



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

HELOIZA SOARES DOS SANTOS

**A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

JOÃO PESSOA, PB

2025

HELOIZA SOARES DOS SANTOS

**A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba como
requisito para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da
Prof.^a Dr.^a Munique Massaro.

JOÃO PESSOA, PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237c Santos, Heloiza Soares dos.

A comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da linguagem da criança na educação infantil / Heloiza Soares dos Santos. - João Pessoa, 2025.

54 f.

Orientação: Munique Massaro.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Comunicação aumentativa e alternativa. 3. Desenvolvimento da linguagem. 4. Necessidades complexas de comunicação. I. Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

HELOIZA SOARES DOS SANTOS

A Comunicação Aumentativa e Alternativa para o Desenvolvimento da Linguagem da Criança na Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção da Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovado em 15 de julho de 2025.

Banca Examinadora

Munique Massaro

Dr.^a Munique Massaro - UFPB

Orientadora

Izaura M. A. da Silva

Dr.^a Izaura Maria de Andrade da Silva - UFPB

Examinadora

Sandra Alves da Silva Santiago

Dr.^a Sandra Alves da Silva Santiago - UFPB

Examinadora

JOÃO PESSOA
2025

*À minha família, às minhas amigas e aos meus professores
que me acompanharam nessa trajetória e iluminaram a
minha caminhada.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Luciene Soares e Luciano Trajano dos Santos, cuja dedicação e apoio me guiaram e impulsionaram cada passo dessa jornada. Agradeço, ainda, aos meus irmãos, Nicolly E. Soares e Luciano Júnior, pelo companheirismo ao me auxiliarem com a construção das atividades práticas do curso.

Agradeço às minhas amigas, Jamyle Martins, Ana Beatriz, Beatriz Kécia e Cynthia Maria por me acompanharem nos momentos de alegria e nas dificuldades, oferecendo-me apoio e encorajamento em quaisquer atividades que eu me propusesse a fazer.

Agradeço à Mariana Ribeiro, Felipe Ribeiro, Rhayssa Delany e Paulo Gomes por todo acolhimento e cuidado durante minha estadia em Póvoa de Varzim, durante o período final do meu intercâmbio. Agradeço, de maneira especial, a Sophia Delany e Thalyta Melo, cuja alegria genuína e espontaneidade, me permitiram enxergar a beleza das pequenas alegrias e trocas sinceras.

Por fim, agradeço aos meus professores, desde a educação básica até a superior, assim como aos demais profissionais que atuam junto ao corpo docente a fim de tornar o espaço educacional mais acolhedor e propício para a aprendizagem.

Não fique preso ao sonho de outra pessoa.

BTS - NO

RESUMO

No Brasil, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como direito e etapa da educação básica apenas com a Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, respectivamente. Em vista disso, este nível da educação objetiva o desenvolvimento integral da criança, inclusive da linguagem, que se dá na interação social, embora também dependa de fatores biológicos. No entanto, apesar de também ser biológico, há pessoas que, por fatores congênitos, como Transtorno do Espectro Autista, ou adquiridos, como Acidente Vascular Cerebral, podem não utilizar a oralização como meio de comunicação, o que torna necessário a adoção de instrumentos e estratégias para o desenvolvimento integral desse público identificado como pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC). A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) destina-se à essas pessoas que, por alguma razão, não têm a fala ou escrita inteligível, necessitando de instrumentos, como a prancha de comunicação, que possam suplementar ou ser alternativa à sua verbalização de forma temporária ou permanentemente. Diante disso, quando há o diagnóstico de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, a criança com NCC tem direito ao Atendimento Educacional Especializado, o qual deve prover recursos e estratégias que reduzem as barreiras de comunicação e promovem a aprendizagem e autonomia da criança usuária da CAA. Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar os recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa e estratégias utilizadas na Educação Infantil como forma de intervenção para o desenvolvimento da linguagem da criança com necessidades complexas de comunicação, e os objetivos específicos são: identificar quais estratégias e recursos da CAA estão sendo adotadas na Educação Infantil, bem como propor estratégias para o desenvolvimento da linguagem de crianças com necessidades complexas de comunicação. Metodologicamente, foi adotado o método de observação participante aberta e abordagem qualitativa exploratória. O campo de pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil do município de João Pessoa, no qual foram observadas 16 crianças, do maternal I e II, quatro cuidadoras, três professoras e uma professora do Atendimento Educacional Especializado, entre novembro de 2022 a maio de 2023. Utilizou-se registros do diário de campo de um Projeto de Iniciação Científica (2022-2023), os quais receberam uma releitura. Os resultados revelam que poucos profissionais conhecem a CAA e que seus instrumentos auxiliam na aprendizagem, além da comunicação, da criança com NCC, sendo a professora do AEE a única que voltava-se a estratégias para o desenvolvimento da linguagem destas crianças. Assim, recomenda-se o uso da literatura infantil como estratégia, trabalhando um livro por semana, destacando palavras e reforçando o uso social delas no ambiente escolar, estas devem ser apresentadas por meio da oralidade, imagens e pictogramas, permitindo o reconhecimento e uso adequado na prancha de comunicação. Conclui-se que a CAA favorece a comunicação, a aprendizagem e a autonomia da criança com NCC. No entanto, há desconhecimento dos profissionais da educação e falta de recursos, o que dificulta a inclusão da CAA no ambiente escolar e o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Desenvolvimento da Linguagem; Necessidades Complexas de Comunicação.

ABSTRACT

In Brazil, early childhood education was only recognized as a right and a stage of basic education with the 1988 Federal Constitution and the 1996 National Education Guidelines and Bases Law, respectively. Therefore, this level of education aims for the child's comprehensive development, including language development, which occurs through social interaction, although it also depends on biological factors. However, despite also being biological, some people, due to congenital factors, such as Autism Spectrum Disorder, or acquired factors, such as stroke, may not use oral communication as a means of communication. This necessitates the adoption of tools and strategies for the comprehensive development of this population, identified as people with Complex Communication Needs (CCN). Augmentative and Alternative Communication (AAC) is intended for these individuals who, for some reason, do not have intelligible speech or writing, requiring tools, such as a communication board, that can supplement or serve as an alternative to verbal communication, either temporarily or permanently. Therefore, when diagnosed with a global developmental disability or disorder, children with NCC are entitled to Specialized Educational Services, which should provide resources and strategies that reduce communication barriers and promote learning and autonomy for children using AAC. Thus, the general objective of this research is to analyze Augmentative and Alternative Communication resources and strategies used in Early Childhood Education as a form of intervention for the language development of children with complex communication needs. The specific objectives are to identify which AAC strategies and resources are being adopted in Early Childhood Education, as well as to propose strategies for the language development of children with complex communication needs. Methodologically, the method adopted was open participant observation and an exploratory qualitative approach. The research site was a Municipal Early Childhood Education Center in the municipality of João Pessoa, where 16 children from preschool I and II, four caregivers, three teachers, and one Specialized Educational Service teacher were observed between November 2022 and May 2023. Field diary records from a Scientific Initiation Project (2022-2023) were used, which were reinterpreted. The results reveal that few professionals are familiar with AAC and that its instruments aid in the learning, in addition to communication, of children with NCC. The AEE teacher was the only one who focused on strategies for the language development of these children. Therefore, the use of children's literature is recommended as a strategy, working with one book per week, highlighting words and reinforcing their social use in the school environment. These should be presented through oral language, images, and pictograms, allowing recognition and appropriate use on the communication board. The conclusion is that AAC promotes communication, learning, and autonomy in children with NCC. However, lack of knowledge among education professionals and resources hinder the inclusion of AAC in the school environment and language development in early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education; Augmentative and Alternative Communication; Language Development; Complex Communication Needs.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CSA	Comunicação Suplementar e Alternativa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NCC	Necessidades Complexas de Comunicação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 Breves Considerações sobre a Educação Infantil.....	14
2.2 O Desenvolvimento da Linguagem Humana e as Necessidades Complexas de Comunicação.....	19
2.3 A Comunicação Aumentativa e Alternativa: Estratégias para o Desenvolvimento da Linguagem.....	24
2.4 O Atendimento Educacional Especializado.....	29
3 METODOLOGIA.....	35
4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	38
4.1 O Desenvolvimento da Linguagem por meio do AEE.....	38
4.2 O Cotidiano na Sala Regente.....	42
4.3 Estratégias para a Inclusão e Desenvolvimento da Criança com Necessidades Complexas de Comunicação.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	51

1 INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços nas políticas de inclusão, muitas crianças com deficiências ainda enfrentam barreiras significativas nos sistemas educacionais, sobretudo as com necessidades complexas de comunicação (NCC), as quais podem apresentar atraso no desenvolvimento da linguagem, dificultando sua participação plena no ambiente educacional e social. Portanto, como a adoção de recursos e estratégias da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) podem apoiar o desenvolvimento linguístico e social das crianças, com necessidades complexas de comunicação, na etapa da Educação Infantil?

