

**COMUNICAÇÃO
AUMENTATIVA E
ALTERNATIVA E
AUTORREGULAÇÃO
EMOCIONAL EM CRIANÇA
COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA
NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

**AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION AND EMOTIONAL
SELF-REGULATION IN A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: AN
EXPERIENCE REPORT IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES**

Ciências Humanas • 05/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785814518](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785814518)

Rita de Cácia Spanemberg Fischer¹

Danielle Marafon²

Alessandra dos Anjos da Silva Henriques³

Suele Aparecida da Silva⁴

Claudete da Rocha⁵

RESUMO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda práticas pedagógicas que garantam o direito à comunicação e à participação nas atividades escolares. Este relato de experiência teve como objetivo analisar os efeitos do uso de pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) no desenvolvimento da comunicação funcional e da autorregulação emocional de uma criança de sete anos com TEA não verbal, atendida no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) de São José dos Pinhais, Paraná. A intervenção foi realizada ao longo de doze semanas, com uso sistemático de símbolos visuais para expressar necessidades, emoções e estratégias de autorregulação. Os resultados evidenciaram redução dos episódios de desregulação emocional, aumento do tempo de permanência em atividades dirigidas e ampliação das iniciativas comunicativas espontâneas. Conclui-se que a CAA constitui um recurso pedagógico eficaz para promover autonomia, participação e inclusão de estudantes com necessidades complexas de comunicação.

Palavras-chave: educação inclusiva; transtorno do espectro autista; comunicação aumentativa e alternativa; autorregulação emocional; atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

School inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) requires pedagogical practices that ensure the right to communication and active participation in learning activities. This experience report aimed to analyze the effects of Augmentative and Alternative Communication (AAC) boards on the development of functional communication and emotional self-regulation in a seven-year-old nonverbal child with ASD attending the Municipal Center

for Specialized Educational Services in São José dos Pinhais, Paraná, Brazil. The intervention was conducted over twelve weeks using visual symbols to represent needs, emotions, and self-regulation strategies. Results showed a reduction in emotional dysregulation episodes, increased time engaged in structured activities, and a significant growth in spontaneous communicative initiatives. The findings indicate that AAC is an effective pedagogical resource to promote autonomy, participation, and inclusion for students with complex communication needs.

Keywords: inclusive education; autism spectrum disorder; augmentative and alternative communication; emotional self-regulation; specialized educational services.

1. INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva constitui um dos principais desafios contemporâneos da educação brasileira. Embora os marcos legais e as políticas públicas tenham avançado nas últimas décadas no reconhecimento do direito à educação para todos, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta obstáculos significativos no cotidiano das instituições de ensino, especialmente no que se refere às condições estruturais, à formação docente e à organização das práticas pedagógicas. De fato, o que podemos afirmar é que há um abismo entre o que diz a lei e a efetivação entre o cotidiano escolar (Freitas, 2023).

No contexto da educação básica, o professor regente ocupa uma posição central nesse processo, pois é no espaço da sala de aula que as políticas inclusivas se concretizam ou, muitas vezes, revelam suas fragilidades. Por outro lado, a presença de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns exige uma reorganização

das práticas pedagógicas, bem como uma mudança de concepções sobre ensino, aprendizagem e diversidade.

Diante dessa complexa questão social, este relato emerge da experiência desta docente em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais, na qual há a presença de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Tal realidade evidencia a heterogeneidade dos processos de aprendizagem presentes na escola e impõe ao professor o desafio de planejar estratégias pedagógicas que considerem as singularidades de cada estudante.

Nesse contexto, a diversidade de ritmos de aprendizagem configura-se como um dos principais desafios da prática pedagógica. Enquanto alguns estudantes realizam as atividades com maior autonomia, outros necessitam de mediações constantes, orientações mais sistemáticas e adaptações pedagógicas que possibilitem sua participação nas atividades propostas. A realização de sondagens diagnósticas e a análise do portfólio individual dos estudantes tornam-se, portanto, instrumentos fundamentais para orientar o planejamento pedagógico e compreender os processos de aprendizagem em desenvolvimento.

