

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA MEDIADA PELA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO TEA: REVISANDO ESTUDOS

*Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby**

Universidade Estadual do Centro-Oeste

<https://orcid.org/0000-0002-4481-2276>

*Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne***

Universidade Estadual do Centro-Oeste

<https://orcid.org/0000-0002-9129-9057>

*Gabriela Christine Spinardi****

Universidade Estadual do Centro-Oeste

<https://orcid.org/0000-0002-7565-8160>

RESUMO

O objetivo do estudo foi investigar as pesquisas brasileiras sobre a contação de histórias utilizando a Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA) como recurso pedagógico, para estudantes no Transtorno do Espectro Autista (TEA) entre os anos de 2015 e 2021. Os estudos foram selecionados nas plataformas Google Acadêmico, CAPES e SciELO, com os descritores TEA e contação de história; CAA, TEA e contação de história; Comunicação Alternativa e autismo. A pesquisa foi de análise qualitativa, com revisão bibliográfica. Todos os estudos selecionados relataram resultados positivos na comunicação com crianças no TEA a partir do emprego da CAA na contação de histórias. Concluiu-se que o número de pesquisas sobre o tema é escasso e recente, e a maioria na área da saúde, evidenciando a necessidade de maiores investimentos em metodologias alternativas de ensino para estudantes TEA e incentivo a produções acadêmicas na área educacional.

Palavras-chave: autismo; narração de histórias; sistema de comunicação.

ABSTRACT

STORY TELLING MEDIATED BY ALTERNATIVE COMMUNICATION IN ASD: REVIEWING STUDIES

The objective of the study was to investigate Brazilian research on storytelling using Amplified and Alternative Communication (CAA) as a pedagogical resource for students with autism spectrum disorder (ASD) between the years 2015 and 2021. The studies were selected on Google Academic, CAPES and SciELO

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Guarapuava, Paraná - Brasil. E-mail: anambarby@hotmail.com

** Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Guarapuava, Paraná - Brasil. E-mail: paloma.ratuchne@hotmail.com

*** Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Guarapuava, Paraná - Brasil. E-mail: gabrielacspinardi@gmail.com

platforms, with the descriptors TEA and storytelling; CAA, ASD and storytelling; Alternative communication and autism. The research was qualitative analysis, with literature review. All selected studies reported positive results in communication with children in ASD from the use of CAA in storytelling. It was concluded that the number of research on the subjects is scarce and recent and most in the area of health, evidencing the need for greater investments in alternative teaching methodologies for ASD students and encouraging academic productions in the education area.

Keywords: autism; storytelling; communication system.

RESUMO

NARRATIVA DE CUENTOS MEDIADA POR COMUNICACIÓN ALTERNATIVA EN EL TEA: ESTUDIOS DE REVISIÓN

El objetivo de este estudio es examinar los resultados de la investigación brasileña sobre narración de cuentos utilizando los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) como recurso pedagógico para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) entre los años de 2015 a 2021. Se seleccionaron artículos publicados en las plataformas académicas de Google, CAPES e SciELO, con descriptores TEA y narración de cuentos; SAAC, TEA y narración de cuentos; Comunicación Alternativa y narración de cuentos; Comunicación Alternativa y autismo. Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica. Los resultados revelaron que las investigaciones sobre este tema son escasas y recientes, la mayoría en el área de la Salud, en la que las categorías son tratadas por separado, destacando la necesidad de una mayor inversión en metodologías alternativas de enseñanza para estudiantes TEA e incentivo a las producciones académicas en el área educativa.

Palabras clave: autismo; narración de cuentos; sistemas de comunicación.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, de 2014, se caracteriza como um distúrbio do neurodesenvolvimento que se manifesta antes dos 36 meses de idade. Os critérios diagnósticos do TEA incluem alterações nas habilidades de comunicação social e comportamento repetitivo com interesses restritos (GUEDES; TADA, 2015; ORRÚ, 2016).

Os sintomas no TEA variam em grau e intensidade, e são classificados em três níveis: o nível 1 abriga os casos com melhores condições de comunicação e menor necessidade de apoio; o nível 2 se caracteriza pela comunicação social prejudicada, necessitando de

apoio substancial; e, por fim, o nível 3 associa grandes restrições na comunicação social e necessidade de apoio muito substancial (BRAGA, 2018).

Estudos pioneiros sobre grupos de crianças com sintomas atribuídos ao TEA foram realizados por Kanner, que publicou o primeiro artigo sobre o autismo, indicando a prevalência de comportamentos estereotipados e obsessivos, solidão e presença de ecolalia na linguagem. Além disso, Kanner apontou como característica desse grupo a incapacidade nas relações sociais, atrasos e alterações no uso da linguagem, obsessão em manter o ambiente intacto, além de falta de respostas a estímulos externos (ORRÚ, 2016).

Asperger, pesquisador e psiquiatra, também descreveu um grupo de crianças com atraso no desenvolvimento e comportamento semelhante ao de Kanner. Contudo, esse autor percebeu que os sintomas eram mais leves e que as crianças estudadas tinham maior potencial de comunicação. Essa condição foi descrita por Wing como uma forma leve de autismo e denominada de síndrome de Asperger (BRAGA, 2018; ORRÚ, 2016).

Desde então, vários pesquisadores se dedicaram a investigar mais detalhadamente o desenvolvimento dessa população, o que resultou na descrição de uma ampla variedade de sinais atribuídos ao TEA e na proposição de vários termos e classificações (CZERMAINSKI; BOSA; SALLES, 2013; RATUCHNE; BARBY, 2021).

Considerando as principais áreas afetadas e a grande diversidade de características apresentadas pelos alunos no TEA, no âmbito educacional várias são as barreiras enfrentadas pelos profissionais envolvidos, para que esses estudantes possam usufruir do processo de ensino inclusivo desenvolvendo suas habilidades. E, apesar de vários estudos revelarem que todos os estudantes são beneficiados com a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e integradoras, as adaptações precisam ser viabilizadas de acordo com as potencialidades de cada criança. Nesse intuito, é necessário investir em formação continuada aos professores e oferecer apoio às instituições e famílias.