Partindo dessa questão, considera-se que se os recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, assim como estratégias que trabalham o vocabulário básico, forem adotadas e utilizadas de forma adequada, integrada ao trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao trabalho na sala regente, haverá estímulos significativos para o desenvolvimento da linguagem e participação social das crianças com NCC na Educação Infantil.

Pessoalmente, o interesse pela área da Educação Especial e, em específico, pelo estudo acerca da CAA e a criança com NCC surgiu após o meu primeiro Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), entre os anos de 2022 a 2023, sob orientação da professora Munique Massaro. Até aquele período, eu havia tido contato apenas uma vez com a área, após a participação de uma Terapeuta Ocupacional na disciplina de Educação Especial com a professora Sandra Santiago. Logo, mediante ao trabalho em campo, durante os anos de 2022 a 2023, bem como os estudos da área que continuaram entre os anos de 2024 a 2025, através de outro PIBIC, o interesse de trabalhar com essa área mais uma vez se fez presente.

Em vista disso, percebo que, academicamente, esta pesquisa trará contribuições sobre o educando com NCC na Educação Infantil, considerando que conforme indicado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) esta etapa da educação tem como eixos estruturantes a interação e as brincadeiras, o que torna o ambiente propício para o desenvolvimento linguístico e social de todas as crianças que nela são matriculadas.

Desse modo, a fundamentação teórica desta pesquisa fora elaborada mediante a artigos científicos pesquisados em periódicos como a Revista Educação Especial e Revista Zero-a-Seis, assim como foram pesquisados outros artigos no SciELO e no Google Acadêmico. A partir disso, fora identificado que há estudiosos que dedicam as suas pesquisas

a essa área, dos quais destacam-se Débora Deliberato, Eduardo Manzini, Vanessa Calciolari Rigoletto e Munique Massaro, os quais estarão presentes no desenvolvimento deste trabalho.

Von Tetzchner, Brekke, Sjothun e Grindheim (2005) enfatizaram que, na Educação Infantil, um meio compartilhado de comunicação é um pré-requisito para a interação entre pares, logo, do ponto de vista social, a pesquisa trará contribuições para a área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois, através dela, será explicitado acerca da utilização da CAA como instrumento que possibilita o desenvolvimento linguístico e a comunicação social da criança com NCC, bem como será analisado como o AEE tem proporcionado o desenvolvimento linguístico das crianças, propondo estratégias em prol desta finalidade.

Concomitantemente, a pesquisa trará contributos aos colegas pedagogos(as) em formação e para aqueles(as) já formados, uma vez que trata-se de uma área de pesquisa que vem ganhando espaço nas duas últimas décadas e, ainda, sobre um público crescente na educação básica, o educando com NCC, os quais podem representar uma porcentagem das crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, Paralisia Cerebral e Apraxia da Fala.

Com isso exposto, Posente e Silva (2021) compreenderam a criança com NCC como aquela que tem como principal barreira a comunicação, a qual por alguma razão ainda não desenvolveu a fala ou não a desenvolverá, necessitando utilizar outros recursos que suplementam a sua fala ou seja alternativa a ela.

Portanto, a pesquisa será desenvolvida a partir de dados coletados entre os anos de 2022 a 2023, com o Projeto de Iniciação Científica intitulado como “Uso de Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil por meio de Serviços da Modalidade de Educação Especial”, realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no município de João Pessoa. Os dados dessa pesquisa foram coletados mediante a um diário de campo, com observação participante aberta. Desse modo, os dados já coletados receberam uma releitura para atender aos requisitos deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Destarte, a fundamentação teórica está desenvolvida em quatro subcapítulos, sendo eles: *Breves Considerações sobre a Educação Infantil*, conceituando, inicialmente, o ser criança e a infância mediante o contexto histórico, bem como as influências sociais para a criação de espaços da Educação Infantil, desde seu caráter assistencialista até o educacional; *O Desenvolvimento da Linguagem Humana e as Necessidades Complexas de Comunicação*, que trará contributo, sobretudo do teórico sociointeracionista Lev Vygotsky, acerca de como ocorre e quais influências o ser humano recebe para desenvolvê-la, assim como será conceituado o sujeito com NCC a partir da perspectiva de autores como Von Tetzchner (2005)

e Rigoletti e Deliberato (2009); também será discutido sobre a *Comunicação Aumentativa e Alternativa: Estratégias de Intervenção para o Desenvolvimento da Linguagem*, cujo desenvolvimento dará-se acerca da literatura sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa e o Programa *Tell Me Más: CAA en el aula preescolar*; e, por fim, será desenvolvido o subcapítulo acerca do *Atendimento Educacional Especializado*.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa e estratégias utilizadas na Educação Infantil como forma de intervenção para o desenvolvimento da linguagem da criança com necessidade complexa de comunicação, e os objetivos específicos são identificar quais estratégias e recursos da CAA estão sendo adotadas na Educação Infantil, bem como propor estratégias para o desenvolvimento da linguagem de crianças com necessidades complexas de comunicação.

Já em termos metodológicos, a pesquisa é de caráter qualitativa exploratória (Gil, 2008), a qual dividiu-se em três momentos: a seleção dos materiais a serem utilizados na fundamentação teórica e escrita dela; a leitura e seleção dos dados registrados no diário de campo; a análise dos dados mediante a construção da fundamentação teórica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para embasar teoricamente esta pesquisa, a fundamentação teórica se estrutura em quatro subcapítulos que dialogam entre si. No primeiro, há algumas breves considerações sobre a Educação Infantil, conceituando, inicialmente, a infância em diferentes épocas, o que permeia o conceito de educação destinada à essa etapa da vida até que esta se torne direito social subjetivo a partir da década de 1980, no Brasil. Em seguida, explora-se o desenvolvimento da linguagem humana e as necessidades complexas de comunicação, com base em perspectivas sociointeracionistas.

O terceiro subcapítulo apresenta os fundamentos da Comunicação Aumentativa e Alternativa, destacando suas contribuições para a inclusão e o desenvolvimento da linguagem da criança com necessidades complexas de comunicação. Por fim, é explorado acerca do Atendimento Educacional Especializado, destacando, inicialmente, o caráter com o qual o atendimento surgiu e como este foi reformulado, bem como quem são os profissionais e público da Educação Especial, sua finalidade e como deve-se desenvolver com os educandos com necessidades complexas de comunicação.

2.1 Breves Considerações sobre a Educação Infantil

A infância, durante muitos séculos, foi negada às crianças, essa etapa da vida humana não tinha conceituação até poucas décadas atrás. A criança era tida como um *adulto em miniatura* e era tratada como tal diante de sua família e sociedade, logo desde as vestimentas até a deveres sociais correspondiam a de um adulto. Isso se deu porque, à época, a mortalidade infantil era alta, devido a má higiene e outras questões médicas, o que fazia com que não houvesse apego à essas crianças, e quando chegassem aos sete anos, como indicado por Ariès (2012), elas já estavam aptos a assumir responsabilidades de adultos.

Entretanto, entre a transição dos séculos XVI a XVII a sociedade começou a notar a criança, onde inicialmente surgiu um sentimento de um ser puro, ingênuo, o que gerou críticas de moralistas e resultou na necessidade de educar esse ser pequeno para que outrora ele viesse se tornar um adulto honrado (Ariès, 2012). Com isso, compreende-se que a *priori* se deu a educação em seu aspecto moral, de que pudessem aprender condutas sociais, e não conhecimentos teóricos, que estimulam o cognitivo da criança.

Deve ser ressaltado que, como exposto por Souza, Sobrinho e Herran (2017), nos séculos anteriores, na era medieval, as crianças não tinham estatutos sociais, não eram percebidas na sociedade enquanto um ser diferente do adulto, complementando, a partir de Ariès (1986) que era possível encontrar essas crianças nos mesmos auditórios de aprendizagem que os adultos. Mas como já exposto, com o século XVI surgiu uma nova concepção sobre a criança e a percepção de que era preciso educá-la moralmente para que se tornasse um sujeito ético de valores (Ariès, 2012).

