o papel da CAA para utilizar tais ferramentas e promover a inclusão, autonomia e aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Parceiros de comunicação; Método DHACA.

1. Introdução

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficit na interação social e na comunicação verbal e não verbal, além de comportamentos repetitivos e restritos. Nesse sentido, caracteriza-se como um transtorno que tem como principal hipótese a herança multifatorial, ou seja, associa fatores ambientais à interação de vários genes (Borges *et al.*, 2024).

As primeiras manifestações do TEA são identificadas, na maioria dos casos, pelos familiares/cuidadores, sendo a comunicação um dos principais motivos de preocupação dos pais (Montenegro *et al.*, 2021). Cerca de 25% a 30% das crianças com TEA não desenvolvem nenhuma linguagem verbal funcional ou permanecem minimamente verbais. Os agravos na comunicação verbal e não verbal são comuns no TEA e impactam o desenvolvimento e a interação social, que acabam afetando a qualidade de vida das crianças com TEA e de seus familiares (Posar e Visconti, 2021).

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, layla.leven@ufpe.br

² Professora associada da Universidade Federal de Pernambuco, departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE/CE), rafaella.sclima@ufpe.br

Em relação às funções comunicativas, constata-se dificuldades em chamar a atenção para si, em cumprimentar e fazer comentários, ou seja, habilidades que envolvem o social e a interação com o outro. Dessa forma, torna-se fundamental o uso de estratégias para o apoio e desenvolvimento das suas habilidades de comunicação (Montenegro, Lima e Xavier., 2025).

Dentre as principais abordagens de intervenção utilizadas para promover a acessibilidade comunicacional no autismo está a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), uma subárea da Tecnologia Assistiva (TA) que auxilia na diminuição das barreiras e dificuldades vivenciadas pelas pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC), promovendo inclusão social e equidade.

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento que se encontra em expansão no Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei Nº 13.146, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, conceitua a TA ou ajuda técnica como:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2015a).

Por sua vez, sendo a CAA uma subárea da Tecnologia Assistiva (TA), ela se torna essencial nesse processo, tendo como objetivo principal proporcionar meios alternativos de expressão e comunicação, que garantem a todas as pessoas a oportunidade de se comunicar e serem compreendidas. Promovendo autonomia, competência e independência nas situações comunicativas nos diferentes contextos e etapas da vida (Walter e Gonçalves 2024).

Assim, a CAA compreende uma diversidade de símbolos, técnicas, recursos e estratégias que beneficiam os indivíduos com TEA, no intuito de promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem verbal e da interação social. Quanto aos recursos utilizados, estes são classificados quanto à complexidade tecnológica, ou seja, baixa tecnologia (pranchas temáticas, sinalização em ambientes, rotinas visuais impressas e livros de comunicação) e alta tecnologia (computadores, tablets, vocalizadores e celulares) (Montenegro *et al.*, 2023).

No âmbito educacional, a CAA deve ser usada para promover a competência linguística, a comunicação dos estudantes, e o acesso ao currículo, uma vez que, a utilização da CAA na sala de aula regular favorece o processo de aprendizagem do estudante que apresenta dificuldades de comunicação. Os sistemas de CAA, nos quais incluem as estratégias de uso, favorecem o acesso aos conteúdos pedagógicos e, dessa forma, eliminam as barreiras para a aprendizagem tornando o currículo acessível (Fonseca e Donati., 2024).

Mediante a isso, o Método DHACA (Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas no Autismo), desenvolvido no Brasil, vem sendo utilizado com o objetivo de desenvolver a comunicação funcional de indivíduos com TEA com o uso de um sistema robusto de comunicação alternativa, tendo como base teórica a sociopragmática. (Montenegro, Lima e Xavier., 2025).

O método proposto possui alguns pré-requisitos para a aplicação, além de seis princípios norteadores, dentre eles, está a participação do parceiro de comunicação (Montenegro *et al.*, 2023). No âmbito da CAA, os parceiros de comunicação são pessoas com que o indivíduo com necessidades complexas de comunicação (NCC) pode interagir ao longo da vida, como familiares, vizinhos, amigos, professores, profissionais e etc. (Shire, SY, & Jones, N., 2015).

O papel do parceiro de comunicação é de suma importância e o uso do método DHACA é essencial para que a acessibilidade comunicacional seja efetivada. A escola enquanto instituição social deve garantir o direito desses indivíduos, eliminando as barreiras atitudinais existentes, capacitando os profissionais da educação para lidar com as demandas e os desafios que lhes são apresentados na temática da CAA, uma vez que, muitos são os obstáculos da escolarização e da inclusão dos estudantes com TEA. (Montenegro, Lima e Xavier., 2025).

Por meio desta pesquisa, almeja-se contribuir para o aprimoramento da implementação da CAA para estudantes com TEA nas escolas, como também, contribuir para a capacitação e a formação continuada dos profissionais da educação. Dessa forma, a pergunta que norteia a pesquisa é: qual o papel do parceiro de comunicação na implementação do DHACA no contexto educacional?

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral, investigar o papel do parceiro de comunicação na implementação do DHACA no contexto educacional. Como objetivos específicos: 1) Promover a formação continuada dos parceiros de comunicação para o uso do método DHACA no contexto educacional para estudantes com TEA; 2) Analisar a concepção do docente e dos apoios/AADDEE sobre o uso de recursos e estratégias de CAA, enquanto parceiros de comunicação, antes e após as capacitações; e, 3) Observar o uso do método DHACA nas interações entre os pares (docente, apoios e estudantes), considerando-os como parceiros de comunicação no ambiente escolar.

2. A CAA na promoção da acessibilidade à comunicação

A comunicação desempenha um papel fundamental na vida de qualquer indivíduo, pois, é por meio dela que conseguimos nos relacionar com o mundo que nos rodeia e consequentemente participar ativamente enquanto ser social. No entanto, nem todos conseguem fazer uso da comunicação na sua plenitude, sendo o caso do não verbal ou minimamente verbal.³ Posto isto, a comunicação entrelaça de forma completa em todas as dimensões da vida humana, uma vez que, “[...] esta é uma capacidade fundamental na vida de qualquer indivíduo, pois é através dela que conseguimos expressar as nossas ideias, os nossos sentimentos, as nossas necessidades e desejos.” (Fernandes, 2024, p.33).