Ressalta-se que as políticas públicas em âmbito internacional têm sustentado a necessidade de os países garantirem a educação como direito para todos. No entanto, no Brasil, a inclusão educacional está em processo de construção e precisa implementar mais recursos na identificação e diagnóstico do público-alvo da Educação Especial (PAEE), nas metodologias de ensino e na formação dos profissionais que atuam nessa área. As temáticas relacionadas ao processo de ensino escolar, como metodologias alternativas, adaptações curriculares e intervenções pedagógicas em sistemas inclusivos

destinadas aos estudantes com TEA, ainda são recentes e pouco frequentes no país.

Apesar disso, o direito à Educação Inclusiva para todos os estudantes está garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

No que se refere à comunicação, uma parcela significativa das pessoas no TEA não desenvolve a linguagem oral ou repete palavras e frases sem intenção comunicativa (ecolalia), prejudicando sua interação como os interlocutores. Outra parte dessa população desenvolve fala altamente gramatical, demonstrando grande interesse pela leitura e escrita em idades precoces; essa condição ficou conhecida como hiperlexia. Todavia, mesmo aprendendo a ler muito cedo, essas crianças geralmente encontram dificuldades na interpretação das mensagens lidas ou na utilização dessa habilidade em situações de comunicação social (NUNES; BARBOSA; NUNES, 2021; PEREIRA et al., 2015; WALTER, 2009).

Partindo desse pressuposto, com o intuito de “dar voz” aos estudantes que apresentam alterações no desenvolvimento da linguagem oral e na comunicação social, algumas instituições se apoiam nos recursos metodológicos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) como prática inclusiva, estabelecendo um canal comunicativo entre educador e educando. Nas escolas, essas ferramentas têm-se apresentado como propulsoras de direitos, promovendo a visibilidade e expressividade para crianças inseridas no transtorno, além de oferecer oportunidades de maior interação social (PEREIRA et al., 2015; WALTER, 2009).

Segundo Deliberato, Adurens e Rocha (2021), a contação de histórias é uma prática comum no cotidiano familiar e também nas salas de aula na educação infantil e no ensino fundamental. Dessa forma, o uso das histórias infantis pode ser uma estratégia lúdica e interessante para desenvolver e aprimorar

o vocabulário e promover a interação social entre estudantes com dificuldades complexas de comunicação, como acontece no TEA. Nesse contexto, os recursos da CAA podem auxiliar o professor a estabelecer comunicação e melhorar as possibilidades de compreensão dos estudantes que não utilizam a comunicação oral ou gestual de forma eficiente.

No entanto, “[...] há poucos estudos a respeito de programas de intervenção que discutem recursos e estratégias que atuam com a narração em crianças e jovens com TEA para a estimulação da linguagem, comunicação e interação em uma perspectiva colaborativa” (DELIBERATO; ADURENS; ROCHA, 2021, p. 75).

A partir do cenário descrito, questiona-se: o que os estudos brasileiros relatam a respeito do uso da metodologia da Comunicação Alternativa e Ampliada aliada às práticas de contação de histórias como proposta pedagógica para o atendimento escolar dos alunos com TEA?

Como objetivo principal buscou-se investigar os principais aspectos discutidos nos estudos brasileiros sobre a utilização de contação de histórias adaptadas a partir dos recursos de Comunicação Alternativa (CA) na comunicação e ensino escolar de alunos com TEA.

No que se refere aos objetivos específicos, procurou-se descrever as metodologias, os objetivos e os resultados obtidos nos estudos selecionados.

O trabalho foi organizado em três seções principais: na primeira é apresentada a caracterização histórica do TEA, com base nos estudos de Ferrari (2012), Guedes e Tada (2015), Orrú (2016) e Braga (2018); na segunda seção faz-se uma análise geral sobre a contação de histórias e a comunicação alternativa e ampliada para estudantes no TEA, tendo como referências os trabalhos de Meireles (1979), Torres e Tettamanzy (2008), Walter (2009), Massaro e Deliberato (2017), Nunes, Barbosa e Nunes (2021), entre outros; e na terceira são apresentados e discutidos os resultados dos artigos investigados nas plataformas selecionadas, com base em Pereira e outros (2015), Peixoto

e outros (2018), Deliberato, Adurens e Rocha (2021) e Nunes, Barbosa e Nunes (2021).

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica, com análise qualitativa na perspectiva do processamento da informação. A estratégia metodológica utilizada foi a busca de estudos sobre contação de histórias construídas com recursos da CAA para estudantes TEA, nas plataformas CAPES, Google Acadêmico e SciELO. Os termos de busca incluíram três conjuntos de palavras em português: a) “CAA, TEA e contação de história”; b) “Comunicação alternativa e contação de história”; c) “Comunicação alternativa e autismo”, com recorte temporal entre os anos de 2015 e 2021. O período definido justifica-se pela baixa ocorrência de estudos relacionando a contação de histórias com a CAA para estudantes com TEA em anos anteriores, observada em levantamento prévio.

Adotou-se como critério de inclusão estudos brasileiros que trataram das categorias TEA, Comunicação Alternativa e Ampliada e contação de história simultaneamente, no início da escolarização. Foram considerados apenas estudos completos, publicados em congressos, revistas ou capítulos de livro, dentre os quais a Comunicação Alternativa e Ampliada foi utilizada como proposta pedagógica para contação de histórias, envolvendo alunos no TEA. Foram excluídas dissertação e teses, pesquisas conduzidas no exterior, desenvolvidas com outras populações e as que trataram as categorias elencadas separadamente.

Para facilitar a inclusão de estudos pertinentes a este artigo, foi utilizada a pesquisa avançada para mapeamento na plataforma Google Acadêmico. Nos termos TEA e Contação de histórias, retirou-se da pesquisa as palavras “dissertação ou tese”; nos descritores “comunicação alternativa e contação de histórias” e “comunicação alternativa e autismo”, utilizou-se o filtro “com no mínimo uma das palavras:

autismo, TEA, Transtorno autístico, TGD”, e “sem as palavras: dissertação ou tese”.