A partir disso, com a necessidade de educar moralmente a criança, surgiu outra demanda, a de ter um ambiente que fosse próprio para isso. Conforme a literatura, a igreja tomou a frente e institucionalizou escolas e internatos para a educação moral das crianças. Destaca-se que à época, a educação não visava nada além da doutrinação, em que a classe social já se fazia presente no que diz respeito ao que era ensinado.

Os estudos realizados por Ariès centravam-se na criança abastada europeia, mas trazendo ao Brasil Colônia, a percepção de criança não diferenciava-se daquela da europa. Del Priore (2013) relatou que a criança de elite era cuidada e educada por sua mãe e ama até os seus sete anos de idade, onde iniciaria sua vida escolar. Entretanto, enfatiza-se que essa educação era destinada aos meninos, as meninas eram ensinadas a serem donas de casa, com aulas de etiqueta, línguas, bordado etc., enquanto os meninos frequentavam as escolas e concluíam o nível básico, podendo ir à universidade noutro país.

Enquanto isso, a educação para as crianças mais pobres à época era quase inexistente, centrava-se na doutrinação religiosa, conduzida por jesuítas, como indicou Del Priore (2013), onde recebiam instruções básicas. Por outro lado, os filhos de escravos sequer tinham acesso à educação, como destacado pela autora, o seu ensino destinava-se exclusivamente para os deveres enquanto escravizados.

Esse modelo educacional perdurou por séculos no Brasil. Após a Revolução Industrial de 1760, ocorrida na europa, a sociedade começou a tomar uma nova configuração, em que as mulheres passaram a fazer parte da massa trabalhadora, alterando o arranjo familiar, no qual a mãe, que antes cuidava da casa e dos filhos, também passou a pertencer à classe trabalhadora, como destacado por Paschoal e Machado (2009). Dada às novas necessidades sociais, de uma sociedade industrial, foi preciso a criação de um espaço que fosse possível deixar as crianças de mães que trabalhavam fora de casa.

Não havendo muitos espaços próprios, sobretudo para a classe mais pobre da sociedade, criou-se um novo cargo de trabalho destinado às mulheres, o qual recebeu o nome, popularmente, de *mães mercenárias*. Essas trabalhadoras correspondiam à massa de mulheres

que optaram por não trabalharem nas fábricas, então cediam sua casa para os cuidados de filhos de mulheres que lá trabalhavam (Paschoal *et al.*, 2009, p. 80).

Entretanto, Paschoal *et al.* (2009) destacaram que com a criação desse cargo, tornaram crescente os riscos de maus tratos às crianças, uma vez que essas mulheres abrigavam um número significativo delas, sem intencionalidade e preparação pedagógica, apenas no sentido assistencialista, e logo faltaram alimentos, cuidados higiênicos e o castigo físico se fazia presente para tornar as crianças mais calmas.

Todavia, os cuidados destinados às crianças não se faziam exclusivamente a esse trabalho informal, foram criados mais espaços escolares possíveis de deixar as crianças dessas mulheres que trabalhavam em fábricas (Paschoal *et al.* 2009). Porque como destacado anteriormente, no século anterior já havia sido institucionalizado ambientes para a educação moral das crianças, mas agora ela passaria a assumir outro caráter, dada a transformação social que havia iniciado, como indicado por Didonet (2001).

Com isso, apenas no início do século XIX na Europa e, posteriormente, no século XX, no Brasil foram criados espaços para os cuidados e educação das crianças, como creches, pré-escolas, jardins de infância, maternais e escolas. Didonet (2001) expôs que isso se deu devido ao crescente ingresso das mulheres no mercado de trabalho, fazendo-se necessário criar ambientes legais que pudessem acolher as crianças.

Porém, Didonet (2001) observou que, no Brasil, a educação de crianças de camadas sociais mais pobres era de responsabilidade da família, ela expressa que enquanto a creche era vista como um espaço para os cuidados de filhos de trabalhadoras, em uma perspectiva assistencialista, os jardins de infância voltavam-se ao caráter educacional.

Atualmente essa dicotomia permanece nas concepções da população brasileira, muitos ainda compreendem a creche como ambientes para filhos de mulheres mais pobres, os quais devem receber cuidados enquanto as mães trabalham, por outro lado, a pré-escola particular é compreendida como espaço educacional que prepara as crianças mais abastadas para o ensino fundamental.

Diante do exposto, no Brasil, a Educação Infantil surge de forma mais tardia, sob influência europeia, a partir dos mesmos preceitos do que ocorreu na Europa. A partir disso, Faria (2005) destacou que as instituições eram destinadas apenas às crianças das mulheres que trabalhavam nas fábricas, a autora ainda complementou que essa educação surgiu para substituir as relações maternas, onde era de caráter exclusivamente assistencialista, cuidando da integridade da criança enquanto a sua mãe trabalhava em fábricas ou indústrias.

Dessa forma, com a Lei nº 4.024/1961, a Educação Infantil, nela destacada como pré-primária, em seu artigo 23, foi promulgada como destinada à criança menor de sete anos pela primeira vez. No qual, em seu artigo 24, complementa estimulando as empresas a criar e manter, por conta própria, esses ambientes (maternais e creches), para os filhos das suas trabalhadoras. Posterior a essa lei, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971, os sistemas de ensino começaram a ser citados para a educação de crianças pequenas, mantendo a separação em maternais e pré-escolas, que outrora não fazia parte da educação, onde havia turmas multisseriadas (Brasil, 1971).

No entanto, apesar desses avanços para a educação de crianças pequenas, apenas com a Constituição Federal de 1988, que elas passaram a ter a educação como direito social. Conforme a BNCC (Brasil, 2018), até a década de 1980, já haviam espaços pré-escolares, e eles eram compreendidos como ambientes que preparavam a criança para o ensino fundamental, no entanto, não havia nenhuma regulamentação que garantisse a educação como direito social da criança.

Com isso, em seu artigo 208, inciso IV, a Constituição Federal expõe que “o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988). Portanto, creches que antes apenas assistiam às mães, passaram a ter responsabilidade educacional com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Destaca-se que a Educação Infantil passou a ser direito da criança, sendo dever da família e do Estado assegurar à ela o acesso e permanência nessa etapa da educação, mas ela não era obrigatória até então, sendo facultativo a matrícula das crianças de zero a cinco anos de idade, considerando que em 2006 ocorreu uma reformulação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o que antecipou a entrada da criança com seis anos ao ensino fundamental, tornando a Educação Infantil responsável por crianças de zero a cinco anos de idade.

Os anos que seguiram à promulgação da Constituição Federal representaram grandes avanços para a Educação Infantil e para as crianças. Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que compreende a criança como sujeito de direitos, sendo elas aqueles sujeitos entre zero a doze anos de idade incompletos. Em 1996, foi aprovada a LDBEN, a qual reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tornando-se obrigatória, para crianças de 4 e 5 anos, apenas em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

A partir disso, “é importante observar que a Educação Infantil embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança e das famílias e dever do Estado.” (Arelaro, 2017, p. 207). Mas já em 2001, Didonet havia escrito que

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida (Didonet, 2001, p. 11).

Portanto, pensar na Educação Infantil como direito da criança, é perceber que na sociedade contemporânea ela representa um espaço de crianças e infâncias, em que elas socializam, convivem e aprendem com seus pares e com os adultos referências. É reconhecer a criança como um ser social, integral, que ao interagir com o meio também modifica-se enquanto sujeito, construindo sua identidade.

Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) descreveram que essa etapa organiza-se de forma diurna, com jornada integral ou parcial, em que correspondem a 7 e 4 horas diárias respectivamente. O seu currículo deve organizar-se mediante a um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 12).

Dessa forma, exige-se de uma educação integral vivências que estimulem a criança, não focando exclusivamente no desenvolvimento cognitivo delas, tão pouco limitando-se ao assistencialismo, devendo prover experiências que envolvam os aspectos corporais, afetivos, linguísticos, culturais e sociais, porque é a partir das interações que as crianças desenvolvem-se. Perante a isso, Kramer (1999) destacou a Educação Infantil enquanto um espaço importante para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Em conformidade, as DCNEI (Brasil, 2009) descreveram que, nessa etapa da educação e fase da vida, as crianças desenvolvem-se a partir da interação e brincadeiras, considerando que ao interagir brincando, a criança se expressa, constroem e se apropriam de conhecimentos, viabilizando o seu desenvolvimento integral.

Sendo assim, nota-se que a Educação Infantil perpassou por diferentes concepções até ser aprovada como direito social das crianças, correspondendo, hoje, a um espaço de

brincadeiras e interações que promovem o aprendizado da criança, onde todas as vivências possuem intencionalidade pedagógica, além dos cuidados básicos dado a idade das crianças nela matriculada, pois o cuidar e o educar são processos indissociáveis da Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 36).