Além disso, o processo de inclusão escolar está diretamente relacionado às condições estruturais oferecidas pelos sistemas de ensino. No município de São José dos Pinhais, os estudantes público-alvo da Educação Especial são submetidos a avaliações multidisciplinares realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, que definem a frequência à Sala de Recursos Multifuncional no

contraturno escolar ou o encaminhamento ao Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE). Entretanto, a limitação do número de unidades especializadas, atualmente cinco no município, gera uma considerável fila de espera para avaliação e atendimento, revelando lacunas importantes na rede de suporte à educação inclusiva.

Essas limitações evidenciam que a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como um princípio normativo ou uma diretriz política, mas como um processo complexo que envolve transformações estruturais, pedagógicas e culturais no interior da escola. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 16) afirma:



Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças.

Essa perspectiva aponta para a necessidade de superar modelos educacionais homogêneos e seletivos, historicamente presentes na escola, e construir práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Esse é o contexto em que aqui se apresenta a pergunta de pesquisa, ou seja: como práticas inclusivas de CAA podem ajudar na melhora do controle humoral de um aluno com diagnóstico de TEA não verbal?

Portanto, diante dessa diversidade presente na sala de aula e, especialmente, da neurodiversidade, o foco será um aluno específico, com diagnóstico de transtorno do espectro autista, nível 2

de suporte. Nesse contexto, o objetivo deste relato de experiência é justamente demonstrar como um aluno com necessidades comunicacionais complexas e baixa competência em regulação humoral pode se beneficiar da comunicação alternativa e como a melhora na capacidade de expressar necessidades e emoções pode ajudar na regulação humoral.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da prática pedagógica realizada em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais. Para desenvolver esse relato de experiência, baseamo-nos em Mussi (2021).

A opção por uma abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando as relações estabelecidas no cotidiano escolar, as interações entre professores e estudantes e os processos de mediação pedagógica que atravessam o contexto da sala de aula.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa qualitativa possibilita a análise aprofundada de fenômenos sociais, permitindo compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências. No campo educacional, esse tipo de investigação torna-se particularmente relevante, pois possibilita analisar as práticas pedagógicas a partir do contexto em que se desenvolvem, considerando as múltiplas dimensões que constituem o processo educativo.

Nessa perspectiva, o relato de experiência constitui-se como uma estratégia metodológica importante para a reflexão crítica sobre a

prática docente. Severino (2016) destaca que a pesquisa em educação deve articular teoria e prática, permitindo que o professor-pesquisador analise sua própria atuação e produza conhecimentos a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Para o autor, investigar a prática pedagógica significa problematizar a realidade educativa e compreender os fatores históricos, sociais e institucionais que influenciam o trabalho docente.

Com base nesses pressupostos teóricos, a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula tem buscado incorporar diferentes estratégias voltadas à promoção da participação e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Entre essas estratégias destaca-se a adaptação das atividades pedagógicas, realizada conforme as orientações da Rede Municipal de Ensino. As atividades são organizadas em etapas menores, acompanhadas de instruções claras e objetivas, favorecendo a compreensão das tarefas e possibilitando que os estudantes participem do processo de aprendizagem de forma mais ativa.

Outro elemento importante na dinâmica da sala de aula é a presença do Profissional de Apoio Escolar (PAE), responsável por auxiliar na mediação das atividades e no acompanhamento dos estudantes que necessitam de maior suporte pedagógico. A atuação desse profissional contribui para ampliar as possibilidades de participação dos estudantes nas atividades escolares, embora também evidencie a necessidade de refletir criticamente sobre a organização das responsabilidades pedagógicas no contexto da inclusão.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, a organização da prática pedagógica prioriza a estruturação da rotina escolar, com a antecipação das atividades que serão realizadas ao longo do período letivo. O uso de recursos visuais, imagens e exemplos concretos tem se mostrado uma estratégia importante para favorecer a compreensão das propostas pedagógicas e reduzir situações de ansiedade relacionadas às mudanças na rotina.

Para os estudantes com Deficiência Intelectual, são realizadas adaptações pedagógicas e curriculares que buscam tornar os conteúdos mais acessíveis, priorizando o uso de materiais concretos, recursos visuais e atividades mediadas. Essas estratégias partem do entendimento de que a aprendizagem ocorre por diferentes caminhos e que a mediação pedagógica desempenha papel fundamental na construção do conhecimento.