Para a seleção dos estudos analisados, inicialmente foram eliminados os títulos re-

petidos; na sequência foram lidos os resumos e depois as metodologias, priorizando-se as pesquisas brasileiras com abrangência educacional, como mostra o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Produções encontradas sobre TEA, contação de história e Comunicação Alternativa e Ampliada entre os anos de 2015 e 2021

Plataforma	DESCRITORES			Artigos selecionados
	CAA, TEA e contação de história	Comunicação alternativa e contação de história	Comunicação alternativa e autismo	
Google acadêmico	412	19	179	2
SciELO	0	0	8	2
CAPES	5	53	215	0

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

Dentre os 891 artigos encontrados nas plataformas, apenas quatro pesquisas (0,44%) atenderam aos critérios de inclusão, sendo dois artigos selecionados na plataforma Google Acadêmico e dois selecionados na SciELO. Devido à exclusão de artigos repetidos, nenhum artigo foi selecionado no portal de periódicos CAPES.

Caracterização histórica do transtorno do espectro autista

O termo autismo vem do grego *autós*, que significa “de si mesmo”, e foi usado em 1911 pelo psiquiatra Bleuler para descrever características peculiares, como dificuldades de linguagem e isolamento social, observadas em alguns de seus pacientes com o quadro de esquizofrenia (BRAGA, 2018; FERRARI, 2012).

No entanto, até a década de 1940 não havia um quadro definido para os diagnósticos e os sintomas que eram tratados como quadros de esquizofrenia. Neste cenário, Kanner estudou as características em comum entre onze crianças que se aproximavam da descrição de Bleuler. A partir da investigação desse grupo particular de crianças, constituído por oito meninos e três meninas, Kanner redigiu seu primeiro artigo sobre o TEA com o título “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, apon-

tando a prevalência de obsessividade, ecolalia e comportamentos estereotipados (BRAGA, 2018; ORRÚ, 2016).

Pouco depois, o psiquiatra austríaco Asperger (1944) observou um montante de crianças com atraso no desenvolvimento que apresentavam “[...] falta de capacidade empática, baixa aptidão para relações sociais e vínculos de amizade, falas focadas em conversações unilaterais, presença de hiperfoco (intenso foco ou interesse repetitivo – interesse monotemático) em assuntos de interesses particularizados” (BRAGA, 2018, p. 28), além de dificuldades na coordenação motora. Entretanto, essas crianças mantinham a linguagem oral, possuíam memória e habilidades excepcionais, tinham aparência saudável e pareciam apresentar uma forma abrandada de autismo, que o médico chamou de psicopatia autística.

De acordo com Braga (2018, p. 29), em 1952 foi fundada a Associação Americana de Psiquiatria (APA) e editada a primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM I), que trouxe o conceito de autismo “[...] como um tipo de sintoma da reação esquizofrênica”. Em 1955, Kanner considerou o comportamento dos pais e suas personalidades como fator principal para o desenvolvimento do autismo. Essa definição se tornou insuficiente com o passar dos anos,

sendo superada com a descoberta de vários fatores, sobretudo de ordem genética, que interferem no desenvolvimento da criança (BRAGA, 2018).

A teoria cunhada por Kanner ficou conhecida como “mãe-geladeira” e foi retomada na década de 1960 por Bettelheim. Todavia, o psicólogo alemão Schopler¹ levantou a possibilidade de o autismo ter origem biológica, sem associar o transtorno ao comportamento emocional dos pais. Nesse período, em 1968, aconteceu o lançamento do DSM – II, no qual o autismo foi considerado como Esquizofrenia Tipo Infantil (BRAGA, 2018).

Atualmente a relevância da atuação da família está relacionada ao atendimento das pessoas com TEA, como “[...] um suporte essencial para o desenvolvimento da pessoa com autismo junto às terapias multiprofissionais” (GUEDES; TADA, 2015, p. 306). Contudo, compreende-se que atitudes emocionais da família não determinam a ocorrência do autismo.

A caracterização do TEA como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) aconteceu somente em 1980, por ocasião do lançamento da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-III).

Quando a médica inglesa Wing identificou o autismo em sua filha, percebeu uma grande singularidade intelectual, semelhante à descrita por Asperger, e deu continuidade aos estudos disseminando essa forma de manifestação de autismo que ela chamou de síndrome de Asperger. Alguns critérios criados por Wing para designar essa condição particular do autismo englobaram as “[...] dificuldades na fala e na comunicação, dificuldades na interação social e presença de comportamentos com atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados” (BRAGA, 2018, p. 35); a descrição ficou conhecida como tríade de Wing.

1 “Shopler (1969) desenvolve o projeto TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children* (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação) com o objetivo de incluir as crianças no programa de reabilitação, acreditando que aos estímulos têm maior potencialidade nos contextos domiciliar e social.” (BRAGA, 2018, p. 31).

Nesse cenário, Bondy e Frost (1985) criaram o *Picture Exchange Communication System* – PECs (Sistema de Comunicação pela troca de figuras). O PECs é utilizado como forma alternativa de comunicação não verbal para pessoas com TEA com graves restrições na linguagem oral. Segundo Braga (2018, p. 36), esse tipo de comunicação qualifica “[...] sua inclusão social e vida mais funcional, pois se entende que a comunicação favorece o processo de socialização, e isso promove aprendizagens formal e não formal”.

Na quarta edição do DSM-IV, em 1994, a visão de TEA como TGD foi mantida, porém a descrição das variações encontradas foi classificada nos subtipos síndrome de Rett, síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI). Essa visão foi mantida até o lançamento da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V), em 2013. Nela o TEA foi descrito como transtorno do neurodesenvolvimento, com origem em mutações neurobiológicas que geram respostas comportamentais, linguísticas e motoras distintas e socialmente pouco adequadas. Nesta edição, a terminologia empregada passou a ser Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e a gravidade dos sintomas descritos em 3 níveis: “[...] Nível 1 (*leve*), exigindo apoio [...] Nível 2 (*moderado*), exigindo apoio substancial [...] Nível 3 (*severo*), exigindo apoio muito substancial” (BRAGA, 2018, p. 40-43), sendo determinante a presença de alterações na comunicação social e no comportamento.

No dia 27 de dezembro de 2012, foi sancionada no Brasil a Lei nº 12.764, a qual instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Autismo (Lei Berenice Piana), garantindo que a pessoa com autismo seja amparada por todas as políticas públicas (saúde, educação e ação social) voltadas às pessoas com deficiência. A Lei nº 12.764/2012 garantiu o direito de matrícula no sistema regular de ensino ao estudante TEA e determinou que “As esferas públicas federais, estaduais e municipais ficam obrigadas à formação continuada

de profissionais de todas as áreas quanto à detecção, ao encaminhamento e à estimulação precoces em situações de autismo.” (BRAGA, 2018, p. 41).