Segundo Walter e Gonçalves (2024), algumas crianças com TEA possuem a capacidade de falar e utilizar a linguagem verbal de forma adequada. Entretanto, podem apresentar dificuldades na pragmática, como manter uma conversa, compreender metáforas ou ironia, ou interpretar corretamente expressões faciais e tom de voz. Nesse sentido, os indivíduos com TEA que não conseguem se comunicar com linguagem funcional podem se beneficiar muito com o uso da CAA.

A comunicação funcional possui impacto direto no desenvolvimento geral e na qualidade de vida do indivíduo, pois, [...] “pode favorecer uma melhor qualidade na educação, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e a inclusão no ambiente escolar, bem como melhoras no relacionamento familiar.” (Pereira *et al.*, 2019, p.2). Dessa forma, a CAA tem como objetivo promover a comunicação funcional, desenvolvendo, assim, as habilidades comunicativas do indivíduo. Nesse sentido, Silva (2023, p. 61) aponta que:

A Comunicação Alternativa é indicada para sujeitos que ainda não desenvolveram a fala funcional, já a Aumentativa é para sujeitos que desenvolveram a fala, porém não conseguem estabelecer com seus parceiros uma comunicação suficiente para ser entendido. (Silva, 2023, p. 61)

As pessoas com TEA são pensadores visuais, logo, o uso de suporte visual é uma prática baseada em evidência e favorece muito a participação das pessoas com autismo, visto que “[...] são usados para fornecer informações visualmente para melhorar a compreensão de um indivíduo sobre: o ambiente físico; pessoas e o ambiente social (comunicação, palavras, ações, regras e expectativas e intenções ou expectativas faladas ou não faladas)” (Rutherford *et. al.*, 2019, p.5). Logo, o uso de apoio visual é essencial, pois, quando as crianças têm acesso aos símbolos de Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA), em situações de interação, elas conseguem internalizar, significar e desenvolver a sua comunicação. (Montenegro *et al.*, 2023)

Diante disto, tem-se o método DHACA (Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas no Autismo), que tem como objetivo desenvolver a comunicação funcional de crianças autistas não verbais ou minimamente verbais, por meio do uso de um sistema robusto de comunicação alternativa, tendo como pressuposto a Teoria Sociopragmática, onde “[...] O autor entende que é através da atividade linguística, durante a interação com o outro, que o ser humano adquire sua linguagem.” (Montenegro *et al.*, 2023 p. 2).

Segundo Deliberato (2024), a área da CAA vem ampliando suas ações em diferentes âmbitos por meio de equipes profissionais, mas cabe ao fonoaudiólogo acompanhar, gerenciar e orientar toda ação em relação à linguagem, comunicação e interação. Nesse contexto, a escola tem o papel fundamental de eliminar as barreiras existentes, pois, a escola planejada para todos os alunos necessita ser revista e repensada no uso de sistemas, estratégias, recursos, técnicas e serviços de alta ou baixa tecnologia. Dessa forma, a CAA nas escolas precisa ser repensada para além do uso dos estudantes com deficiência ou algum transtorno, podendo ser implementada como uma possibilidade para todos (Deliberato, 2024).

A oferta e o uso de outros caminhos comunicativos na escola rompem as barreiras entre o aluno com NCC (Necessidades Complexas de Comunicação), seus parceiros, professores e demais funcionários. Possibilitando que o discente crie uma identidade, expresse seus desejos, sinta-se motivado a realizar intenções comunicativas, desenvolva habilidades e participe ativamente da rotina pedagógica proposta (Deliberato, Rigoletti., 2024).

Segundo o Inep (2024), das 1.771.430 matrículas na educação especial computadas no Censo Escolar 2023, 35,9% (636.202) delas estão com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O aumento de estudantes com TEA no sistema educacional brasileiro corrobora a necessidade de garantir o direito à participação e aprendizagem, sendo fundamental a formação inicial e continuada de professores para a efetivação de práticas interventivas com o uso de CAA com a finalidade de promover o desenvolvimento da linguagem e comunicação dos estudantes com TEA (Montenegro, Lima e Xavier., 2025).

Portanto, a implementação do método DHACA no contexto educacional, desenvolve um papel fundamental na promoção da acessibilidade à comunicação, visto que, a escola enquanto instituição social deve se apresentar como referência para a garantia do direito à comunicação, eliminando as barreiras que possam impedir o acesso (Montenegro, Lima e Xavier., 2025).

3. O papel dos parceiros de comunicação na escola

No âmbito da CAA, os parceiros de comunicação são pessoas com quem o indivíduo com necessidades complexas de comunicação pode interagir, sendo eles os familiares, professores, vizinhos, amigos, profissionais, entre outros (Montenegro, Lima e Xavier., 2025). Para que ocorra a comunicação por meio de um sistema de CAA é de suma importância o papel dos parceiros de comunicação, pois, [...] “Os parceiros de comunicação que usam eficientemente a CAA são parceiros de interação essenciais para que as crianças aprendam a se comunicar usando seu sistema de comunicação alternativa.” (Montenegro *et al.*, 2023, p.5).

Os indivíduos com NCC necessitam de maior engajamento, portanto, a colaboração entre profissionais e família é essencial. Para que isso ocorra, os parceiros de comunicação precisam ser capacitados, [...] considerando que são estes atores sociais os que exercem a mais profunda e potente influência no desenvolvimento e/ou recuperação da linguagem de pessoas com NCC, incluindo sujeitos com TEA (Montenegro, Lima e Xavier., 2025 p. 123).

Segundo Kruger e Berberian (2024) é imprescindível envolver as crianças desde a educação infantil no contexto das linguagens alternativas. “[...] A primazia da oralidade nas diferentes esferas sociais e, portanto, no universo escolar, nos permite compreender, pelo menos em partes, a dificuldade dos professores para estabelecer interações junto a alunos com restrições de fala” (Kruger e Berberian, 2024, p. 111). Todavia, é imprescindível enfatizar que na ausência ou restrição da fala, outros modos de manifestação da linguagem devem ser valorizados e mediados no processo de ensino e aprendizagem.

A educação infantil e o ensino fundamental oportunizam um ambiente rico em recursos e estratégias que possibilitem a interação entre as crianças e entre as crianças e os professores, pois o âmbito escolar é essencial na contribuição para o desenvolvimento e ampliação das habilidades comunicativas interativas (Kruger e Berberian, 2024). A criança que utiliza CAA frequentemente necessita de parceiros de comunicação que possam oferecer suporte para integrá-las nas atividades que são realizadas no cotidiano na escola e especialmente na sua rotina escolar (Montenegro, Lima e Xavier., 2025).