Além disso, destaca-se a importância do ensino colaborativo, metodologia que pressupõe a atuação conjunta entre o professor regente e o professor especializado em Educação Especial. Embora essa proposta ainda esteja em processo de implementação na rede municipal, ela representa um avanço significativo na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

3. REVISÃO DE LITERATURA

A investigação proposta por Chaves Leite, Souza de Santana e Alves de Oliveira Santos (2025) debruça-se sobre a legitimidade da linguagem gestual como um canal comunicativo essencial e funcional para sujeitos no espectro autista. Fundamentados nas perspectivas teóricas de Adam Kendon e David McNeill, os autores argumentam que os gestos não são meros epifenômenos da fala,

mas estruturas complexas que permitem a expressão de subjetividades e a interação social efetiva. A pesquisa destaca que, embora existam debates teóricos acerca da influência dos gestos no desenvolvimento da linguagem verbal, sua funcionalidade é inegável quando devidamente reconhecida pelo interlocutor.

No âmbito da revisão de literatura, o estudo identifica que a acolhida das manifestações não verbais pelo ambiente social é um fator determinante para a inclusão e para a garantia do direito à comunicação plena. A multiplicidade das formas gestuais exige do mediador uma postura analítica e individualizada, superando visões reducionistas que privilegiam exclusivamente a oralidade. Os resultados apontam que a via alternativa representada pelos gestos amplia substancialmente as possibilidades de intercâmbio simbólico do sujeito autista com o mundo.

Em última instância, conclui-se que o reconhecimento da multimodalidade é um imperativo ético nas disciplinas de Aquisição da Linguagem e Linguística Textual (Chaves Leite, Souza de Santana e Alves de Oliveira Santos, 2025). A adoção de abordagens que respeitem a singularidade comunicativa de cada indivíduo é apontada como a estratégia mais eficaz para fomentar o desenvolvimento linguístico. Dessa forma, o gesto consubstancia-se como uma ferramenta de empoderamento e visibilidade para o indivíduo autista no tecido social.

A pesquisa conduzida por Backes, Zanon e Bosa (2013) investiga a correlação fenomenológica entre a regressão da linguagem e o posterior desenvolvimento sociocomunicativo em crianças pré-escolares diagnosticadas com TEA. Utilizando instrumentos de alta precisão diagnóstica, como a Autism Diagnostic Interview-Revised

(ADI-R) e o Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS), as autoras buscaram verificar se a perda de habilidades verbais previamente adquiridas implicaria em um prognóstico mais severo. O estudo comparou dois grupos distintos, com e sem histórico de regressão, para isolar as variáveis de desempenho social e comunicativo.

Os resultados estatísticos obtidos revelaram que, apesar de 20% da amostra ter apresentado regressão oral por volta dos 25 meses de idade, não houve diferenças significativas no desenvolvimento sociocomunicativo posterior entre os grupos. Essa constatação desafia paradigmas clínicos anteriores que associavam a regressão a um comprometimento mais profundo das faculdades interacionais. A análise sugere que a trajetória de desenvolvimento no TEA é heterogênea e que a perda de palavras não atua necessariamente como um preditor de gravidade para as habilidades de interação social.

Por conseguinte, a pesquisa conclui que a regressão da linguagem, embora seja um marcador clínico relevante, não deve ser interpretada de forma isolada para a determinação do perfil sintomatológico futuro da criança (Backes, Zanon e Bosa, 2013). Os achados reforçam a necessidade de avaliações multidimensionais que considerem a plasticidade do desenvolvimento autista e a importância de intervenções focadas na funcionalidade da comunicação. O estudo contribui, assim, para a desmistificação de prognósticos deterministas baseados unicamente em marcos de perda linguística precoce.

O trabalho de Monção et al. (2023) examina a eficácia da Análise Aplicada do Comportamento (ABA) no contexto das estratégias

pedagógicas voltadas para o desenvolvimento linguístico de alunos autistas em instituições de educação especial. A investigação fundamenta-se na premissa de que o ambiente educacional atua como um catalisador das potencialidades cognitivas, desde que mediado por estratégias comportamentais rigorosamente planejadas. Através de entrevistas semiestruturadas com docentes, o estudo buscou compreender como métodos sistematizados podem otimizar a aquisição de funções comunicativas e cognitivas.

A análise dos dados evidencia que a aplicação de reforçadores e a estruturação de contingências ambientais favorecem significativamente a emergência de novas habilidades de linguagem nos discentes. A interação entre as capacidades intrínsecas do aluno e as intervenções pedagógicas baseadas em evidências resulta em uma evolução perceptível nas funções cognitivas superiores. Os autores destacam que o papel do professor é crucial na mediação desse processo, funcionando como o agente responsável pela organização do ambiente de aprendizagem.