Com relação à etiologia, várias teorias surgiram na tentativa de explicar as causas do TEA, e apesar de ainda não haver consenso, as alterações genéticas e influência de fatores ambientais têm sido registradas por grande parte dos estudos. O TEA não é um transtorno raro, e os diagnósticos têm se multiplicado; o levantamento realizado pelo Centro para Controle e Prevenção de Doenças (CDC) nos Estados Unidos, em 2021, mostrou que 1 a cada 44 crianças de até 8 anos nascidas no país estão no TEA (NOVO..., 2021). No Brasil os dados são desconhecidos devido à precariedade de estudos relacionados à prevalência em âmbito nacional.

Entre as características do TEA, salienta-se a dificuldade em estabelecer relações com atenção compartilhada, ecolalia, ausência ou prejuízo da linguagem oral, hiperatividade ou extrema passividade, pouco contato visual, comunicação compreensiva e expressiva deficientes, dificuldade na atenção e concentração, déficits de interação social, ausência do uso funcional de objetos, interesses restritos e obsessivos, presença de movimentos repetitivos e estereotipados, entre outros (PEREIRA et al., 2015).

Contação de histórias e comunicação alternativa e ampliada para estudantes com TEA

A utilização da contação de histórias volta à ao processo de inclusão escolar de alunos com TEA ainda é recente e foi foco de poucos estudos no Brasil. Parte desse cenário se deve à utilização de histórias com a função de tranquilizar e entreter, porém, com pouco direcionamento para o ensino-aprendizagem (TORRES; TETTAMANZY, 2008).

No entanto, conforme Deliberato, Adurens e Rocha (2021, p. 78), “a criança com necessidades complexas de comunicação, como no caso da criança com TEA, precisa de suporte para a aquisição da linguagem, principalmente em relação a interlocutores competentes nas linguagens alternativas”. Como forma de estimular a comunicação e a aprendizagem nas pessoas com TEA, vários autores têm investigado o uso da Comunicação Alternativa Ampliada (CAA). Os estudos a respeito dessa metodologia, de acordo com Massaro e Deliberato (2017), tiveram origem no Canadá e nos Estados Unidos, no início da década de 1970, com o intuito de possibilitar as expressões de crianças com comprometimento motor e restrições na linguagem oral.

No Brasil, a CAA teve sua gênese no final da década de 1970, em uma escola especializada no centro de reabilitação da Associação Educacional Quero-Quero de São Paulo, com o uso do Sistema de Símbolos Bliss (*Blissymbolics Communication International*),² estruturado pelo austríaco Karl Blitz, para estudantes com deficiência motora, sem alterações cognitivas (MARSARO, DELIBERATO, 2017; WALTER, 2009).

No Paraná, as iniciativas educacionais envolvendo o uso da CAA começaram em Curitiba, na década de 1990, na Escola de Educação Especial Vivian Marçal (Tia Vivian Marçal). A instituição presta atendimento a pessoas com deficiência física neuromotora e múltiplas, secundárias às patologias neurológicas e síndromes (CAMPOS; QUADROS, 2014).

De acordo com Walter (2009, p. 1), os resultados das iniciativas brasileiras de aplicação da CAA têm sido positivos, e “novas técnicas e sistemas pictográficos estão sendo utilizados nas diferentes regiões do Brasil”. Esse autor destaca a “[...] necessidade dos profissionais da área se reunirem e organizarem uma associação para divulgar e discutir a Comunicação

2 Sistema simbólico gráfico-visual, não vocal, aumentativo ou substituto da comunicação e com ajuda, uma vez que necessita de algo externo ao indivíduo – uma tabela de símbolos. É formado por 100 símbolos básicos, desenvolvido por Blitz.

Alternativa e sua aplicabilidade nos diferentes contextos” (WALTER, 2009, p. 1). Ou seja, é preciso divulgar os resultados práticos do uso de instrumentos alternativos de comunicação e formar profissionais para implementar e ampliar tais recursos em âmbito escolar com fins educacionais.

De acordo com Walter (2009, p. 2), a CAA é “[...] uma área da prática clínica e educacional que se propõe a compensar (temporária ou permanentemente) a incapacidade ou deficiência do indivíduo com distúrbio severo de comunicação”. E tem como objetivo valorizar todos os sinais expressivos do indivíduo, ordenando-os para o estabelecimento de uma comunicação rápida e eficiente. Nesse sentido, é considerada uma das diversas metodologias que podem auxiliar na aprendizagem, socialização e comunicação de pessoas com TEA, atuando como recurso de acesso ao conteúdo, compreensão da mensagem e organização dos elementos necessários para a transmissão do seu pensamento, revelando suas necessidades e anseios DELIBERATO; ADURENS; ROCHA, (2021); SOUZA; PASSERINO; AXT, 2015).

Para Passerino, Avila e Bez (2010, p. 3), a importância do uso das estratégias da CAA como recurso de comunicação é de oferecer “a oportunidade ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) de se tornar autossuficiente em suas situações de comunicação, proporcionando oportunidades de interação com o outro, evitando assim sua exclusão social e seu isolamento”. A CAA oferece novas possibilidades de comunicação e interação social para estudantes no transtorno, além de novos caminhos e oportunidades de adaptação das práticas pedagógicas.

Segundo Walter (2009, p. 96), “a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é um recurso promissor utilizado em programas de intervenção para indivíduos com autismo que não se manifestam por meio da fala articulada ou que apresentam fala não funcional”.