As crianças e os pares são interlocutores essenciais, pois, “[...] à medida que as crianças se tornam comunicadoras mais competentes, as trocas com colegas sem deficiências podem levar a oportunidades adicionais de aprendizagem social e acesso a atividades extracurriculares ou em sala de aula” (Bourque, 2020, p. 603). Nesse sentido, quando as crianças têm diariamente a oportunidade de observar modelos de CAA e a comunicação entre os pares, elas melhoram a sua capacidade de iniciar, responder e se envolver em trocas recíprocas, pois:

“[...] Ao ensinar os colegas a serem ouvintes receptivos e parceiros de CAA, estamos mudando o ambiente social de uma criança e o número de oportunidades de aprendizagem — aumentando a probabilidade de que ambos os parceiros se tornem mais competentes em suas interações comunicativas sociais em novos contextos sociais e familiares.” (Bourque, 2020, p. 608)

Para o êxito na comunicação destas crianças, é importante que ela esteja inserida em um ambiente no qual as pessoas tenham o conhecimento sobre a relevância da CAA para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, favorecendo a construção de melhores espaços comunicativos e estimulando a prática do uso dos recursos. Nesse sentido, todos os parceiros de comunicação devem estar aptos a utilizar o livro de comunicação, e é papel do fonoaudiólogo implementar a CAA (Montenegro, Lima e Xavier., 2025).

Segundo Germano (2024), as práticas colaborativas entre fonoaudiólogos e professores é uma abordagem amplamente utilizada com enfoque em intervenções para escolares com NCC, possibilitando interações mais próximas entre os profissionais e a compreensão do papel de cada um. Montenegro, Lima e Xavier (2025) afirmam que os parceiros de comunicação não possuem, naturalmente, as competências para apoiar as interações comunicativas com indivíduos que usam CAA. Neste contexto, o fonoaudiólogo responsável pela implementação do DHACA tem o papel de acompanhar a família e os demais parceiros na implementação e uso da CAA.



Fonte: registro da autora (2025)

Ao ser implementado o método DHACA a criança precisa utilizar o recurso do livro DHACA em diferentes situações comunicativas, com diferentes parceiros de comunicação, tanto dentro da sala de aula quanto fora. “[...] Por exemplo, fora de sala, durante o horário do lanche, os parceiros de comunicação serão os funcionários, colegas e o apoio pedagógico” (Montenegro, Lima e Xavier., 2025, p. 137). Nesse sentido, a modelagem no uso da CAA

“[...] é uma estratégia utilizada pelo parceiro de comunicação, quando este tem a intenção de ser modelo de interlocutor para que o usuário de CAA aprenda a utilizar o seu sistema de CAA, inicialmente imitando e, em seguida, utilizando de forma independente” (Montenegro *et al.*, 2023, p.5).

De acordo com Montenegro, Lima e Xavier (2025), para que ocorra a capacitação da equipe de profissionais da escola, é de suma importância um levantamento das demandas apresentadas por eles, ver quais são as necessidades enquanto parceiros de comunicação e orientá-los, para que assim haja um planejamento de estratégias que possibilite a implementação do método DHACA para as crianças com TEA que necessitem de CAA.

Deliberato (2024) afirma que, para os alunos receberem o modelo natural dos sistemas pictográficos, os interlocutores falantes precisam ser capacitados e treinados no uso dos sistemas de CAA, ou seja, os professores, coordenadores, auxiliares e todos aqueles que fazem parte do ambiente escolar devem participar de treinamentos e/ou capacitações que permitam a eles introduzir a Comunicação Aumentativa e Alternativa na rotina escolar.

Nesse sentido, uma escola para todos valoriza o potencial e a competência das crianças com TEA, planejando estratégias pedagógicas e ações que favoreçam o uso do livro do DHACA, no contexto escolar, por todos os parceiros de comunicação, tornando possível o aluno como protagonista (Montenegro, Lima e Xavier, 2025).

4. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2001, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Nesse sentido, optou-se, ainda, pela adoção da pesquisa-ação, por envolver intervenção direta no contexto escolar, com o objetivo de investigar o papel dos parceiros de comunicação (professora regente, estagiária e profissional de apoio (AADEE)) no uso do método DHACA (Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas no Autismo) com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbais ou minimamente verbais.

O estudo foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife, escolhida por apresentar um quantitativo expressivo de estudantes com TEA matriculados, sendo a maioria não verbais. A investigação foi delimitada à turma do 1º ano “D” dos anos iniciais do ensino fundamental, no turno da tarde. A sala é composta por 12 estudantes, dos quais 7 possuem diagnóstico de TEA, sendo 1 não verbal e 1 minimamente verbal.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e observações não participantes. Inicialmente, foram construídos dois roteiros de entrevista: um direcionado à professora regente e outro aos outros parceiros de comunicação (estagiária e AADDEE). As entrevistas foram realizadas individualmente, antes das capacitações, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios, percepções e práticas relacionadas ao uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e ao trabalho com crianças com TEA, abordando também os saberes profissionais acerca do método DHACA. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas integralmente e analisadas qualitativamente.

As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por permitirem flexibilidade nas respostas, valorizando a presença do pesquisador, sem restringir a espontaneidade dos participantes. Como destaca Triviños (1987, p. 146), esse instrumento “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Posteriormente, foram realizadas duas sessões de formação continuada presencial, em dias diferentes, com duração de 2 horas cada, ministradas pela professora pesquisadora e sua orientanda, com o objetivo de apresentar o método DHACA e oferecer subsídios teóricos e práticos para sua implementação. Os encontros formativos contaram com o uso de slides, com exposição dialogada, e o uso do recurso do livro DHACA como recurso didático, onde foram realizadas atividades práticas mostrando as possibilidades de uso, inclusive apresentando possíveis estratégias de uso entre os pares. Os encontros foram agendados em articulação com a gestão escolar e com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Após as formações continuadas, foram realizadas duas observações não participantes com duração de 90 minutos no ambiente escolar, a fim de analisar o uso do método DHACA pelas parceiras de comunicação no cotidiano da turma. As anotações foram registradas em diário de campo. Além disso, foi reaplicada a mesma entrevista realizada antes da formação continuada, com o objetivo de identificar possíveis mudanças nas percepções, conhecimentos e práticas das parceiras de comunicação após o processo formativo. Os participantes receberam nomes fictícios para preservar sua identidade.

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas utilizados na coleta de dados encontram-se no Apêndice A (roteiro da professora regente) e Apêndice B (roteiro dos apoios), a fim de garantir transparência e reprodutibilidade da pesquisa.