O que outrora correspondia aos cuidados físicos da criança, hoje é a primeira etapa da educação básica, representando o primeiro distanciamento da criança do seu primeiro ciclo social, a sua família, onde ela passará a interagir e conviver com crianças de diferentes culturas e costumes, desenvolvendo-se em aspectos sociais, psicológicos, físicos, linguísticos e intelectuais, complementando as ações familiares e da comunidade em que essas crianças vivem, como destacado na LDBEN (Brasil, 1996).

2.2 O Desenvolvimento da Linguagem Humana e as Necessidades Complexas de Comunicação

Historicamente, identificaram-se diferentes instrumentos de linguagem utilizados por seres humanos ao longo de sua evolução, estudiosos expõem as gravuras rupestres como um dos primeiros meios de comunicação, onde os primitivos registravam informações, alertavam sobre riscos na localidade e ensinavam técnicas de caça.

Além dela, foram identificadas outras, nas evoluções seguintes da humanidade, que utilizavam desde grunhidos e balbucios até gestos para se comunicarem. Em conformidade, a literatura destaca que o homem neandertal, que habitou a Europa há mais de 300 mil anos, possuía habilidades linguísticas semelhantes às do *homo sapiens*.

Desse modo, desde os primórdios a linguagem já assumia caráter de atribuir significados ao mundo e, também, de influenciar o outro, como destacado por Saccomani (2018) ao citar Rubinstein (1967). Lev Vygotsky (2009, p. 11) expôs que “a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”.

Sobre isso, Manzini (2001) expôs que

O desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento da comunicação, surgiria em função da necessidade de definir tarefas nos clãs, dividir serviços, ou seja, em função das relações concretas no trabalho. [...] em seus primórdios, a linguagem teria um caráter simprático: os sons e os gestos estariam estreitamente ligados e sem a presença de um deles, não seria possível uma comunicação adequada (Manzini, 2001, p. 163).

Nesse contexto, a linguagem limitava-se à luz do dia, uma vez que necessitando da articulação entre os sons e gestos para a compreensão da mensagem, ao escurecer não seria

mais possível compreender a mensagem em sua totalidade. Com isso, Manzini (2001) citou Luria (1986) e destacou que com a evolução filogenética, da evolução humana, os gestos foram deixados de lado e a verbalização passou a ser o principal canal de comunicação do ser humano, assumindo um caráter interacional entre os sujeitos.

A partir disso, a linguagem oral passa a ser concebida como inata ao ser humano, partindo da evolução biológica dessa espécie, onde os órgãos sofreram mudanças estruturais para que a oralização fosse possível (Manzini, 2001). Nessa perspectiva, o *Documentary on Demand* (2012) descreveu que a laringe do bebê ainda não tem condições acústicas precisas para a fala, entretanto, com o desenvolvimento e crescimento da criança, a laringe se retrai abaixando três centímetros criando, assim, uma caixa de ressonância que possibilita a verbalização.

Todavia, apesar de ser inata ao ser humano, a criança não adquire a linguagem sozinha. Del Ré (2006) expôs que a oralidade só é desenvolvida mediante a interação desse sujeito com uma comunidade falante, porque é a partir dos estímulos da fala de um adulto ou uma pessoa mais experiente que a criança adquire a linguagem e passa a se comunicar oralmente.

Acerca disto, Vygotsky (2009) destacou que

Reações bastantes definidas à voz humana foram observadas já no início da terceira semana de vida, e a primeira reação específica social à voz, durante o segundo mês (Buhler, 1927, p. 124). Essas investigações mostram igualmente que as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança (Vygotsky, 2009, p. 130).

Então, identifica-se que ainda bebê o sujeito reage a ação do adulto referência, porém ainda não sendo possível verbalizar, ele utiliza de outros meios para reagir a interação e estabelecer contato social com outros seres humanos. Vygotsky (2009) defendeu que o desenvolvimento da linguagem humana dá-se-a quatro estágios, sendo eles: a fala pré-verbal e pensamento pré-intelectual, no qual é evidente o balbucio; o domínio da sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento; a fala egocêntrica; e a fala internalizada.

Desse modo, o autor argumentou que a fala pré-verbal refere-se àquela em que a comunicação (balbucio, grito, grunhido) não têm vinculação com o pensamento consciente, em complemento ele ainda destaca que o pensamento pré-intelectual ocorre antes do período em que a criança já desenvolveu a linguagem. Para Vygotsky, esses dois processos, inicialmente, são independentes, que se conectam ao longo do desenvolvimento da criança, no qual “mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala,

até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem” (Vygotsky, 2009, p. 130).

Ele ainda defendeu que a criança domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento e, conforme seus estudos, isso dá-se ao período em que esta adquire a língua por imitação, sem compreender a sua semântica, conforme o próprio “a criança apenas segue o discurso dos adultos, assimilando os significados concretos das palavras já estabelecidas e dados a elas de forma pronta” (Vygotsky, 2009, p. 196) e apenas após algum tempo que ela passa a questionar sobre as coisas que têm curiosidade, aumentando seu vocabulário a partir do seu interesse, e não exclusivamente por repetição e imitação de palavras ditas por adultos.

Mas quando refere-se à fala egocêntrica, Vygotsky expõe que de acordo com Piaget, nesse período a fala da criança vai centrar-se em si própria, não há a intenção de interagir de forma social, e complementa que “[...] a linguagem egocêntrica é a forma transitória da linguagem exterior para a linguagem interior” (Vygotsky, 2009, p. 65). Em outras palavras, o estágio de linguagem egocêntrica corresponde a um processo em que a fala não é direcionada a outrem, sendo este demasiadamente importante para o processo seguinte, pois é nele que ocorre a transição entre a fala socializada, exterior, para a internalização da mesma, porque mesmo possuindo uma fala egocêntrica, na medida em que interage com o meio, a criança passa a internalizar essa língua.

Para o estudioso, o estágio de internalização corresponde ao período em que a criança internaliza as regras da linguagem, iniciando a organização do pensamento de modo mais coerente e abstrato. Saccomani (2018) complementou que a criança passa a utilizar sua própria linguagem para acompanhar e orientar suas condutas, sem restringir-se à linguagem dos adultos.

A partir disso, Victor Nóbrega, doutor em linguística pela Universidade de São Paulo (USP), participou em um podcast no Youtube, o qual recebe o nome de Universo Generalista, no ano de 2023, no qual discutiu sobre a evolução da linguagem e enfatizou que

Quando fala-se da linguagem humana, há a implicação de uma série de competências imediatas, que incluem a capacidade de adquirir o léxico (todo vocabulário de uma língua) uma vez que pouco tempo após o nascimento, a criança começa a adquirir o léxico de maneira acentuada, rapidamente. A previsão é que uma criança com seis anos de idade já tenha um léxico quantificado em cerca de 16 mil palavras. Além dessa, o ser humano tem a capacidade sintática, em utilizar-se o léxico de forma estruturada, permitindo ao sujeito a criação de sentenças, o que os leva a capacidade de interpretação das sentenças, interpretando-as e diferenciando-as umas das outras. A partir delas, o ser humano desenvolve, então, a capacidade de externalizar, seja de forma verbal ou sinalizada (Nóbrega, 2023, 6 min 3 s).

Portanto, Nóbrega (2023) argumentou que a linguagem é um elemento central no desenvolvimento humano, o que nos diferencia dos demais animais, onde além de a adquirirmos ainda na primeira infância, conseguimos organizá-la de forma coesa, lógica, para a comunicação efetiva, onde utilizamos a verbalização ou sinalização para expressar o que foi construído a nível de pensamento, porque “o pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza” (Vygotsky, 2009, p. 409).

Nessa perspectiva, “quando a criança assimila uma nova palavra, o significado a ela vinculado não está terminado, mas somente começando” (Vygotsky, 2009 *apud* Saccomani, 2018, p. 109). Ou seja, o aprendizado de uma nova palavra ultrapassa o simples conhecer a sua fonética e associar ela a algo concreto, expandindo o conhecimento da palavra mediante as interações com o meio, uma vez que a língua é viva e as palavras são construídas e reconstruídas ao longo do desenvolvimento humano, onde a partir da exploração, a criança começa a perceber, aquela palavra já aprendida, empregada em outras situações e espaços, com uma variante de significados.