Os autores concluíram que as estratégias comportamentais transcendem a mera instrução técnica, promovendo uma integração funcional entre linguagem e comportamento social (Monção et al., 2023). O estudo reforça a tese de que o desenvolvimento linguístico no autismo é um processo dinâmico e dependente da qualidade dos estímulos oferecidos no contexto escolar. Assim, a pedagogia baseada na análise do comportamento consolida-se como um pilar fundamental para a autonomia e para o progresso acadêmico da criança autista.

Silva e Coelho (2021) apresentam uma revisão sistemática da literatura sobre o processo de aquisição de linguagem em crianças

autistas, enfatizando o papel preponderante da fonoaudiologia nesse cenário. O estudo discute as diversas variáveis que influenciam o desenvolvimento linguístico, desde os níveis de gravidade do transtorno até a presença de comportamentos restritivos que podem obstar a interação social. A investigação destaca que a intervenção precoce e multidisciplinar é o padrão-ouro para a mitigação de déficits comunicativos e para a promoção de habilidades metalinguísticas.

Um dos pontos fulcrais da análise reside na importância da consciência fonológica como pré-requisito essencial para o sucesso no processo de alfabetização e letramento. Os autores argumentam que o fonoaudiólogo, ao atuar sobre as habilidades de percepção e manipulação sonora, fornece as ferramentas necessárias para que a criança autista transite da linguagem oral para a escrita. A revisão aponta que estratégias como o uso do lúdico e a mediação tecnológica são fundamentais para engajar o sujeito autista em práticas comunicativas significativas.

A conclusão do estudo reitera que a aquisição da linguagem no TEA é um processo singular que demanda intervenções personalizadas e baseadas no perfil individual de cada sujeito (Silva e Coelho, 2021). A fonoaudiologia, em articulação com a escola e a família, desempenha uma função vital na construção de competências pragmáticas e semânticas que favorecem a inserção social. Assim, o desenvolvimento linguístico é compreendido como um pilar de sustentação para a cidadania e para a qualidade de vida do indivíduo autista.

Rodrigues (2024) discorre sobre a complexidade das Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) em crianças com TEA e as

potencialidades da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A autora define a comunicação social como uma amálgama de quatro componentes indissociáveis: interação social, cognição social, pragmática e processamento de linguagem. Através dessa lente, o estudo explora como déficits na Teoria da Mente impedem que o indivíduo autista compreenda as intenções e crenças de seus pares, resultando em uma comunicação predominantemente voltada para a regulação do comportamento alheio.

A obra destaca que o uso de ferramentas como o Picture Exchange Communication System (PECS) e a modelação em vídeo pode subverter a trajetória de isolamento, oferecendo suportes visuais que compensam as lacunas da linguagem oral. Rodrigues (2024) argumenta que a intervenção precoce em CAA é decisiva para reduzir a incidência de indivíduos não verbais a longo prazo, transformando comportamentos não convencionais em atos comunicativos funcionais. A integração entre a comunicação verbal e não verbal deve ser o objetivo central das terapias, visando a construção de significados compartilhados.

Conclui-se que a implementação da CAA não deve ser vista como um recurso de última instância, mas como um direito fundamental à expressão e à interação social (Rodrigues, 2024). A eficácia dessas intervenções está intrinsecamente ligada à capacidade do ambiente em se tornar um parceiro de comunicação responsivo e capacitado. O domínio pragmático surge, portanto, como a área de maior relevância para o sucesso dos relacionamentos interpessoais e para o desenvolvimento psicossocial da criança com TEA.

Faé et al. (2018) realizam uma revisão integrativa com o objetivo de estabelecer os critérios para o diagnóstico diferencial entre o TEA e o

Transtorno Específico de Linguagem (TEL). Os autores apontam que, embora ambos os transtornos apresentem atrasos significativos na aquisição da fala, a distinção fundamental reside na debilidade funcional e na presença de padrões repetitivos e restritos no autismo. No TEA, observa-se um prejuízo persistente na comunicação e na interação social que transcende a dificuldade linguística, afetando a reciprocidade socioemocional de forma global.