A análise dos dados foi orientada pela análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que prevê a categorização e interpretação dos conteúdos coletados com base

em regularidades, sentidos e padrões emergentes. A análise seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

5. Resultados e discussões

Nesta seção, apresentam-se os resultados provenientes da coleta de dados. Inicialmente, expõe-se a caracterização das participantes da pesquisa, seguida da apresentação das categorias que tem como objetivo exemplificar os resultados que foram encontrados, de acordo com análise dos aspectos que foram interpretados em conformidade com os objetivos previamente estabelecidos.

5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os dados obtidos nesta pesquisa foram coletados mediante a necessidade de entender o papel do parceiro de comunicação quanto ao uso do Método DHACA no contexto educacional para crianças com TEA.

“Quadro 1 - Perfil dos Participantes”

Participantes	Tempo de Atuação	Formação	Ano de Conclusão	Especialização
Professora Regente (P1)	5 anos	Pedagogia	2018	Pós em Ed. Especial
AADEE (Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial) (A1)	2 anos	Pedagogia	2013	Pós em Ed. Especial
Estagiária (A2)	1 ano	Estudante de Pedagogia	2027	Não há

Fonte: dados da pesquisa (2025)

O quadro acima foi composta com os dados dos participantes, a professora regente que foi nomeada de P1 ingressou na rede por meio de concurso público, e durante nossa conversa, discorreu um pouco sobre sua experiência profissional, relatando que fez pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), concluiu no ano de 2018 e que no ano de 2020 finalizou sua pós-graduação em educação especial.

A ADDE, denominada aqui de A1 que acompanha o aluno Pedro (Quadro 2), ingressou na rede por meio de seleção simplificada, concluiu sua graduação no ano de 2013 e no ano seguinte concluiu a pós-graduação em educação especial. A A2, que acompanha o aluno João (Quadro 2), por outro lado, atua como estagiária na rede, é estudante de pedagogia e ainda irá concluir a graduação no ano de 2027.

Analisando o Quadro 1, percebe-se a diversidade de experiências, formações e funções exercidas no contexto escolar, o que enriquece a compreensão sobre o uso do método DHACA. A professora, com cinco anos de atuação e pós-graduação em Educação Especial, apresenta uma trajetória consolidada, possivelmente refletindo maior segurança na aplicação de práticas pedagógicas inclusivas. A Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), formada desde 2013 e também com especialização, oferece uma perspectiva diferenciada por atuar no suporte direto às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Já a estagiária, em fase inicial de formação, contribui com uma visão atualizada dos conteúdos abordados na graduação, embora ainda sem especialização.

Quadro 2- Características dos alunos da turma observada (antes da formação continuada)

Alunos participantes	Características/informações
Aluno João	• Tem 7 anos, do sexo masculino, é regularmente matriculado no 1º ano, no turno vespertino; • Diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA); • A criança é não verbal, utiliza-se de gestos para se comunicar, seu comportamento é tranquilo, desenvolve as atividades escolares com ajuda da professora e da estagiária que o acompanha; • Encontra-se matriculado no AEE; • Faz uso do livro DHACA há 2 meses.
Aluno Pedro	• Tem 7 anos, do sexo masculino, é regularmente matriculado no 1º ano, no turno vespertino; • Diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA); • A criança é minimamente verbal, desenvolve as atividades escolares com ajuda da professora e da estagiária que o acompanha; • Encontra-se matriculado no AEE;

	Faz uso do livro DHACA há 3 meses.
--	--

Fonte: dados da pesquisa (2025)

A partir dos cenários apresentados, o estudo percorreu uma caminhada exploratória, buscando compreender o papel dos parceiros de comunicação no uso do método DHACA no contexto educacional para estudantes com TEA.

A seguir, serão apresentados os resultados e discussões das entrevistas realizadas, em que foi realizada a categorização das respostas e análise de resultados encontrados, considerando os seguintes aspectos: Conhecimento sobre CAA e uso de recursos e estratégias no contexto escolar e a concepção sobre parceiros de comunicação.

5.2 Conhecimento sobre CAA e uso de recursos e estratégias no contexto escolar

Nessa seção será discutido sobre conhecimento sobre CAA e uso de recursos e estratégias no contexto escolar. As perguntas foram: O que você entende por Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)? Quais as estratégias e recursos você utiliza para se comunicar com a criança, como a criança se comunica com você (Através da fala, gestos, gritos, pegando a sua mãe para alcançar algo)?

Quadro 3 - Discurso antes da formação continuada

Participantes	
P1	“É uma maneira de auxiliar as pessoas não verbais a se comunicar com todas as pessoas.” “Uma linguagem mais direta, dependendo da criança, apontamento, direcionar para o lugar. São 7 crianças dentro do espectro dentro da sala, então, alguns a gente consegue se comunicar diretamente, de forma verbal. E os outros através de imagens, de apontar, de comandos diretos. Eu acho que é assim que a gente vai se comunicando e se entendendo.”
A1	“Alternativa é aquele quadro que tem ali fora? Alternativa é normal né, e aumentativa é o que vai gradativamente aos poucos. Quando a criança não fala, né?” “Eu já sei que ele gosta do fundo do mar, aí ele tem um caderninho que ele pede pra desenhar, aí daí eu falei com a professora. Aí eu escrevo o nome, aí ele gosta de hidrocor, não sei se você viu, mas na parede tem de 1 a 10. Cada número tem a quantidade de animais, aí ele fica olhando assim, aí eu falo que tem que pedir, aí ele fala "cavalo marinho". A estratégia é utilizar do que a criança gosta. Ele pega na mão, aí primeiro olha se eu vou entender alguma coisa, aí eu digo "quer alguma coisa?". Aí ele olha assim...”

A2	“Nunca ouviu falar.” “Através de gestos eu consigo entender ele e ele pega minha mão pra mostrar o que ele quer.”
----	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise do discurso dos participantes antes da formação evidencia níveis distintos de conhecimento e prática relacionados à Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A P1 compreende a CAA de forma geral, como uma ferramenta para auxiliar as pessoas não verbais, porém sem domínio técnico ou uso sistemático de estratégias. Suas práticas baseiam-se em comandos diretos, apontamentos e improvisação no cotidiano escolar.

A A1 demonstra confusão conceitual ao tentar definir CAA, associando de forma imprecisa os termos “alternativa” e “aumentativa”. Apesar disso, relatou utilizar estratégias baseadas nos interesses da criança, como cadernos de desenhos e objetos preferidos, buscando estimular a comunicação de maneira intuitiva, sem fundamentação científica.