Todavia, Ferrari (2012) destaca a importância do diagnóstico precoce de TEA para

a implementação de ensino que atenda às necessidades dessas crianças de maneira eficiente e promova suas habilidades. Também Braga (2018, p. 43) alerta que a precocidade diagnóstica auxilia a proposição de “[...] intervenções multidisciplinares. Com a estimulação precoce maiores são as chances de promoção da plasticidade cerebral [...] garantindo melhor qualidade de vida para a pessoa com TEA”. Nesse sentido, é importante introduzir os conhecimentos da CAA precocemente para promover o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

Para Souza, Passerino e Axt (2015, p. 210), quatro tipos de tecnologia auxiliam a CAA, abrangendo desde suportes mais simples com baixo custo até os mais sofisticados, quais sejam:

- (1) as ajudas básicas, pranchas de comunicação produzidas com cartolinas, imagens de revistas, fotografias e os quadros de papelão com as letras do alfabeto;
- (2) a baixa tecnologia, botões que gravam mensagens curtas;
- (3) a alta tecnologia, vocalizadores portáteis, dispositivos de comunicação portáteis baseados na escrita e na reprodução da voz; e
- (4) a ajuda baseada em sistemas de softwares, sejam livres ou não.

As pessoas no TEA com níveis mais graves de comprometimento da comunicação social por meio verbal e gestual podem utilizar a CAA a partir de algum nível de auxílio, para melhorar suas atividades cotidianas, como a interação social na escola com os professores e com os colegas. Para tanto, é importante que os profissionais que atuam nessa área aprendam e apliquem as estratégias que auxiliem a tomada de iniciativa da interação social, possibilitando a inclusão de todos os alunos. Outra questão importante é o incentivo ao uso dos materiais produzidos para a comunicação pelos colegas de classe, para que todos conheçam e usem o sistema alternativo, promovendo a convivência inclusiva entre todos os estudantes.

A CAA não pode ser resumida a simples aplicação de recursos, como troca de imagens e símbolos ou como instrumento limitado de en-

sino de conteúdos; é uma estratégia complexa de comunicação, de expressão e conquista da independência. Os docentes, às vezes, subestimam as possibilidades de utilização dos recursos da CAA, não buscando o desenvolvimento pessoal e expressão dos desejos, sentimentos e necessidades (WALTER, 2009).

Os professores ou mediadores que utilizam a metodologia da CAA possuem o desafio de desenvolver as competências comunicativas e sociais da criança no TEA, a exemplo da adaptação da linguagem verbal para a não verbal, desenvolvendo a linguagem não verbal com auxílio de imagens e símbolos, prevendo o contexto em que o indivíduo está inserido, possibilitando ações e estratégias para que o indivíduo possa intervir em situações do cotidiano.

A pesquisa desenvolvida por Nunes, Barbosa e Nunes (2021, p. 668) revisou a literatura sobre a CA direcionada a alunos com TEA entre 2015 e 2018 e encontrou resultados positivos do uso da CAA em estudantes no TEA, matriculados no Ensino Regular, destacando “[...] a ampliação do repertório verbal dos alunos, o aumento na frequência de interação entre os pares e na díade professor-aluno, bem como a autonomia, a organização da rotina escolar e mais participação em atividades pedagógicas”, ampliando as possibilidades de desenvolvimento da recepção, compreensão e expressão da linguagem.

Entretanto, Nunes, Barbosa e Nunes (2021) mencionam que muitos professores desconhecem essa ferramenta, evidenciando a necessidade de investimento em formação continuada aos docentes que ensinam estudantes com TEA com vistas à inclusão do CAA em sala de aula como forma de ampliar a comunicação e aprendizagem.

Massaro e Deliberato (2017) realizaram um levantamento bibliográfico a respeito da comunicação alternativa no contexto da educação infantil, a partir de consultas realizadas no portal da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o *Education Resources Information Center*

(ERIC), o Banco de Teses da CAPES, o Portal de Periódicos CAPES/MEC, a base *Acervus* da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o Catálogo P@rthenon da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), a Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a base *Dedalus* da Universidade de São Paulo (USP).

Essas autoras consideraram pesquisas nacionais e internacionais, entre os anos de 1980 e 2015. Como resultado da pesquisa, foram encontradas 80 produções. Os resultados obtidos revelaram que, no Brasil, as primeiras publicações a respeito dessa temática foram identificadas nos anos 2000, com um aumento do número de publicações no ano de 2013. Esse fato revela que as pesquisas sobre Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil são recentes no panorama brasileiro e carecem de investimentos para ampliação do público investigado.

As pesquisas brasileiras são oriundas basicamente da região Sudeste, a maioria da cidade de Marília, interior do estado de São Paulo, e as três instituições universitárias que mais se dedicam a pesquisar o tema estão nas regiões Sudeste e Sul – Unesp, UFRGS e UERJ. Vale ressaltar que no Paraná não foram localizadas pesquisas sobre a temática (MASSARO; DELIBERATO, 2017).

Resultados e discussão

O escopo da pesquisa teve como resultado 891 arquivos encontrados a partir dos descritores. Após a aplicação dos critérios estabelecidos, foram selecionados quatro estudos para compor a discussão sobre o emprego de recursos da CAA na contação de histórias com vistas ao incentivo da comunicação e aprendizagem de estudantes TEA. Na plataforma Google Acadêmico foram localizados os estudos de Pereira e outros (2015) e Peixoto e outros (2018), e na plataforma SciELO, os de Deliberato, Adurens e Rocha (2021) e Nunes, Barbosa e Nunes (2021).

Dentre esses, um artigo foi publicado na Revista *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, dois publicados na *Revista Brasileira de Educação Especial* e um publicado no Con-

gresso Brasileiro de Extensão Universitária da UNESP. Sendo três estudos de caso com intervenção e uma pesquisa bibliográfica, como podemos observar no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Dados gerais dos artigos sobre Comunicação Alternativa, contação de história e Transtorno do Espectro Autista entre os anos de 2015 e 2021

AUTOR	TÍTULO	MÉTODO	PUBLICAÇÃO	PARTICIPANTES	ANO
PEREIRA e outros	A inserção da comunicação alternativa por meio do conto e reconto de histórias com crianças com transtorno do espectro do autismo	Estudo de caso com intervenção 32 encontros 4 histórias Símbolos <i>boardmaker</i>	Congresso de Extensão Universitária da UNESP	4 meninos (com idade entre 5 e 6 anos)	2015
PEIXOTO e outros	A atividade de desenho mediada com a comunicação alternativa como estratégia pedagógica para a criança com autismo.	Estudo de caso com intervenção	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	4 meninos, (com idade entre 7 e 9 ano)	2018
DELIBERATO; ADURENS; ROCHA	Brincar e Contar Histórias com Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Mediação do Adulto	Estudo de caso com intervenção	Revista Brasileira de Educação Especial	2 meninos (com idade entre 2 e 3 anos)	2021
NUNES; BARBOSA; NUNES	Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura	Pesquisa bibliográfica	Revista Brasileira de Educação Especial	---	2021

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

O primeiro estudo selecionado na plataforma Google Acadêmico, intitulado *A inserção da comunicação alternativa por meio do conto e reconto de histórias com crianças com transtorno do espectro do autismo*, foi realizado por Pereira e outros (2015) e contou com a participação de 4 crianças no TEA, sendo duas com 5 anos e duas com 6 anos de idade. Essas autoras organizaram um plano de intervenção que foi aplicado ao longo de 32 encontros com duração de 1 hora cada, realizado uma vez por semana. A estratégia utilizada foi o conto e reconto de histórias adaptadas de acordo com a metodologia da CAA.