A análise evidencia que crianças com TEL, ao contrário daquelas com TEA, mantêm preservado o impulso de socialização e utilizam recursos não verbais, como gestos e expressões faciais, de forma eficaz para suprir as lacunas da fala. Além disso, a capacidade de imaginação e o brincar simbólico são frequentemente encontrados em indivíduos com TEL, enquanto no autismo o brincar tende a ser atípico e focado em aspectos sensoriais ou mecânicos dos objetos. O estudo reforça a importância do uso de escalas padronizadas, como o ADOS e o ADI-R, aliadas à avaliação clínica minuciosa.

A conclusão do trabalho enfatiza que o diagnóstico preciso é o balizador para a escolha da intervenção terapêutica adequada, evitando estigmas e garantindo o suporte necessário para o desenvolvimento da criança (Faé et al., 2018). A abordagem multidisciplinar é apontada como o padrão-ouro para a compreensão da complexidade de cada quadro clínico. Assim, o conhecimento aprofundado das diferenças entre TEA e TEL permite uma prática médica e terapêutica mais assertiva e humanizada.

4. RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente estudo de caso foi realizado no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) do município de São José dos Pinhais, no estado do Paraná, e teve como objetivo analisar os efeitos do uso de pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) no processo de comunicação e autorregulação emocional de uma criança com Transtorno do Espectro Autista não verbal.

Esse relato de experiência baseia-se na observação de um estudante de sete anos de idade, matriculado no Atendimento Educacional Especializado, que frequentava o serviço duas vezes por semana em sessões de cinquenta minutos. Para preservar sua identidade, o aluno será identificado pelo pseudônimo Lucas.

No início do acompanhamento, Lucas apresentava importantes dificuldades de comunicação, uma vez que não utilizava linguagem oral funcional e expressava suas necessidades, desejos e desconfortos principalmente por meio do choro, de gritos, de comportamentos de fuga e, em algumas situações, de autoagressão leve, como bater na própria cabeça. Dessa forma, a hipótese da docente, baseada na literatura, é que a dificuldade em se comunicar ampliava a desregulação emocional (Restoy et al., 2024).

Segundo os registros pedagógicos do CMAEE e os relatos da família, o estudante demonstrava baixo controle emocional, especialmente em situações de frustração, quando não conseguia realizar determinada atividade ou quando não era compreendido pelos adultos. Nessas ocasiões, era comum que jogasse materiais no chão, recusasse a continuidade das tarefas e permanecesse em intenso estado de agitação por vários minutos. Em média, observavam-se entre quatro e cinco episódios de desregulação emocional por

sessão, e o tempo de permanência em atividades dirigidas não ultrapassava dez minutos (Pereira et al., 2020).

Diante desse contexto, a equipe do CMAEE elaborou uma intervenção pedagógica baseada no uso de pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa, compostas por símbolos visuais organizados em categorias que contemplavam necessidades básicas (água, banheiro, fome, descanso), emoções (feliz, triste, bravo, cansado), solicitações acadêmicas (ajuda, mais, terminou, não quero) e estratégias de autorregulação emocional (respirar, beber água, apertar a bola sensorial, descansar) (Pereira et al., 2020).

O objetivo da intervenção foi oferecer ao estudante um meio funcional de comunicação que lhe permitisse expressar o que sentia e o que precisava, reduzindo a frustração decorrente da impossibilidade de se fazer compreender.

A intervenção foi desenvolvida ao longo de doze semanas. Nas primeiras semanas, os profissionais modelaram sistematicamente o uso da prancha, apontando os símbolos correspondentes às ações e emoções vivenciadas no contexto das atividades. Quando Lucas demonstrava sinais de irritação, por exemplo, a professora apontava para o símbolo “bravo” e, em seguida, apresentava opções como ajuda ou respirar. Progressivamente, o estudante passou a compreender a função comunicativa dos símbolos e começou a utilizá-los com apoio gestual. Ao final do processo, já era capaz de recorrer à prancha espontaneamente em diferentes situações.

Os resultados observados foram expressivos. Após doze semanas de intervenção, Lucas passou a utilizar a prancha de CAA para solicitar ajuda, indicar preferências, recusar atividades, expressar emoções e

escolher estratégias para se acalmar. O número médio de episódios de desregulação emocional reduziu-se de quatro ou cinco para um ou dois por sessão. O tempo de engajamento em atividades dirigidas aumentou de aproximadamente dez minutos para cerca de trinta minutos. Também se observou aumento significativo das iniciativas comunicativas espontâneas, com média de dez a quinze utilizações funcionais da prancha por atendimento.