A A2 admite desconhecer totalmente o conceito de CAA, limitando sua atuação à interpretação de gestos e condução física da criança. Sua fala revelou dependência de sinais espontâneos do aluno, sem mediação ativa orientada por recursos pedagógicos formais.

De modo geral, os dados indicam carência de formação específica sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) entre as participantes, destacando a importância da formação continuada para promover práticas pedagógicas mais inclusivas. Essa constatação reforça o que apontam Deliberato e Rigoletti (2024), ao destacarem que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é indispensável para o planejamento de estratégias que atendam às diversas necessidades dos estudantes com necessidades complexas de comunicação. Ainda segundo Montenegro, Lima e Xavier (2025), os parceiros de comunicação não desenvolvem, de forma espontânea, as competências exigidas para interagir de modo eficaz com usuários de CAA, sendo necessária uma formação intencional e contínua.

Quadro 4 - Discurso depois da formação continuada

Participantes	
P1	“É um facilitador da comunicação das crianças.” “As crianças verbais a gente se comunica de maneira convencional, já as crianças não verbais utilizam o DHACA.”

A1	“Conjunto de estratégias e recursos que visam a comunicação da criança que não verbaliza e tem dificuldade na comunicação.” “A estratégia é de acordo com a convivência com a criança e com o aluno, o tempo ajuda a conhecer. Eu trabalho com imagens para facilitar a comunicação, observo o foco dele e o trago para perto de mim. O DHACA tem me ajudado, pois o meu aluno verbaliza apenas palavras e o DHACA ajuda ele a formar frases.”
A2	“Ajuda muito no dia a dia.” “Através de gestos e agora com o DHACA.”

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Após a formação continuada a P1 passa a demonstrar um entendimento mais específico sobre a função do DHACA, reconhecendo que ele é utilizado na comunicação para as crianças não verbais, enquanto as crianças verbais utilizam a comunicação convencional. Sua fala evidencia maior clareza conceitual, mencionando de forma objetiva que o método DHACA é um recurso direcionado às crianças com dificuldades de comunicação.

A1 apresenta evolução na compreensão, definindo a CAA como um conjunto de estratégias e recursos que visam à comunicação da criança que não verbaliza e tem dificuldade na comunicação. Sua fala traz ainda reflexões sobre a prática cotidiana, valorizando a adaptação às necessidades individuais dos alunos e destacando que o DHACA contribui para estruturar melhor as frases e palavras utilizadas pelas crianças.

A2, que antes não possuía conhecimento sobre o método, passa a reconhecer sua importância prática, afirmando que o recurso “ajuda muito no dia a dia” e relatando que agora utiliza tanto gestos quanto o DHACA como ferramentas para apoiar a comunicação do seu aluno. Essa mudança demonstra um movimento de aprendizado e uso do método na rotina escolar.

A ampliação significativa na compreensão das participantes sobre o uso do DHACA, revela a apropriação teórica e prática do recurso. Tal evolução está alinhada ao que defendem Deliberato (2024) e Germano (2024), ao ressaltarem que a formação colaborativa entre professores e fonoaudiólogos é essencial para que os profissionais consigam utilizar a CAA de forma intencional e eficiente no cotidiano escolar. Além disso, segundo Montenegro, Lima e Xavier (2025), a prática da modelagem e o uso sistemático do DHACA favorecem a estruturação de frases e o desenvolvimento da comunicação funcional, reforçando o papel ativo dos parceiros de comunicação na mediação pedagógica, uma vez que “[...] a criança que

utiliza CAA frequentemente necessita de parceiros de comunicação que possam oferecer suporte para integrá-las nas atividades cotidianas, especialmente na sua rotina escolar.” (Montenegro, Lima e Xavier, 2025, p. 125)

5.3 Concepção sobre o papel dos parceiros de comunicação

Nessa seção será discutido sobre conhecimento a concepção sobre parceiros de comunicação. As perguntas foram: Você sabe o que são parceiros de comunicação? Se sim, qual o papel dos parceiros de comunicação? De que maneira os parceiros de comunicação podem auxiliar na comunicação da criança?

Quadro 5 - Discurso antes da formação continuada

Participantes	
P1	“Não.” “Não sei.”
A1	“Tô pensando assim, é até o amiguinho de sala, não só o apoio e a professora.” “É estimular a criança.” “Tem uma amiguinha que é bem esperta da sala dele, aí eu desenho pra ele e ela fala "Cássio, pinta de amarelo" aí ele vai e pinta.”
A2	“Não.” “Não sei.”

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Ao analisar a fala de P1, ela relatou desconhecimento total sobre o conceito de parceiro de comunicação. As respostas foram curtas e diretas, indicando ausência de formação específica sobre o tema antes da capacitação.

Ao investigar o que A1 ressalta em sua fala, percebe-se que apesar de não apresentar um conceito formal de parceiro de comunicação, A1 relacionou o papel a ações práticas cotidianas, como estimular a criança e envolver colegas de sala. Sua fala revela uma percepção mais intuitiva e empírica, focada na ajuda entre os pares.

A Participante A2 (Estagiária), assim como P1, demonstrou total desconhecimento, com respostas objetivas e curtas evidenciando a necessidade de formação inicial sobre o tema.

As falas analisadas evidenciam a ausência de compreensão teórica sobre o papel dos parceiros de comunicação antes da capacitação, reforçando a carência de formação específica nesse campo. Essa realidade confirma o apontamento de Montenegro, Lima e Xavier (2025) de que os parceiros de comunicação não adquirem, de forma espontânea, as competências necessárias para apoiar interações comunicativas com indivíduos que usam CAA e destacam a relevância de capacitar toda a equipe escolar para auxiliar na implementação do DHACA na escola para crianças com TEA que apresentem necessidades complexas de comunicação.

Quadro 6 - Discurso depois da formação continuada

Participantes	
P1	“No caso, na sala, ‘sou eu e os apoios.’” “Mostrar o caminho, oralizar para as crianças compreenderem o que está sendo mostrado no material.” “Acredito que os parceiros de comunicação podem auxiliar primeiramente utilizando a comunicação, né ? O trabalho coletivo e em parceria fazem com que a criança evolua cada vez mais.”
A1	“Sim.” “Eu entendo que são colaborações entre pessoas para ajudar o aluno a comunicação, utilizando recursos e estratégias de comunicação de forma que a criança alcance resultados. O papel é de ajudar a colocar em prática algo de bom para ver o resultado, no caso da criança não verbal.” “Vendo a dificuldade da criança e juntos colocar em prática para a criança ter uma convivência boa na escola, é importante também quando há parceria com os pais, pois somente na escola o resultado pode ser demorado.”
A2	“Sim.” “Ajudar a criança.” “Incentivando ela a se comunicar.”