Nas sessões foram utilizadas 4 histórias, escolhidas a partir dos interesses das crianças participantes, sendo dedicados 8 encontros para cada uma delas. As histórias selecionadas foram: *Chapeuzinho Vermelho*, *Três Porquinhos*, *João e Maria* e *Os bichos da fazenda*. Nas adaptações foram utilizados o programa *Boardmaker*, pastas, E.V.A, objetos concretos, computadores, placas imantadas, entre outros materiais. Pereira e outros (2015) destacaram que o conto e reconto da história serve como canal de intervenção para a CAA, e destacaram a importância de considerar o interesse das crianças na seleção das histórias para a intervenção.

Os resultados descritos por essas autoras mostraram que após as intervenções houve estimulação das expressões orais e não orais das crianças participantes, assim como a ampliação da comunicação funcional das crianças durante as atividades. E apontaram a necessidade de continuidade do programa, introduzindo novos temas, diferentes interlocutores e transferindo a atividade para outros contextos, como o escolar e o familiar. Essas autoras destacaram que o contar e recontar histórias pode ser inserido nas atividades cotidianas das crianças de maneira lúdica e prazerosa, estimulando a comunicação social em ambientes naturais. As histórias atuaram favorecendo a interação entre as crianças e seus interlocutores, enriqueceram a comunicação e colaboraram para o desenvolvimento do discurso narrativo.

O segundo estudo selecionado foi o de Peixoto e outros (2018), intitulado *A atividade de desenho mediada com a comunicação alternativa como estratégia pedagógica para a criança com autismo*. Neste trabalho, as autoras planejaram e aplicaram atividade de desenho mediada pelo recurso de CAA na contação de história como estratégia pedagógica para as crianças no TEA, a partir da perspectiva histórico-cultural.

Participaram da pesquisa quatro meninos com diagnóstico de TEA que possuíam alguma familiaridade com a prática do desenho, de idades entre 6 e 10 anos. Cada criança participou de até 5 sessões, sendo 3 realizadas no âmbito da escola pública de Porto Alegre e 2 nas casas das crianças. As pesquisadoras contavam a história utilizando os pictogramas adaptados, e as crianças precisavam desenhar o que mais gostaram da história.

A proposta de intervenção foi construída a partir do interesse das crianças por meio da contação de histórias infantis, incentivando-se a imaginação, a criatividade e o desenho. A mediação do processo pautou-se nos pressupostos Vygotskianos e nas práticas da comunicação alternativa, com o uso de pictogramas específicos para a confecção da história “os

três jacarezinhos”. Nas histórias “O mistério da mesa arranhada”, de Sylvia Roesch, “Os três jacarezinhos”, de Helen Ketteman, “A casa sonolenta”, de Audrey Wood, “O elefante que queria tudo”, de Roberto Belli, e a “Arca de Noé”, história bíblica, foram utilizados pictogramas do portal *Aragonese Portal of Augmentative and Alternative Comunicacion* (ARASAAC).

Os resultados mostraram que os recursos de comunicação alternativa funcionaram como uma ferramenta tanto para explicar a história contada, quanto para despertar a atenção dos participantes para os personagens e elementos centrais da narrativa. No entanto, Peixoto e outros (2018) destacaram que algumas crianças no TEA tiveram dificuldades em manter a atenção ou não se interessaram pelas histórias, o que prejudicou seu engajamento nas atividades propostas quando utilizado apenas esse recurso. Nesse sentido, alertaram para a necessidade de considerar o interesse da criança e utilizar várias ferramentas para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo

Deliberato, Adurens e Rocha (2021), em seu artigo intitulado *Brincar e contar histórias com crianças com Transtorno do Espectro Autista: mediação do adulto*, descreveram a mediação do adulto e as habilidades comunicativas de dois meninos com idades de 2 anos e 9 meses e 3 anos e 3 meses de idade, não verbais, com Transtorno do Espectro Autista, em situações lúdicas, por meio da narração de histórias.

A intervenção teve duração de seis meses e contou com sessões semanais, com duração de 1 hora cada. A pesquisa foi de intervenção colaborativa, envolvendo profissionais da saúde, escola e família na aplicação de um programa com histórias. Foram selecionados os temas: “Carros”, “Os três porquinhos”, “Senhora Bata-ta” e “História de vida” e os critérios de seleção dos temas trabalhados englobaram os interesses das crianças e envolvimento do tema com a escola. As histórias foram adaptadas por meio dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação. A atividade do brincar foi inserida na sequência temporal da narração.

Como resultado, essas autoras mencionam que as crianças brincam e constroem narrativas, por meio da mediação e da interação com o meio que as circunda, e a participação delas em atividades de narração de histórias pode favorecer a ampliação do vocabulário, assim como propiciar a vivência no contexto cultural do idioma da sua comunidade: “a mediação do adulto por meio do uso de sistemas suplementares e alternativos de comunicação pode favorecer a aquisição de vocabulário das crianças com TEA, além de favorecer o desenvolvimento de interação e comunicação.” (DELIBERATO; ADURENS; ROCHA, 2021, p. 81).

O quarto artigo selecionado, de Nunes, Barbosa e Nunes (2021), trata-se de uma pesquisa bibliográfica intitulada *Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura*, e teve como objetivo ampliar, por meio de uma revisão integrativa da literatura, o acervo de pesquisas tratadas em revisões anteriores e, assim, analisar os contextos em que a CAA foi utilizada com educandos com TEA na escola regular. Essas autoras se preocuparam em identificar os tipos de sistemas/protocolos de ensino adotados, o contexto das interações, e avaliar os aspectos da linguagem pragmática dos usuários de CAA descritos nas investigações nacionais, publicadas de 2015 a 2020.