A partir do que fora exposto, pode-se compreender que o desenvolvimento da linguagem, além de fatores biológicos, tem grande influência sociocultural, ou seja a criança não a desenvolve isoladamente, ela constroi mediante a interação com pessoas mais experiente, no qual, em primeiro momento comunica-se por imitação e, por volta dos dois a três anos de idade, passa a construir seu próprio vocabulário diante de questionamentos sobre o mundo que o cerca.

Teóricos como Vygotsky e Alexander Luria, defenderam que a apropriação da linguagem humana ocorre ao longo da vida, sequenciando estágios de desenvolvimento comum a todos os seres humanos, contribuindo tanto para aspectos sociais quanto para aspectos pessoais. Complementar a essa concepção, Molon e Vianna (2012) fizeram uma leitura da perspectiva de linguagem de Bakhtin, e definiram a comunicação enquanto um processo de expressar-se em relação ao outro e não apenas para o outro, ou seja, trata-se de uma via de mão dupla, porque como enfatizou Saccomani (2018) a linguagem é dialógica, existe em relação ao outro, não trata-se apenas de expressar algo, mas sim da construção dialógica entre os sujeitos.

Em vista disso, para

Lamprecht (idem), a linguagem é a janela de nossas vidas, meio de contato e comunicação com o outro e com o mundo da cultura. Assim, ilumina a mente humana, abrindo possibilidades de aprendizagem, bem como

possibilita o desenvolvimento individual e coletivo (Saccomani, 2018, p. 217).

Nesse contexto, Saccomani (2018) expõe que em período pré-escolar a linguagem torna-se um objeto de interesse da criança, a partir das interações diárias e vivências em sala comum. Nessa perspectiva, Coelho (2010) destacou que nessa fase as crianças brincam com os sons das palavras, reconhecendo diferenças e semelhanças entre elas, manuseando diferentes materiais com linguagens diversas que possibilitam sua compreensão sobre o que quer ser contado.

Sobre isso, Bernardes (2008) escreveu que a estimulação do desenvolvimento da linguagem, nas instituições escolares, proporciona mudanças significativas na mente da criança, em que conforme a autora, ela passa por um processo de evolução da memória visual pictórica para a memória verbal. Assim, esse processo, citado por Bernardes (2008), potencializa as capacidades cognitivas da criança, reforçando o seu desenvolvimento linguístico, uma vez que, conforme as palavras da autora, ao transitar entre a memória pictórica para a memória verbal, ela amplia seu vocabulário, impulsionando a sua capacidade de abstração, viabilizando, assim, o início de construções frasais coesas a partir dos conjuntos de palavras já aprendidas.

Desse modo, como destacaram Von Tetzchner, Brekke, Sjothun e Gridheim (2005)

O desenvolvimento da linguagem compreende a capacidade de compreender e usar formas e estruturas linguísticas e é um elemento importante do domínio gradual das crianças sobre seu mundo. O desenvolvimento da linguagem ocorre como resultado de interações entre a biologia e as experiências do indivíduo (Von Tetzchner *et al.*, 2005, p. 82).

Mediante a isso, organizando-se a partir de articulações mentais e físicas, biológicas e sociais, a linguagem humana, desde a oralizada até a sinalizada, trata-se de um fenômeno central da humanidade que, devido ao processo evolutivo, social e cultural, difere os seres humanos dos animais.

No entanto, como expuseram Borges e Lourenço (2023), por mais que a linguagem oral seja um dos principais meios para a comunicação humana, há uma porcentagem significativa de sujeitos que não a utiliza como principal instrumento de interação, como as pessoas com deficiência auditiva e as com necessidades complexas de comunicação.

Rigoletti e Deliberato (2019) definiram que o sujeito com NCC é aquele que é “caracterizado por uma fala insuficiente ou inexistente” (Rigoletti; Deliberato, 2019, p. 175). Em outras palavras, essa pessoa é aquela que, por alguma razão, possuem a fala e a escrita

ininteligíveis, dificultando assim sua comunicação e interação social, uma vez que não conseguem verbalizar suas ideias, necessidades e sentimentos.

Acompanhando alguns diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral e Apraxia da Fala, tem-se identificado, a partir de experiências práticas, o crescente número de crianças com NCC matriculadas em instituições de ensino regulares, que não utilizam da vocalização para comunicar-se, o que ocasiona em dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Mas, como destacado por Rigoletti e Deliberato (2019), isso só ocorre em casos nos quais a escola não está preparada para receber esses alunos e há professores pouco flexíveis à adaptação de atividades e instrumentos metodológicos que incluem a criança com NCC nesse processo.

Nesse contexto, Von Tetzchner *et al.* (2005) expõem que “para esse grupo, o desenvolvimento da linguagem é, em grande parte, um processo construído ou planejado e não há um ambiente de linguagem natural de usuários competentes do mesmo modo expressivo - e para alguns também o modo receptivo” (Von Tetzchner *et al.*, 2005, p. 83). Neste caso, os educandos com NCC necessitam de recursos e estratégias planejadas, conforme o seu desenvolvimento linguístico, para que assim seja possível utilizar-se de instrumentos da CAA como meio para interação e participação ativa no processo educativo, pois os recursos de CAA podem:

colaborar para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, para o desenvolvimento da competência comunicativa e também podem inserir o aluno com deficiência e necessidades complexas de comunicação em diferentes atividades pedagógicas, colaborando assim, para o processo de ensino e aprendizagem (Massaro; Deliberato, 2013, p. 334).

À vista disso, como expuseram Rigoletti *et al.* (2019), a Educação Infantil é um ambiente propício para o desenvolvimento linguístico das crianças, incluindo àquela com NCC, no qual o ambiente escolar deve viabilizar recursos para que, de acordo com as capacidades comunicativas delas, haja o desenvolvimento das suas habilidades comunicativas, tornando-as autônomas.

2.3 A Comunicação Aumentativa e Alternativa: Estratégias para o Desenvolvimento da Linguagem

Um dos pilares da humanidade é a comunicação, sendo esta necessária para expressar necessidades e desejos, assim como para que os seres humanos possam estabelecer relações

sociais (Borges; Lourenço, 2023). No entanto, quando o sujeito, por condições congênitas ou adquiridas, não consegue expressar-se pela vocalização, torna-se necessário a utilização de outros meios que viabilizem a comunicação efetiva entre os seus pares.

Nesta perspectiva, Zangari e Wise (2021) expuseram que a criança em período pré-escolar possui uma linguagem oral limitada, tanto por sua idade ou por ter NCC, as quais podem se beneficiar da utilização de instrumentos de CAA para o desenvolvimento da sua linguagem, seja oral ou pictográfica. Von Tetzchner *et al.* (2005) evidenciaram que uma criança pequena não cria linguagem sozinha, elas precisam fazer parte de uma comunidade com uma forma de linguagem que elas possam aprender e usar.

Desse modo, estudiosos apontam que a CAA, também reconhecida na literatura como Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), trata-se de uma Tecnologia Assistiva (TA), a qual objetiva promover à pessoa com deficiência maior independência funcional nas atividades diárias. Diante disso, “a CAA é uma das áreas da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever” (Bersch; Schirmer, 2005, p. 89). Em outras palavras, a CAA tem como público as pessoas com fala e escrita ininteligível, expressando-se em uma Tecnologia Assistiva para promover maior autonomia e independência dos seus usuários.

Deliberato (2008) expôs que a CAA pode ser um meio facilitador para comunicação, auxiliando na aquisição da linguagem e, conseqüentemente, tornando-se um instrumento para a aprendizagem para os sujeitos com NCC. Complementarmente, a autora apresentou, a partir da perspectiva de Glennen (1997), que “o termo comunicação suplementar e alternativa é utilizado para definir outras formas de comunicação, como gestos, línguas de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos [...]” (Deliberato, 2008, p. 234).

Em relação a isso, Posente *et al.* (2021) destacaram que a CAA adota uma perspectiva multimodal para a comunicação. Pesquisadores da área expõem que além da vocalização, usuários da CAA podem usufruir de recursos como símbolos pictográficos, imagens, sinalização e expressões faciais para comunicar-se, permitindo-os ter mais autonomia e participação ativa em atividades sociais.

Ademais, como argumentaram Pinheiro e Gomes (2013), a CAA dispõe de dois tipos de sistema, o com ajuda e o sem ajuda. As autoras destacaram que as CAA com ajuda correspondem àquelas em que são incorporados “dispositivos externos ao indivíduo que os utiliza e envolvem o uso de símbolos, tais como fotografias, letras e palavras” (Pinheiro *et al.*, 2013, p. 5956). Ou seja, os sistemas de CAA com ajuda correspondem àqueles em que a

pessoa com NCC necessita de instrumentos, como prancha de comunicação, para se comunicar, com recursos externos ao seu corpo.