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Analisando a fala da P1 após a formação continuada, foi possível perceber que demonstrou compreensão ampliada do conceito, reconhecendo o papel coletivo dos parceiros

de comunicação na mediação e orientação dos alunos. Valoriza o uso intencional da comunicação para auxiliar as crianças não verbais e destaca a importância da parceria entre professor, apoio e demais profissionais.

Ao avaliar o que disse a A1, nota-se que apresenta uma definição mais elaborada do conceito, associando-o à colaboração entre pessoas para alcançar resultados positivos na comunicação do aluno, especialmente o não verbal. Valoriza o uso de estratégias e destaca também a importância da parceria com as famílias.

Ao examinar o que a A2 disse, percebe-se uma compreensão mais objetiva e direta, resumindo o papel do parceiro de comunicação como alguém que “ajuda” e “incentiva” a criança a se comunicar. Demonstra evolução em relação à falta de conhecimento apresentada antes da formação continuada, mesmo mantendo um discurso mais simples.

Após a formação continuada, foi possível observar uma ampliação da compreensão das participantes sobre o papel dos parceiros de comunicação, reconhecendo a importância da atuação coletiva e intencional na mediação da comunicação de crianças com TEA. Essa mudança está alinhada ao que afirmam Montenegro, Lima e Xavier (2025), ao defenderem que a atuação dos parceiros deve ocorrer de forma colaborativa e planejada, considerando os diferentes contextos vivenciados pela criança, pois

“[...] o trabalho do professor do AEE em parceria com o professor da sala de aula e com o apoio pedagógico do estudante, caso necessite, vai fomentar o uso do livro DHACA em sala de aula e fora dela. Com isso, esse professor torna-se um potencializador para que a comunicação do estudante seja propiciada.”

5.4 Análise das Observações

Foram realizadas duas observações na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, com duração aproximada de 90 minutos cada, com o objetivo de compreender o uso do DHACA entre os pares enquanto parceiros de comunicação, após a formação continuada oferecida. Conforme mencionado anteriormente, a turma é composta por 12 alunos, sendo sete diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dentre os quais um é minimamente verbal³ e um é não verbal (descrito no Quadro 2).

Durante a primeira observação, foi possível acompanhar exclusivamente a interação com o aluno Pedro, visto que o aluno João não compareceu à escola. A atividade ocorreu

³ No entanto, nem todos conseguem fazer uso da comunicação na sua plenitude, sendo o caso do não verbal ou minimamente verbal.

durante uma contação de histórias, conduzida pela professora em formato de roda. Em dado momento, Pedro demonstrou interesse em pegar o livro da docente. A professora, então, utilizou o livro DHACA para se comunicar, apontando os pictogramas correspondentes e verbalizando: “Agora não, depois.” Esse momento revela uma prática de modelagem, em que a professora não apenas aponta os pictogramas, mas também verbaliza simultaneamente. Nesse sentido, a falta de modelo ou suporte em relação aos sistemas alternativos de comunicação na rotina de atividades na escola acarreta uma desvantagem aos alunos com NCC à aquisição e desenvolvimento do vocabulário (Deliberato, 2024, p. 69)

Neste dia ocorreu a aplicação de avaliações, o que gerou sinais de desregulação em Pedro, que demonstrou resistência à realização da prova. A professora utilizou novamente o livro DHACA e, ao apontar para o pictograma “O que você quer?”, contou com o apoio da AADDEE, que realizou uma dica física segurando o dedo do aluno, auxiliando-o a apontar. Pedro respondeu no livro DHACA: “Eu quero comer.” Diante disso, a professora respondeu, ainda usando os pictogramas: “Agora não, depois.”

Ao longo da atividade, observou-se que o aluno se levantava com frequência, sendo reconduzido por meio da comunicação aumentativa e alternativa. A agente de apoio utilizava o livro DHACA com constância, e Pedro compreendia as instruções, retornando ao assento. Após repetidas interações, ele verbalizou espontaneamente a palavra “comer”, o que sugere um efeito positivo da mediação com o livro DHACA, promovendo avanço na sua iniciativa comunicativa, uma vez que isso ocorre devido aos estímulos. Esse comportamento indica que a CAA, quando utilizada de forma intencional e sistemática, pode não apenas favorecer a comunicação funcional, mas também potencializar o desenvolvimento da fala. Conforme apontado por Deliberato et. al (2023), ao oferecer modelos consistentes de linguagem por meio de símbolos visuais associados à fala, o uso da CAA estimula a oralidade de crianças com TEA, ampliando suas possibilidades expressivas.

A observação evidenciou o uso ativo do método DHACA pelas parceiras de comunicação, com destaque para a modelagem de pictogramas. A resposta do aluno, que apontou corretamente e, posteriormente, verbalizou de forma espontânea, indica progressos na comunicação funcional, mesmo em um momento de desorganização emocional.

Na segunda observação, acompanhou-se exclusivamente a interação com o aluno João (descrito no Quadro 2), uma vez que Pedro não esteve presente. A atividade foi uma contação da história do livro “Tudo bem ser diferente”, conduzida pela professora regente em parceria com a orientadora da pesquisa. Para ampliar a participação comunicativa de João, foram

disponibilizadas pranchas com vocabulário essencial do DHACA com o pictograma “tudo bem” e o mesmo livro sendo ele adaptado com pictogramas.

Durante a leitura, a estagiária, parceira de comunicação de João, mediava a atividade passando as páginas do livro adaptado enquanto a professora lia o livro para toda a turma. A docente utilizou um banner com o vocabulário essencial do DHACA, em sala, para que ela pudesse apontar as palavras, ou seja, realizar a modelagem. As demais crianças foram incentivadas a utilizar o DHACA para modelar pictogramas relacionados à história, promovendo acessibilidade comunicacional para toda a turma.

Após o apoio inicial da estagiária, João conseguiu, de forma independente, apontar no livro DHACA a sequência “tudo bem ser diferente”, revelando compreensão da narrativa e maior autonomia na comunicação. Esse avanço destaca a importância do apoio inicial e da organização do ambiente, favorecendo o protagonismo da criança na construção de enunciados com intenção comunicativa.