Para tanto, Nunes, Barbosa e Nunes (2021) realizaram buscas nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no catálogo eletrônico de teses e dissertações dessa mesma agência. Os termos de busca incluíram conjuntos de palavras tanto em português quanto em inglês, combinando TEA e CAA, e esses termos com “sala de aula”, “sala regular” e “sala de recurso multifuncional (SRM)”.

Após a etapa de levantamento das publicações, realizou-se a leitura dos trabalhos, na íntegra, pelos três autores deste estudo, de forma independente. Foram incluídos na análise os estudos que: a) envolviam participantes com diagnóstico de TEA; b) registravam o uso

dos sistemas de símbolos de CAA na escola regular; c) descreviam os recursos utilizados, como cartões individuais, pranchas, álbuns, recursos eletrônicos com ou sem saída de voz; d) descreviam os protocolos de ensino – *Picture Exchange Communication System* (PECS) e PECS -adaptado; e) identificavam os interlocutores envolvidos na interação – professores, pares, pesquisador; e f) haviam sido publicados nos últimos cinco anos, sendo excluídas as investigações que não atendiam aos critérios (NUNES; BARBOSA; NUNES, 2021).

No tecer do trabalho, essas autoras discutem sobre a importância da CAA como forma de ampliar as possibilidades sociocomunicativas de pessoas no TEA, sendo uma prática interventiva recomendada por agências internacionais de pesquisa, trazendo a *National Research Council* (NRC) como referência.

Nos resultados, Nunes, Barbosa e Nunes (2021) selecionaram um artigo publicado em periódico científico, seis dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado, publicadas entre 2015 e 2018, que incluíram participantes entre 3 e 12 anos de idade que utilizavam sistemas assistidos de comunicação, sendo predominantes as pranchas/álbuns de CAA ou pictogramas avulsos. Todos os estudos foram conduzidos na sala de aula regular e/ou nas Salas de Recursos Multifuncionais, mas dois deles incluíram o ambiente domiciliar. Apesar do uso da CAA em contextos naturais envolvendo interlocutores conhecidos, foram identificadas lacunas em aspectos pragmáticos da comunicação dos educandos. Observou-se a predominância da comunicação imperativa, a qual focava primordialmente nos comportamentos pragmáticos de solicitação. Embora limitações tenham sido identificadas, os estudos revelaram resultados positivos sobre o uso da CAA para alunos com TEA.

Ressalta-se que o estudo de Nunes, Barbosa e Nunes (2021) teve como objetivo investigar a contação de histórias adaptadas com recursos da CAA na comunicação ou processo de ensino e aprendizagem de crianças no TEA, porém

integrou o presente estudo pela discussão empreendida sobre a metodologia da CAA no trabalho com alunos TEA.

Muitos dos estudos encontrados com os descritores supracitados, contaram com a participação de estudantes com outros transtornos ou deficiências, como surdez, deficiência visuais, síndrome de Down, TDAH, paralisia cerebral. E grande parte dos estudos que incluíram estudantes no TEA não utilizaram a contação de histórias mediada pela CAA como proposta pedagógica para comunicação e ensino.

As principais temáticas abordadas nos resumos lidos tratavam da necessidade de inclusão, formação docente e leitura, discutindo as categorias propostas para este estudo (TEA, CAA e contação de história) separadamente.

Mais de 50% dos estudos encontrados a partir das palavras-chave selecionadas eram da área da saúde, especificamente Psicologia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia, os quais incentivaram, prioritariamente, a comunicação. A esse respeito, destaca-se a escassez de estudos a respeito do conto e reconto de histórias e de CAA como práticas educativas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de alunos no TEA conduzidos por profissionais da educação no Brasil. O que evidencia a emergente necessidade de pesquisas que tratem a respeito da temática na área educacional, bem como a utilização da CAA como estratégia de ensino de conteúdos escolares em classes inclusivas.

Entre os estudos selecionados – Pereira e outros (2015), Peixoto e outros (2018), Deliberato, Adurens e Rocha (2021) e Nunes, Barbosa e Nunes (2021) –, todos os autores concordam que a CAA é uma proposta pedagógica que atua positivamente na contação de história para estudantes com TEA, estimulando a comunicação social, a autonomia pessoal e a aprendizagem.

Alguns autores concordam que a brincadeira é uma atividade inerente às crianças e que atua como uma forma de desenvolver habilidades sociais, motoras, cognitivas, socioafetivas, mediada por um adulto ou por pares (DELIBERATO; ADURENS; ROCHA, 2021; PEIXOTO et al.,

2018). Nesse sentido, a contação de histórias com mediação da CAA precisa ser envolvida com o brincar, se tornando significativa para as crianças.

Os autores Pereira e outros (2015) e Deliberato, Adurens e Rocha (2021) destacam que é importante partir do interesse da criança para a seleção das histórias que serão contadas, além de se perceber as expressões gestuais e corporais, e/ou as vocalizações emitidas nas trocas comunicacionais. Dessa forma, valoriza-se a especificidade do estudante, despertando sua atenção e sua curiosidade. Os autores supracitados, juntamente com Souza, Passerino e Axt (2015), concordam a respeito da importância da mediação do adulto capacitado junto ao estudante no TEA.

Autores como Nunes, Barbosa e Nunes (2021) e Deliberato, Adurens e Rocha (2021) concordam sobre a importância da interação do estudante no TEA com seus pares e/ou interlocutores, priorizando sua comunicação social. O emprego da Comunicação Alternativa em sala de aula, ou em qualquer outro ambiente, conduz-nos a refletir sobre em que consiste a comunicação humana. Para esses autores, comunicação é uma ação vital. Nesse sentido, faz-se necessário dar ênfase à interação humana, de modo a não reduzir a CAA apenas à sua dimensão técnica (DELIBERATO; ADURENS; ROCHA, 2021; NUNES; BARBOSA; NUNES, 2021).