Um episódio registrado pela equipe ilustra de forma clara essa mudança. Antes da intervenção, quando não conseguia encaixar corretamente as peças de um jogo, Lucas costumava chorar intensamente, arremessar o material ao chão e abandonar a atividade. Após a introdução da CAA, em situação semelhante, o estudante apontou para os símbolos “bravo” e “ajuda”. Depois de receber o apoio solicitado, selecionou o símbolo “respirar”, realizou a estratégia sugerida e retornou à tarefa, conseguindo concluí-la com sucesso. Esse comportamento evidenciou não apenas a ampliação de sua capacidade comunicativa, mas também o desenvolvimento de habilidades de reconhecimento emocional e de autorregulação.

A família também relatou mudanças positivas no ambiente doméstico. Segundo a mãe, o estudante passou a utilizar a prancha em casa para indicar necessidades e sentimentos, o que contribuiu para a redução das crises de choro e para o aumento da compreensão mútua entre a criança e seus familiares. Tal resultado reforça a importância da generalização do uso da CAA para diferentes contextos, ampliando seus efeitos para além do espaço escolar.

Os dados obtidos neste estudo de caso evidenciam que a introdução de pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa

constituiu um recurso pedagógico eficaz para promover o desenvolvimento da comunicação funcional e da regulação emocional de uma criança com TEA não verbal. Antes da intervenção, a ausência de um meio estruturado de comunicação levava a frequentes episódios de frustração e comportamentos disruptivos. Após a implementação da CAA, observou-se redução significativa dessas manifestações, aumento da autonomia e maior participação nas atividades pedagógicas.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O uso sistemático de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa no Atendimento Educacional Especializado representou uma estratégia fundamental para garantir o direito à comunicação, à aprendizagem e à inclusão de estudantes com necessidades complexas de comunicação.

No contexto do CMAEE de São José dos Pinhais, a experiência demonstrou que, quando a criança passa a dispor de meios adequados para expressar sentimentos, necessidades e intenções, amplia-se significativamente sua capacidade de interagir com o mundo, aprender e desenvolver-se de forma mais autônoma e equilibrada.

No Quadro 1, a seguir, apresentam-se os resultados obtidos:

Quadro 1. Resultados com o uso da prancha de CAA

Semana	Objetivos da intervenção	Comportamento observado	Episódios de desregulação	Tempo médio de permanência na atividade	Uso prancha de CAA
--------	--------------------------	-------------------------	---------------------------	---	--------------------

			emocional por sessão		
1	Apresentar a prancha e associar símbolos às rotinas.	Resistência inicial; observava a prancha sem	5	8 minutos	Não utilizava

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em:

<https://revistatopicos.com.br/artigos/comunicacao-aumentativa-e-alternativa-e-autorregulacao-emocional-em-crianca-com-transtorno-do-espectro-autista-relato-de-experiencia-no-atendimento-educacional-especializado?noblockage>

Fonte: dados da autora.

A experiência pedagógica analisada evidencia que a construção de práticas inclusivas no contexto da sala de aula envolve tanto avanços quanto desafios significativos. Entre os aspectos positivos observados destaca-se o papel da mediação pedagógica no processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. As adaptações de atividades, o uso de recursos visuais e a organização de rotinas estruturadas têm contribuído para ampliar a participação desses estudantes nas atividades escolares, favorecendo seu envolvimento com o processo de aprendizagem.

Esses resultados dialogam com a perspectiva de Vygotsky (1998), segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações pedagógicas. Nesse sentido, a aprendizagem é potencializada quando o estudante recebe apoio e orientação adequados dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal, permitindo que avance para níveis mais complexos de compreensão e construção do conhecimento.

Entretanto, a análise da prática pedagógica também revela desafios importantes relacionados à formação docente e às condições institucionais oferecidas pelas redes de ensino. A diversidade de ritmos e formas de aprendizagem presentes na sala de aula exige do professor uma constante reorganização de suas práticas pedagógicas, demandando processos contínuos de estudo, reflexão e adaptação metodológica.