Em contrapartida, os sistemas de CAA sem ajuda dizem respeito àqueles em que “não requerem nenhum equipamento externo ao corpo e envolvem o uso de símbolos tais como os signos manuais e gestos” (Pinheiro *et al.*, 2013, p. 5956). Em outras palavras, estes correspondem aos meios que não são externos ao corpo humano, no qual a pessoa com NCC pode utilizar de sinais, gestos, expressões faciais e movimentos corporais para expressar a mensagem que quer passar.

Nesse contexto,

A comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo apresenta outra forma de comunicação que substitui o canal da fala e escrita para o ouvinte alfabetizado, e a sinalização para o surdo sinalizador. A comunicação é suplementar quando o indivíduo possui alguma comunicação, mas essa não é suficiente para suas trocas sociais (Deliberato, 2008, p. 234).

Em vista disso, a CAA pode se dar mediante a utilização de sistemas pictográficos, com palavras associadas, para que o seu usuário possa expressar ideias, sentimentos, desejos e entendimentos (Bersch *et al.*, 2005). Em termos práticos, a utilização de sistemas pictográficos, através da prancha ou cartões de comunicação, permite que a pessoa com NCC saia da situação de passividade para a de ativo no seu processo de desenvolvimento.

Bersch *et al.* (2005) ainda complementaram destacando que os recursos de CAA devem expressar a personalidade do seu usuário, ser único, com palavras que fazem parte do seu vocabulário e que possa ser utilizado na vida cotidiana de forma efetiva, na qual o sujeito irá apontar para o conjunto de pictogramas e formará frases a partir deles.

Diante disso, percebe-se que a adoção desses recursos provê ao educando com NCC maiores possibilidades de aprendizagem e, também, de interações. No entanto,

Semelhante à linguagem falada, o desenvolvimento da comunicação alternativa não é apenas uma questão de aprender as correspondências entre sinais manuais ou gráficos e certas categorias conceituais (ou palavras faladas), mas de entender como esses sinais podem ser usados para expressar significado e atingir diferentes objetivos comunicativos [...] Isso significa que o desenvolvimento de meios alternativos de comunicação não é apenas uma questão de as crianças aprenderem uma forma de comunicação diferente, implica um caminho alternativo de enculturação porque a comunicação é parte de todas as funções sociais e culturais comuns (Von Tetzchner *et al.*, 2005, p. 83).

Dessa forma, assim como na linguagem falada, o desenvolvimento da CAA não limita-se ao simples aprender a correspondência entre pictograma a uma palavra da oralidade, de forma técnica, mas sim a conscientização de que os instrumentos de CAA possuem função social, cultural, compreendendo que os pictogramas passam uma mensagem, seja para informar, solicitar ou expressar sentimentos e desejos.

Sobre isso, Laubscher e Ligth (2020) expuseram que

Ao contrário de crianças com desenvolvimento típico que escolhem suas primeiras palavras com base em experiências e interesses salientes, os primeiros comunicadores simbólicos que requerem CAA assistida devem contar com outros para selecionar e programar o vocabulário para eles (Light, 1997; Nelson, 1973). Como os parceiros de comunicação são responsáveis por selecionar, programar, modelar e ensinar vocabulário conforme necessário, eles podem desempenhar um papel substancial na decisão de quais palavras os primeiros comunicadores simbólicos com necessidades complexas de comunicação são capazes de aprender e usar (Laubscher; Ligth, 2020, p. 43).

Portanto, diferente das crianças que vocalizam, que imitam a palavra dita por um adulto ou um ser humano mais experiente, as crianças com NCC necessitam que as pessoas ao seu redor, seja familiares ou educadores, unam um conjunto de palavras que fazem parte do cotidiano da criança, para que ela aprenda estas palavras, seus usos sociais e corresponda essas palavras aos pictogramas de maneira consciente, compreendendo que cada símbolo, pictograma passa uma mensagem diferente.

Em vista disso, a fonoaudióloga Carole Zangari e a educadora especial Lori Wise desenvolveram, em 2016, o “*Tell me program: ACC in the Preschool Classroom*” o qual, em 2021, recebeu uma versão em espanhol sob o título de “*Tell me más: CAA en el aula preescolar*”, cujo objetivo é desenvolver a linguagem das crianças em período pré-escolar mediante a construção de um vocabulário básico, essencial, destacados de livros de literatura infantil pré-selecionados.

Zangari e Wise (2021) desenvolveram esse programa mediante a perspectiva de que toda criança aprende, propondo estratégias a partir dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), incluindo a prancha de comunicação como um instrumento essencial para o desenvolvimento da linguagem na sala regente, assim como provendo um meio de comunicação em comum entre a criança com e sem NCC, sobretudo ao orientar a apresentação das palavras por meio da linguagem oral e dos símbolos pictográficos, solicitando a repetição e interação dos educandos através de ambas as linguagens.

Para as autoras, as palavras essenciais correspondem “àquelas 500 palavras ou mais que todos utilizamos frequentemente durante o dia, sendo elas os alicerces do idioma” (Zangari; Wise, 2021, p. 6). Por isso torna-se importante desenvolver atividades que consideram uma parte delas como essenciais, porque como as mesmas afirmaram, ao ter domínio de algumas dessas 500 palavras, as crianças conseguirão se comunicar de forma mais efetiva, haja vista que, como indicado por Von Tetzchner *et al.* (2005) a criança com NCC tende a interagir menos em relação ao colega com melhores habilidades linguísticas.

Em conformidade, Deliberato (2008) argumentou que as histórias de literatura infantil são uma alternativa para a ampliação do vocabulário das crianças com NCC, o que garante, também, o aprendizado das estruturas sintáticas, considerando que “o fato de não falar, não significa que o aluno com deficiência não precise aprender as características e normas da língua da sua comunidade” (Deliberato, 2024, p. 185).

À vista disso, Zangari e Wise (2021) propuseram uma rotina de atividades para o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças pequenas. Ao utilizar a literatura infantil como principal instrumento, as autoras sugeriram a seleção de pronomes, verbos e substantivos para serem trabalhados, para que depois de alguns meses do trabalho iniciado, as crianças possam iniciar a formulação de frases mediante as palavras essenciais aprendidas.

Mediante as estratégias sugeridas, encontra-se a utilização de canções que reforçam o uso das palavras essenciais, assim como o reforço destas no seio familiar, através de uma planilha com as palavras da semana e das que já foram apreendidas. Em relação a isso, as autoras expuseram que “o maior objetivo do TELL ME é fazer com que as crianças se comuniquem ao longo do dia com um vocabulário básico de palavras essenciais e que, uma vez ensinado, o vocabulário essencial é continuamente revisado e praticado” (Zangari; Wise, 2021, p. 9).

Além dessas atividades de reforço e revisão das palavras essenciais, há a promoção de estratégias com estímulo visual, com a utilização de pictogramas e gravuras, para identificar o uso social de algumas palavras, como por exemplo ao trabalhar “Quem” e “O que” em um cartaz sobre a história, em que deve ser identificado quem faz parte daquela história e o que acontece ao decorrer dela, estimulando as crianças não só identificarem o uso de cada uma delas, mas também identificar que as gravuras, pictogramas e palavras escritas ou orais apresentam um significado e têm uma função social.

Diante do que fora exposto, torna-se perceptível que os instrumentos da CAA são favoráveis, não só para a comunicação, mas para o desenvolvimento linguístico da criança e, consequentemente, para a sua aprendizagem. Entretanto, a simples inserção dos recursos de

CAA não fará com que haja esse desenvolvimento se esta não for associada a estratégias que inclua, no planejamento docente, atividades que tornem esses instrumentos partes do processo educativo, porque como expressou Deliberato (2024) adotar recursos de CAA não é o suficiente para que a criança com NCC conquiste a sua autonomia, é necessário que os profissionais da educação e familiares estejam cientes do uso funcional desses recursos, para que assim haja organização para o ensino através deles.

2.4 O Atendimento Educacional Especializado

Ao longo da história da Educação Especial, da inclusão da pessoa com deficiência em escolas comuns, o AEE passou por diferentes configurações até consolidar-se em termos conceituais e estruturais da atualidade.