Contudo, observou-se que João não estava com seu próprio livro DHACA, pois, segundo a equipe, a família não o havia enviado. Essa ausência foi identificada como um obstáculo à continuidade da intervenção, reforçando a necessidade de articulação entre os contextos escolar e familiar. Essa constatação está alinhada às reflexões de Montenegro, Lima e Xavier (2025), que defendem que o envolvimento dos parceiros de comunicação deve ocorrer em todos os ambientes frequentados pela criança com TEA.

As duas observações evidenciaram que as parceiras de comunicação utilizaram o livro DHACA de forma intencional e coerente com os princípios apresentados na capacitação. A mediação ativa, o uso da modelagem e a oferta de dica física (quando necessário) contribuíram para promover acessibilidade e participação dos alunos com TEA. O envolvimento das profissionais demonstrou apropriação do recurso, revelando que o livro DHACA foi incorporado à rotina escolar como estratégia efetiva de comunicação alternativa. Isso está de acordo com Montenegro, Lima e Xavier (2025, p. 135), que afirmam: “É necessário que se oportunize às crianças que não tenham uma comunicação funcional o uso de meios alternativos de comunicação para que elas possam se comunicar e interagir.”

6. Formação continuada com os parceiros de comunicação

Foram realizadas duas sessões de formação continuada presencial, organizadas em dias distintos, com duração de duas horas cada, conduzidas pela professora pesquisadora em parceria com sua orientanda. Esses momentos tiveram como propósito não apenas apresentar

os fundamentos teóricos e práticos do método DHACA, mas também constituírem-se como espaços de diálogo e de construção coletiva de saberes. As formações foram conduzidas de forma dinâmica, com o apoio de slides, exposição dialogada e, principalmente, a utilização do livro DHACA como recurso didático central. Durante os encontros, foram propostas atividades práticas que possibilitaram às participantes vivenciar situações reais de aplicação do método, explorando suas possibilidades e refletindo sobre estratégias de mediação entre os pares de comunicação.

Durante os encontros, foi apresentada a base teórica de Tomasello (2003), que compreende a linguagem como fruto da interação social e da pragmática comunicativa. Em seguida, discutiram-se os seis princípios norteadores do método DHACA — uso de apoio visual, atenção compartilhada, participação do parceiro de comunicação e modelagem, uso de dicas, desenvolvimento linguístico e comunicação funcional —, demonstrando suas aplicações práticas na mediação pedagógica.

Além de promover a apropriação conceitual do método, esses momentos de formação se configuraram como oportunidades de troca de experiências, onde as parceiras puderam compartilhar suas vivências, levantar questionamentos e esclarecer dúvidas relacionadas ao cotidiano escolar. Esse caráter interativo favoreceu a aproximação entre teoria e prática, estimulando a construção conjunta de soluções para os desafios enfrentados no processo de inclusão. A organização dos encontros contou com a articulação da gestão escolar e o apoio da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando que a proposta estivesse integrada às demandas da instituição e ao contexto de atuação das profissionais envolvidas.

7. Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o papel dos parceiros de comunicação na implementação do método DHACA (Desenvolvimento das Habilidades Comunicativas no Autismo) no contexto educacional, voltado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam necessidades complexas de comunicação. A partir da fundamentação teórica, da análise de discursos e das observações realizadas, foi possível constatar avanços significativos na compreensão, apropriação e prática pedagógica das parceiras de comunicação após o processo de formação continuada.

Em especial, este estudo evidenciou que o papel dos parceiros de comunicação vai além de apoiar tecnicamente o uso da CAA: eles atuam como mediadores, facilitadores das

interações sociais e protagonistas na construção de um ambiente inclusivo. Sua atuação, seja de professores, estagiários, agentes de apoio ou colegas de turma, constitui-se como condição indispensável para que o método DHACA alcance seus objetivos. O engajamento, a formação contínua e a colaboração entre os diferentes parceiros foram fatores determinantes para a efetividade do processo.

Antes da intervenção, observou-se uma carência em relação ao conhecimento teórico sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), bem como sobre o próprio método DHACA. As práticas comunicativas eram majoritariamente empíricas, baseadas em tentativas espontâneas de interação com os estudantes não verbais. Contudo, após as formações continuadas, as participantes passaram a demonstrar maior domínio conceitual, entendimento do papel dos parceiros de comunicação, e, principalmente, maior intencionalidade no uso dos recursos do método DHACA.

As observações em sala revelaram que a implementação efetiva do DHACA contribuiu diretamente para a ampliação da participação comunicativa dos estudantes com TEA. A modelagem dos pictogramas, a mediação ativa e a interação com diferentes pares mostraram-se estratégias promissoras para estimular a comunicação funcional. Destaca-se também o protagonismo das crianças, que passaram a responder e até mesmo iniciar interações com mais autonomia.

Outro ponto relevante evidenciado foi a importância do envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, professora, estagiária e agente de apoio e das famílias, no processo de mediação comunicativa. A continuidade do uso do DHACA em diferentes ambientes, especialmente o familiar, foi identificada como condição essencial para garantir a eficácia do método. Dessa forma, conclui-se que a formação continuada dos profissionais da educação é indispensável para a promoção da acessibilidade comunicacional. Além disso, o método DHACA, quando adequadamente compreendido, fortalece os direitos dos estudantes com TEA à comunicação, à aprendizagem e à inclusão escolar.

Este estudo, portanto, reforça a necessidade de políticas públicas que incentivem a formação de parceiros de comunicação e a implementação sistemática de estratégias de CAA nas escolas, especialmente diante do crescente número de matrículas de estudantes com TEA no sistema educacional brasileiro. Que a escola se consolide, cada vez mais, como um espaço de escuta, expressão e protagonismo para todas as crianças.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin: tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro - São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Bruna; LOUREIRO, Giulia; NOGUEIRA, Izabella; BRAGA, Maria Eduarda; MORAES, Maria Fernanda; VIANA, Kelen Salaroli. **Genética e Epigenética do Autismo: Uma Revisão Bibliográfica**. Hospital dos Plantadores de Cana, 2024.

BOURQUE, K. S. (2020). **Peer-Mediated Augmentative and Alternative Communication Interventions for Young Children With Autism Spectrum Disorder and Limited to No Spoken Communication**. Perspectives of the ASHA Special Interest Groups, 5, 602–610. https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-20-10001

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. [Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência]. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

DELIBERATO, Débora. Comunicação Alternativa na escola: parceria da fonoaudiologia com a escola. In: DELIBERATO, Débora; FERREIRA-DONATI, Grace Cristina; GERMANO, Gisele Danadon; CAPELLINI, Simone Aparecida (Org.). **Linguagem, aprendizagem e comunicação alternativa na escola**. 1. ed. Ribeirão Preto, SP: Booktoy, 2024. cap.5, p. 66-79.