Nesse viés, embora não se possa exigir que os professores dominem previamente metodologias específicas para atender a todas as demandas da diversidade escolar, espera-se que desenvolvam uma postura investigativa e formativa diante das necessidades apresentadas pelos estudantes. Como apontado por Cirino, Araujo e Marafon (2025, p. 82):

[...] não se espera que os professores conheçam metodologias para trabalhar com toda a diversidade, contudo espera-se que, à medida que recebem um estudante com alguma deficiência ou necessidade especial, busquem conhecimentos sobre tal necessidade, para que possam elaborar práticas pedagógicas inclusivas que viabilizem o acesso e a construção dos conhecimentos pelos alunos.

Essa compreensão reforça a ideia de que a inclusão escolar não se limita à presença física do estudante na sala de aula, mas implica a construção de estratégias pedagógicas que garantam efetivamente sua participação e aprendizagem. A atuação docente, nesse contexto, passa a envolver não apenas a organização das atividades

escolares, mas também um compromisso permanente com a formação continuada e com a reflexão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas.

Além disso, a convivência entre estudantes com diferentes formas de aprender tem contribuído para o fortalecimento de relações mais solidárias e respeitadas no ambiente escolar. Conforme afirma Mantoan (2003), a inclusão está relacionada à capacidade de reconhecer e valorizar as diferenças, compreendendo-as como parte constitutiva do processo educativo.

Por outro lado, também se evidenciam limitações estruturais que impactam diretamente a efetivação da educação inclusiva. A insuficiência de serviços especializados, como o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), e as dificuldades de acesso a avaliações multidisciplinares revelam que a responsabilidade pela inclusão muitas vezes recai de maneira excessiva sobre o professor da sala comum. Tal situação evidencia a necessidade de políticas públicas mais consistentes, capazes de oferecer suporte pedagógico e institucional adequado às escolas.

Dessa forma, os resultados indicam que a construção de práticas inclusivas depende não apenas da iniciativa individual do professor, mas de um conjunto de condições institucionais, formativas e políticas que sustentem o trabalho pedagógico. A inclusão escolar, portanto, deve ser compreendida como um processo coletivo e contínuo, que envolve a reorganização das práticas educativas e o fortalecimento das políticas de apoio à diversidade no contexto escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada neste estudo evidencia que a construção de práticas pedagógicas inclusivas constitui um processo complexo, marcado por avanços, desafios e constantes processos de reflexão sobre a prática docente.

A atuação em uma sala de aula com estudantes público-alvo da Educação Especial exige do professor sensibilidade pedagógica, flexibilidade metodológica e disposição para reorganizar continuamente suas práticas de ensino. Nesse contexto, a mediação pedagógica, a adaptação de atividades e a utilização de diferentes recursos didáticos tornam-se elementos fundamentais para garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, a efetivação da educação inclusiva não depende apenas das iniciativas individuais dos professores. Ela requer transformações mais amplas na organização das escolas e nos sistemas de ensino, incluindo investimento em formação docente, ampliação do atendimento educacional especializado e fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão.

Assim, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva implica reconhecer a diversidade como parte constitutiva do processo educativo e assumir o compromisso coletivo de eliminar as barreiras que limitam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Mais do que um princípio legal, a inclusão deve ser compreendida como um projeto ético, político e pedagógico, orientado pela valorização das diferenças e pelo reconhecimento do direito de todos à educação.

A experiência em sala de aula com estudantes de inclusão evidencia a importância de práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às necessidades dos alunos. O trabalho com estudantes com TEA, DI e TDAH exige planejamento, criatividade e constante adaptação das metodologias de ensino.

Observa-se que estratégias como o uso de recursos visuais, atividades lúdicas, organização da rotina e mediação pedagógica contribuem significativamente para favorecer a aprendizagem e a participação dos estudantes.

Assim, a educação inclusiva representa não apenas um desafio, mas também uma oportunidade de construção de uma prática pedagógica mais humana, colaborativa e comprometida com o direito de todos à educação.

Os resultados apresentados neste relato de experiência permitem responder à pergunta de pesquisa ao evidenciar que o uso de práticas inclusivas fundamentadas na Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) contribuiu significativamente para a melhora do controle emocional de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbal. Ao oferecer ao aluno um meio funcional para expressar necessidades, sentimentos e intenções comunicativas, a CAA reduziu a frustração decorrente da impossibilidade de se fazer compreender, fator que anteriormente desencadeava episódios frequentes de desregulação emocional.