De acordo com Deliberato, Adurens e Rocha (2021, p. 82), “a área da Comunicação Suplementar e Alternativa tem sido um instrumento facilitador para as crianças com TEA, não só como habilidade de expressão, mas como um recurso de recepção do conteúdo e organização dos elementos necessários para a transmissão da mensagem”, mostrando o potencial dessa metodologia para a educação inclusiva.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi investigar os principais aspectos discutidos nos estudos

brasileiros sobre a utilização de contação de histórias adaptadas a partir dos recursos de CAA na comunicação e ensino escolar de alunos com TEA.

Nesse intuito, foram selecionadas 4 pesquisas, sendo uma de revisão bibliográfica e outras três de estudo de caso com intervenção. Esses dados revelam que as pesquisas que investigaram o uso da comunicação alternativa como ferramenta para contação de história, para estudantes com TEA no Brasil, reúnem poucos participantes e possuem baixa frequência.

Todos os autores envolvidos encontraram indícios de resultados positivos no emprego da CAA na contação de histórias como metodologia fácil e de baixo custo para ampliação da comunicação e aprendizagem de alunos TEA não verbais ou com limitações significativas na linguagem oral.

De acordo com Pelosi (2000), o Brasil possui ao menos 1% da população geral com dificuldades de comunicação severa, devido a danos neurológicos, emocionais ou cognitivos. Apesar dos dados sobre prevalência desses casos serem escassos, é possível inferir que a quantidade de crianças inseridas em classes inclusivas que não conseguem se comunicar verbalmente é expressiva.

Os resultados das pesquisas analisadas neste estudo mostraram que a CAA pode favorecer a comunicação entre todos os alunos e favorecer o processo de ensino e aprendizagem quando incluída no planejamento pedagógico por meio de recursos e estratégias que englobam desde pranchas, softwares, desenhos, histórias adaptadas e outros. Nas situações lúdicas com as histórias, a criança com TEA pode manifestar habilidades de interação e de comunicação não percebidas pelo interlocutor.

Entretanto, algumas limitações foram observadas com relação ao pequeno número de participantes nas pesquisas, pouco envolvimento de educadores e falta de formação docente para implementar nas práticas pedagógicas cotidianas os recursos da CAA.

Ressalta-se que em todas as pesquisas localizadas as práticas de CAA envolvendo contação de histórias para alunos no TEA foram conduzidas em modelo de intervenção organizada em sessões. Diante disso, percebeu-se a necessidade de estudos futuros investigarem essa temática inserida no planejamento escolar, em atividades cotidianas desenvolvidas no contexto da sala de aula regular pelos professores, envolvendo a participação de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Wilson. **Autismo: azul e de todas as cores: guia básico para pais e profissionais**. São Paulo: Paulinas, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 02 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 02 out. 2022.

CAMPOS, Carla Juliana; QUADROS, Emérico Arnaldo. Comunicação Alternativa: um recurso imprescindível. In: PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2010**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação, 2014. p. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipar_edespecial_artigo_carla_juliana_campos.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022.

CZERMAINSKI, Fernanda Rash; BOSA, Cleonice Alves; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Funções executivas em crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 518-525, out./dez. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11878>. Acesso em: 05 jul. 2022.

DELIBERATO, Débora; ADURENS, Fernanda Delai

- Lucas; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Brincar e contar histórias com crianças com Transtorno do Espectro Autista: mediação do adulto. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, SP, v. 27, e0128, p. 73-88, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0128>. Acesso em: 02 jul. 2022.
- FERRARI, Pierre. **Autismo infantil**: o que é e como tratar. Tradução: Marcelo Dias Almada. São Paulo: Paulinas, 2012.
- GUEDES, Nelzira Prestes da Silva; TADA, Iracema Neno Cecilio. Produção científica brasileira sobre autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Porto Velho, v. 31, n. 3, p. 303-309, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032188303309>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- MASSARO, Munique; DELIBERATO, Débora. Pesquisas em comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, Marília, SP, v. 42, n. 4, p. 1479-1501, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623662640>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1979.
- NOVO estudo do CDC sugere prevalência de 1 autista a cada 44 crianças nos EUA. **Portal Tismoo**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tismoo.us/ciencia/novo-estudo-do-cdc-sugere-prevalencia-de-1-autista-a-cada-44-criancas-nos-eua/>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação Alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Natal, v. 27, e0212, p. 655-672, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0212>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PASSERINO, Liliana; AVILA, Barbara Gorziza; BEZ, Maria Rosângela. SCALA: um sistema de comunicação alternativa para o letramento de pessoas com autismo. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/15224>. Acesso em: 06 jul. 2022.
- PEIXOTO, Bianca Nunes; FONTOURA, Deise da Silva; PASSERINO, Liliana; BEZ, Maria Rosângela. A atividade de desenho mediada com comunicação alternativa como estratégia pedagógica para a criança com autismo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 5, n. 2, p. 29-42, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n2.03.p29>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- PELOSI, Miryam Bonadiu. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro**: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais. 2000. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2000.
- PEREIRA, Gabriela Santiago; BRITO, Luana Borges; KOBAYASHI, Beatriz Gomes; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. A inserção da comunicação alternativa por meio do conto e reconto de histórias com crianças com transtorno do espectro do autismo. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP, 8., 2015, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP, 2015. p. 1-5. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/142503>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. Revisando estudos sobre a aprendizagem da linguagem escrita em estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 2, p. 86-104, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/57768>. Acesso em: 02 out. 2022.
- SOUZA, Magali Dias de; PASSERINO, Liliana Maria; AXT, Margarete. A comunicação alternativa e a construção de recursos comunicacionais com o Software Scala. In: PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela (org). **Comunicação Alternativa**: mediação para uma inclusão social a partir do Scala. Passo Fundo, RS: Editora Universidade de Passo Fundo, 2015. p. 206-221.
- TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. **Nau Literária [online]**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/5844/3448>. Acesso em: 05 maio 2022.
- WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo.

Comunicação alternativa para pessoas com autismo: o que as pesquisas revelam sobre o uso do PECS por pessoas com autismo. *In*: DELIBERATO, Débora; MACEDO, Elizeu Coutinho de; GONÇALVES,

Maria de Jesus (org.). **Comunicação alternativa:** teoria, prática, tecnologia e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009.

Recebido em: 06/07/2022
Aprovado em: 15/09/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.