Kassar e Rebelo (2011) discutiram que entre os séculos XIX e XX profissionais da saúde e da educação identificaram uma nova demanda social, voltada às pessoas com deficiência, na qual foram criados espaços especializados para o atendimento deste público. As autoras ainda afirmaram que separados em dois espaços, sob iniciativas públicas e privadas, o atendimento especializado era oferecido em classes especiais e instituições especializadas para as pessoas com deficiência.

No entanto, à época o atendimento não era associado à vida escolar dos sujeitos, esses espaços serviam para segregar as pessoas com deficiência, as quais não eram incluídas em escolas comuns e o atendimento reduzia-se a infantilização dessas crianças e jovens, desconectando-se do educacional e limitando-se à perspectiva médico-patológica pedagógica, na qual esses sujeitos eram percebidos como “doentes e incapazes” (Dantas, 2021).

Kassar *et al.* (2011) destacaram que esses espaços além de serem separados das escolas comuns, o quadro de profissionais correspondiam aos da saúde, sob objetivo de habilitar ou reabilitar os alunos com deficiência, para que pudessem viver em sociedade, cabendo a equipe pedagógica “o ensino de atividades de vida cotidiana” (Kassar *et al.*, 2011, p. 3).

Essa perspectiva médico-patológica pedagógica perdurou por décadas, até que, em 1986, fora criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a Secretaria da Educação Especial (nomeada como SESPE à época), como expuseram Kassar *et al.* (2011), e, partir desse ano, o AEE passou a ser percebido por um novo ponto de vista, no qual fora identificado que o educacional já começava a fazer parte

desses atendimentos, o qual deveria partir de metodologias diferenciadas para que os estudantes com deficiência pudessem aprender.

Logo, a transição entre as décadas de 1980 e 1990, trouxe avanços significativos para os direitos das pessoas com deficiência, apesar de ainda haver forte influência da perspectiva de integração deste público e não, propriamente, a sua inclusão nos espaços escolares. Em 1994, com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) foi adotado o princípio de que a educação é direito de todos, na qual as escolas devem ser acessíveis para receber os estudantes, independentes de terem ou não deficiência, contrariando a ótica que ainda perdurava no Brasil de que o estudante deveria adaptar-se ao ambiente escolar e não ao contrário.

Apesar da Declaração de Salamanca, a visão de integração é identificada na promulgação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (Brasil, 1994) que definiu o seu público os educandos “portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)” (Brasil, 1994, p.13), reconhecendo o AEE como um serviço da Educação Especial, mas ainda mantendo a perspectiva médico-patológica, onde a inclusão era confundida com a integração do alunado com deficiência nas escolas comuns.

Contudo, após reformulações em seu texto, no ano de 2008 foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) a qual reformula a identificação do público da Educação Especial e o define para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, objetivando a sua inclusão nas escolas comuns, visando garantir a estes o acesso

ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a, p. 14).

Diante disso, apesar de desde a década de 1980 o AEE aparecer em documentos legais enquanto um direito educacional da pessoa com deficiência, o qual tem o dever de complementar e suplementar as atividades realizadas na sala comum, até o ano de 2008 este

não era conceituado, aparecia de forma implícita como um serviço da Educação Especial, modalidade da Educação Básica.

Destarte, por meio do Decreto nº 7.611/2011, em seu artigo 2º e inciso 1º definiu-se o AEE enquanto “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (Brasil, 2011), complementando que este deve ser prestado das seguintes formas:

- I- complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Nele ainda é destacado acerca da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), caracterizando-a em “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011).

No entanto, este atendimento não ocorre exclusivamente na SRM, conforme a Nota Técnica nº 02/2015, que orienta o AEE na Educação Infantil, ele se desenvolve em diferentes espaços da instituição, como em “berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas” (Brasil, 2015a, p. 5).

No ano de 2008, a PNEEPEI descreveu que as atividades do atendimento educacional especializado diferem-se das desenvolvidas na sala comum, no qual este disponibiliza “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros” (Brasil, 2008a, p.16) a fim de diminuir as barreiras específicas do educando e possibilitar a este o desenvolvimento de sua autonomia e independência dentro e fora da instituição escolar.

À vista disso, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica definiu que o profissional do AEE deve ter formação inicial que o habilite para a docência, devendo ainda ser habilitado para o trabalho com a Educação Especial, seja através da formação inicial ou continuada (Brasil, 2008b).

A partir disso, dentre as atribuições do professor do AEE, encontra-se as seguintes:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;

- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; [...]
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação [...] (Brasil, 2008b, p. 4).

Portanto, na atualidade, o AEE possui caráter educacional, o qual ocorre concomitantemente ao ensino regular, provendo ao educando maiores possibilidades para o seu desenvolvimento e autonomia. Articulando-se ao ensino na sala comum e outros espaços da instituição, as atividades desenvolvidas pelo profissional do AEE não são isoladas, elas devem possuir intencionalidade pedagógica articuladas aos objetivos de desenvolvimento das habilidades da criança em cada fase da educação infantil, no qual cria-se um Plano Educacional Individualizado (PEI) sob a intenção de possibilitar “aos alunos com deficiência participar das atividades e desenvolver aprendizagens escolares, mesmo que com adaptações, a partir das práticas curriculares propostas para a turma em que estiverem matriculados” (Glat; Pletsch, 2013, p. 22-23).

Glat e Pletsch (2013) ainda complementaram destacando que este documento deve ser desenvolvido junto a família e profissionais da educação da sala comum, bem como os profissionais que acompanham essa criança em outros serviços setoriais da saúde, objetivando o pleno desenvolvimento e inclusão da criança no processo educativo.

Dessa forma, Pinto, Godoy e Costa (2022) argumentaram que é de suma importância o trabalho colaborativo entre escola e família para o desenvolvimento dos educandos, no qual cada parte assumirá sua responsabilidade, formando assim uma rede de apoio para a criança, público da Educação Especial. Os autores ainda discutiram que a cooperação entre profissionais da educação no espaço escolar contribuem para a diminuição das barreiras enfrentadas pelas crianças com deficiência.

Nesse contexto, sendo um serviço da Educação Especial, a qual trata-se de uma modalidade transversal na rede de ensino nacional, o AEE torna-se direito ainda na primeira infância, na Educação Infantil. Autores como Camizão, Víctor e Conde (2017) argumentaram

que o AEE nessa etapa da educação se desdobra a partir de intervenções precoces, no qual objetiva-se potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena.

Logo,

O AEE na Educação Infantil é fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se de Tecnologias Assistivas como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade (Brasil, 2015, p. 4).

Destaca-se, no entanto, que este atendimento não ocorre de forma padronizada para todas as crianças, como já exposto, é atribuição do profissional do AEE identificar, organizar e produzir recursos e estratégias para o atendimento conforme as necessidades e estágio de desenvolvimento de cada uma.

Neste *cerne*, o AEE para a criança com NCC desdobra-se mediante a elaboração de estratégias e a adoção de instrumentos que objetivem diminuir as barreiras comunicativas, as quais são definidas pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (Brasil, 2015b, n.p.), como a adoção de pranchas, tabuleiros e cartões de comunicação. Estes recursos podem ser categorizados, trabalhados diariamente na sala regente sob orientação da profissional do AEE, revisado no ambiente familiar, assim como trabalhado na SRM, categorizando-os tópicos como pronomes, substantivos e verbos para que haja a construção vocabular e a criança a utilize em diferentes espaços da sua vida.

Entretanto, estudiosos da área destacam que o trabalho inicial com esse público da educação especial parte da “ação do professor de reconhecer outras formas de comunicação que vão além da fala” (Rigoletti *et al.*, 2020, p. 4), ou seja, antes da adoção de estratégias e recursos, os profissionais têm de reconhecer que é possível se comunicar através de símbolos pictográficos, expressões faciais ou corporais, cabendo à eles o trabalho contínuo a partir da linguagem adotada para que a desenvolva para uma forma de interação efetiva, inteligível, porque “o recurso mais adequado é aquele que permite que a criança entenda e seja entendido em diferentes ambientes, diante de diferentes interlocutores e em diferentes tarefas” (Deliberato, 2008, p. 235).

Desse modo,

O atendimento educacional especializado - AEE visa promover acessibilidade, atendendo às necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da educação especial, devendo a sua oferta constar no Projeto Político Pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, a fim de que possa se efetivar o direito destes estudantes à educação (Brasil, 2014, p. 3).