FERNANDES, J. P. (2024). **Utilização de recursos de comunicação aumentativa com crianças com necessidades complexas de comunicação em contexto escolar**. 112 páginas. Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Cognição e Multideficiência, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.

FONSECA, Kátia de Abreu; DONATI, Grace Cristina Ferreira (Org.). **Linguagem, aprendizagem e comunicação alternativa na escola**. 1. ed. Ribeirão Preto, SP: Booktoy, 2024. cap. 7. p. 92-106.

GERMANO, Gisele Danadon; CAPELLINI, Simone Aparecida (Org.). **Linguagem, aprendizagem e comunicação alternativa na escola**. 1. ed. Ribeirão Preto, SP: Booktoy, 2024. cap. 3. p. 45-54.

INEP, Assessoria De Comunicação Social Do. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão: Maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% das matrículas. Dados fazem parte do Censo Escolar 2023. **gov.br**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-ch>

egam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Do%20total%20de%20matr%C3%ADculas%2C%2053,9%25%20(636.202)%20delas. Acesso em: 28 mar. 2025.

KRUGER, Simone Infingardi; BERBERIAN, Ana Paula. Formação de parceiros de interação/comunicação no contexto escolar: construindo inter-relações dialógicas. In: DELIBERATO, Débora; FERREIRA-DONATI, Grace Cristina; GERMANO, Gisele Danadon; CAPELLINI, Simone Aparecida (Org.). **Linguagem, aprendizagem e comunicação alternativa na escola**. 1. ed. Ribeirão Preto, SP: Booktoy, 2024. cap. 8. p. 107-113.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTENEGRO, Ana Cristina De Albuquerque *et al.* Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo: Contributions of alternative communication in the development of child communication with autism spectrum disorder. **Scielo Brasil**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2020-2442>. Acesso em: 03 jan. 2025.

MONTENEGRO, Ana Cristina De Albuquerque *et al.* Método de Desenvolvimento das Habilidades de Comunicação no Autismo – DHACA: validação da aparência e do conteúdo: Method for Developing Communication Skills in Autism – DHACA: appearance and content validation. **CODAS**, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/kW5CK5hrJKSSb7Dx3rK8PQL/?lang=pt> Acesso em: 03 jan. 2025.

MONTENEGRO, Ana Cristina De Albuquerque; LIMA, Rafaella Asfora Siqueira Campos; XAVIER, Ivana Arrais De Lavor Navarro. **Método DHACA: Desenvolvimento das Habilidades de Comunicação no Autismo**. 1. ed. São Paulo: Booktoy, 2025.

PEREIRA, Erika Tamyres; MONTENEGRO, Ana Cristina de Albuquerque; ROSAL, Angélica Galindo Carneiro; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. **CODAS**, [S.l.], v. 32, n. 6, p. 1-8, 2020.

POSAR, A.; Visconti, P. **Atualização sobre crianças “minimamente verbais” com transtorno do espectro do autismo.** Rev Paul Pediatr., v. 40, n. 2020158, 2022. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2022/40/2020158>

RUTHERFORD, M., Baxter, J., Grayson, Z., Johnston, L., & O'Hare, A. (2019). **Visual supports at home and in the community for individuals with autism spectrum disorders: A scoping review.** Autism Journal, 02.08(19), 1-27.

SILVA, Heloiza Aline Pereira. **A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA (CAA) E A MEDIAÇÃO NA SALA DE AULA REGULAR: A AÇÃO DAS PROFESSORAS PARCEIRAS DE COMUNICAÇÃO COM OS SEUS ALUNOS COM AUTISMO.** 134p. Orientador(a): Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares. 2023. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

SHIRE, SY, & Jones, N. (2015). **Parceiros de comunicação apoiando crianças com necessidades complexas de comunicação que usam CAA: uma revisão sistemática.** Communication Disorders Quarterly, 37 (1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/1525740114558254>

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo; GONÇALVES, Maria de Jesus. Linguagem e comunicação alternativa no aluno com transtorno do espectro autista. In: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MANZINI, Eduardo José (Org.). **Formação colaborativa para profissionais da educação especial: tecnologia assistiva e comunicação alternativa na escola.** Goiânia: Editora Sobama, 2024. p. 139-158.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Nome:

I - INFORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual sua formação?
2. Ano de conclusão?
3. Coursou ou cursa especialização?
4. Tempo de atuação como professora?

II – SABERES E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 1- Para você, o que é o Transtorno do Espectro Autista?
- 2- O que você entende por Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)?
- 3- Quais são seus desafios no planejamento do ensino que contemple a participação do estudante no espectro autista?
- 4- Quais as estratégias e recursos você utiliza para se comunicar com a criança?
Como a criança se comunica com você (Através da fala, gestos, gritos, pegando a sua mão para alcançar algo)?
- 5- Como você descreveria a dinâmica de interação da criança com você e com os colegas na sala?
- 6- Você sabe o que são parceiros de comunicação?
- 7- Se sim, qual o papel dos parceiros de comunicação?
- 8- De que maneira os parceiros de comunicação podem auxiliar na comunicação da criança?
- 9- Você conhece ou já ouviu falar sobre o Método DHACA? Se sim, o que sabe sobre o DHACA?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS APOIOS

NOME:

I - INFORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual sua formação?
2. Ano de conclusão?
3. Coursou ou cursa especialização?
4. Tempo de atuação como Apoio?

II – SABERES E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 1- Para você o que é o Transtorno do Espectro Autista?
- 2- O que você entende por Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)?
- 3- Que desafios você encontra diante do trabalho de apoio com a criança com TEA?
- 4- Quais as estratégias e recursos você utiliza para se comunicar com a criança?
Como a criança se comunica com você (Através da fala, gestos, gritos, pegando a sua mãe para alcançar algo)?
- 5- Como você descreveria a dinâmica de interação da criança com você e com os colegas na sala?
- 6- Você sabe o que são parceiros de comunicação?
- 7- Se a resposta anterior for sim, você sabe o papel dos parceiros de comunicação?
- 8- De que maneira os parceiros de comunicação podem auxiliar na comunicação da criança?
- 9- Você conhece ou já ouviu falar sobre o Método DHACA? Se sim, o que você sabe sobre o DHACA?