Nesse sentido, o objetivo do estudo foi alcançado, uma vez que se demonstrou que a ampliação da capacidade comunicativa esteve diretamente associada ao desenvolvimento de habilidades de autorregulação. Ao longo da intervenção, o estudante passou a

utilizar a prancha de CAA para solicitar ajuda, expressar emoções como raiva e cansaço e selecionar estratégias para se acalmar, como respirar ou fazer pausas. Como consequência, observou-se diminuição expressiva dos comportamentos disruptivos, aumento do tempo de permanência nas atividades e maior autonomia para lidar com situações de frustração.

Além dos avanços observados no contexto do Atendimento Educacional Especializado, a generalização do uso da prancha para o ambiente familiar reforçou a funcionalidade da intervenção e evidenciou que a CAA pode promover melhorias significativas na qualidade das interações sociais e na compreensão mútua entre a criança e seus interlocutores.

Conclui-se, portanto, que a Comunicação Aumentativa e Alternativa constitui um recurso pedagógico potente para estudantes com necessidades complexas de comunicação, pois não apenas amplia as possibilidades de expressão, mas também favorece o desenvolvimento socioemocional, a autonomia e a participação escolar. Assim, garantir o acesso a recursos de CAA representa uma condição fundamental para a efetivação do direito à educação inclusiva e para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACKES, Bárbara; ZANON, Regina Basso; BOSA, Cleonice Alves. A relação entre regressão da linguagem e desenvolvimento sociocomunicativo de crianças com transtorno do espectro do autismo. **CoDAS**, v. 25, n. 3, p. 268-273, 2013.

CHAVES LEITE, Ester; SOUZA DE SANTANA, Allyne; ALVES DE OLIVEIRA SANTOS, Matheus Yasser Van Basten. Além das palavras: explorando a linguagem no autismo. **Semana de Estudos Linguísticos e Literários**, Recife, v. 6, n. 27, p. 152-156, 2025.

CIRINO, R. M. B.; ARAUJO, L. L.; MARAFON. DANIELLE. Práticas pedagógicas inclusivas no contexto do ensino fundamental: uma análise a partir das percepções de professores dos anos iniciais. *Leopoldianum (Unisantos)*, v. 51, p. 77-103, 2025.

FAÉ, Isabela Galizzi et al. Diagnóstico diferencial entre transtornos de espectro autista e transtorno específico de linguagem receptivo e expressivo: uma revisão integrativa. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 28, supl. 6, e1944, 2018.

FREITAS, M. C. de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e10084, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLbfww/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MONÇÃO, Elida da Costa et al. Estratégias comportamentais para o desenvolvimento da linguagem em crianças autistas. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 1, p. 430-444, 2023.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas et al. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PEREIRA, E. T. et al. Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. **CoDAS**, v. 32, n. 6, p. e20190167, 2020.

RODRIGUES, Viviane. A comunicação das crianças com Transtorno do Espectro Autista. In: RODRIGUES, Viviane. **A comunicação aumentativa e alternativa para estudantes da educação infantil com Transtorno do Espectro Autista: uso do PECS associado à modelação em vídeo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p. 25-33.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Wanderson Mineiro da; COELHO, Aracy Tereza Castelo Branco. O processo de aquisição de linguagem para a criança com transtorno do espectro autista: artigo de revisão. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, e15010111584, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

¹ Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), UNESPAR. Graduada em Letras – Espanhol pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras. Professora na Secretaria de Estado da Educação, com experiência na área de Educação. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5507860619609628>. ORCID:

<https://orcid.org/0009-0001-0311-7373>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutora em Educação (PUC-PR, 2012). Professora associada da UNESPAR, campus Paranaguá, e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3670209262095739>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8365-6159>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), UNESPAR, campus Paranaguá. Licenciada e bacharel em Educação Física, Educação Especial, Letras-Libras, Pedagogia, bacharel em Biblioteconomia e graduanda em Terapia Ocupacional. Professora da Rede Municipal e Estadual de Juiz de

Fora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7144963710716123>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3681-3574>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), UNESPAR. Graduada em Pedagogia, Artes, Letras e Educação Especial. Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/3605900235540893>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0336-7442>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Letras/Teoria Literária pelo Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE, 2022). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de

Administração, Ciências, Educação e Letras (FAPI, 2011) e em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Cesumar (UniCesumar, 2019). Bacharel em Psicopedagogia (2024) e Tecnóloga em Ciência da Felicidade (2024) pelo UniCesumar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5431994356112825>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5144-8146>. Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)