Em suma, o AEE para crianças com NCC efetiva-se mediante a adoção de instrumentos aumentativos ou alternativos à fala da criança, auxiliando no desenvolvimento da sua linguagem. Dessa forma, cabe aos profissionais da educação, família e outros profissionais da saúde o trabalho a partir desses recursos para que este público possa usufruir destes para a sua aprendizagem, desenvolvimento e interação, tornando-o mais autônomo e independente neste processo. Destaca-se, ainda, que este atendimento não se restringe à SRM, assim a professora do AEE e da sala regente devem elaborar conjuntamente atividades que incluam essas crianças em todos ambientes da Educação Infantil.

3 METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa é de natureza qualitativa exploratória, com objetivo de “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (Gil, 2008, p. 27).

Para a coleta de dados foi utilizada a observação, a qual “apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação” (Gil, 2008, p. 100), utilizando-se de um diário de campo para garantir autenticidade da pesquisa, o qual possibilitou o registro sistemático, da documentação das observações, o que viabiliza a análise detalhada e reflexiva acerca dos eventos observados, uma vez que o diário de campo é compreendido como um documento pessoal que “consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do pesquisador” (Falkembac, 1987 *apud* Campos; Silva; Albuquerque, 2021, p. 100).

Outrossim, Santos (2021) argumentou que há diferentes tipos de observação em um campo de pesquisa, enquadrando-se essa na observação participante aberta, na qual todos do campo de pesquisa têm ciência do objetivo e da presença do pesquisador, podendo este realizar entrevistas e participar no campo de pesquisa como instrumentos de coletas de dados.

Mediante a isso, foram realizadas 16 observações, sendo 3 delas na sala de recursos multifuncionais e 13 na sala comum, sendo observado a ação da profissional do AEE em relação à criança com NCC, bem como o trabalho desenvolvido na sala comum a partir das profissionais de apoio escolar, cuidadoras, e a professora regente.

A coleta dos dados ocorreram entre novembro de 2022 a maio de 2023, em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de João Pessoa, para o projeto de iniciação científica intitulado como “Uso de Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil por meio de Serviços da Modalidade de Educação Especial” os quais receberam uma releitura para cumprir com os objetivos desta pesquisa.

Os critérios utilizados para a seleção do CMEI, crianças e profissionais, deu-se mediante ao objetivo da análise dos serviços da modalidade de educação especial ofertados à criança com deficiência e necessidades complexas de comunicação. Logo, através de planilhas enviadas pela Secretaria da Educação do Município de João Pessoa foi realizada a triagem dos Centros Municipais de Educação Infantil com maiores números de crianças com deficiência.

Em seguida, foram realizadas visitas em três CMEI's, as quais apresentavam o maior número de crianças com deficiência, em específico as crianças com Paralisia Cerebral, Transtorno do Espectro Autista e Síndrome de Down, considerando que estes laudos podem vir acompanhados da necessidade complexa de comunicação. O objetivo destas visitas era a identificação do número de crianças que não verbalizavam e os serviços oferecidos naquela instituição para o público da Educação Especial, além da apresentação do projeto de iniciação científica. Assim, após essa etapa fora selecionada a instituição com maior número de crianças com necessidades complexas de comunicação.

Em vista disso, foram observadas 16 crianças matriculadas entre turmas do maternal I e II, sendo elas identificadas de 1 a 16. Estas crianças foram observadas mais de uma vez, sendo que as crianças de 1 a 9 foram observadas tanto na sala de recursos multifuncionais, quanto na sala comum, e as crianças de 10 a 16 foram observadas apenas na sala comum. Assim, as crianças 2, 3, 8 e 10 foram observadas 4 vezes, sendo uma na sala de recursos multifuncionais e duas na sala comum. A criança 1 foi observada três vezes e os educandos 6 e 10 foram observados duas vezes, sendo que a criança 1 e 6 foram observadas em ambos os espaços. Já as crianças 4, 5, 7, 9, 12, 13, 14, 15 e 16 foram observadas apenas uma vez, na sala comum.

Além delas, foram observadas e realizadas conversas cotidianas com oito profissionais da educação, incluindo a professora do AEE, três professoras da sala comum e as quatro cuidadoras que acompanhavam as crianças com necessidades complexas de comunicação. Logo, para a coleta de dados desta pesquisa, houve a observação de seis turmas, de crianças com idade entre 2 a 3 anos, o que resultou no público desta pesquisa a corresponder a 12 com 3 anos e quatro com 2 anos de idade, as quais apresentavam maiores dificuldades na interação entre pares e participação nas vivências propostas nas salas da educação infantil.

Das crianças, sete conseguiam socializar bem com seus pares, apesar de não verbalizarem, estes utilizavam a linguagem que Vygotsky (2009) definiu enquanto a pré-verbal, através de balbucios e grunhidos. As demais utilizavam de outras partes do corpo ou movimentos corporais para responder às perguntas, como balançando a cabeça ou indicando com as mãos.

Para ser desenvolvida, a pesquisa realizada entre os anos de 2022 a 2023, foi submetida a análise junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovada por meio do parecer número 39041020.7.0000.5188.

Assim, ao decorrer do estudo, a pesquisadora obteve o consentimento dos envolvidos na pesquisa, assegurando a confidencialidade e anonimato dos participantes, porque como

expressou Prodanov (2013), a ética na pesquisa científica corresponde ao estudo realizado de modo moralmente correta, no qual o pesquisador assume responsabilidade em relação ao que está sendo investigado, assumindo a autoria do seu estudo e compromisso com as fontes utilizadas para fundamentar a pesquisa, assim como a legitimidade dos dados coletados.

Portanto, esta pesquisa, a qual realizou-se mediante a dados coletados em uma pesquisa de iniciação científica entre os anos de 2022 a 2023, sendo de natureza qualitativa, separou-se em três momentos: a seleção dos materiais a serem utilizados para o desenvolvimento da fundamentação teórica e a escrita dela; a leitura e seleção das observações escritas no diário de campo para a escrita da análise; e a análise dos dados em conformidade à fundamentação teórica do trabalho, sob o objetivo de analisar os recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa e estratégias utilizadas na Educação Infantil como forma de intervenção para o desenvolvimento da linguagem da criança com necessidade complexa de comunicação para a elaboração de sugestões de estratégias em prol do desenvolvimento linguístico das crianças pequenas.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados registrados no diário de campo durante as observações, bem como nas conversas realizadas no cotidiano com as profissionais da educação. Ao longo dos três subcapítulos deste item, houveram destaques em negrito para chamar a atenção do leitor, desde as ações até as estratégias, realizadas pelos profissionais observados. Além disso, no último subcapítulo, serão apresentadas estratégias para o desenvolvimento da linguagem de crianças com necessidades complexas de comunicação.

4.1 O Desenvolvimento da Linguagem por meio do AEE

Como discutido na fundamentação teórica, o desenvolvimento da linguagem é percebida por teóricos sociointeracionistas como uma articulação entre fatores biológicos e sociais dos seres humanos, sendo um fator evolutivo próprio da humanidade. No entanto, há um número significativo de pessoas que não a desenvolvem no “tempo certo” por fatores congênitos ou adquiridos, como expressaram Pinheiro *et al.* (2013), dentre eles há as crianças, por exemplo, com Transtorno do Espectro Autista os quais apresentam, dentre outras características, “comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras” (Brasil, 2008b, p. 2).

Diante disso, o desenvolvimento da linguagem da criança com Necessidades Complexas de Comunicação ocorre através da adoção de estratégias que construam e consolidem um vocabulário básico da língua dos falantes, porque como expressou Deliberato (2024) elas estão imersas em ambientes de falantes, mas não expressam-se através da vocalização, necessitando de recursos que suplementem ou seja alternativo à sua fala.

Entretanto, Deliberato (2024) ainda afirmou que não é porque a criança com necessidades complexas de comunicação não fala, que ela não deve aprender as características e normas da língua oficial do seu país. Contudo, profissionais da educação podem sentir dificuldades em ensinar a essas crianças, sobretudo sem o conhecimento ou a adoção de recursos de CAA no cotidiano da sala comum ou do AEE.

Destarte, a profissional do AEE do CMEI observado tinha conhecimento sobre a CAA, mas por orientações de um fonoaudiólogo de uma das crianças e por falta de recursos, ela não adotava esses instrumentos para os atendimentos com as crianças com NCC. Abaixo é

possível observar que a profissional estimulava as crianças a oralizar, realizando perguntas na espera de alguma resposta, seja verbal ou corporal:

A professora iniciou o atendimento com interação, ela questionou “**como foi seu final de semana?**”, “**você foi para a casa da sua avó?**”, não houve resposta oral e nem física (gestos com as mãos ou o balançar da cabeça). Para iniciar a atividade, a de colar imagens de animais, **ela retirou a máscara para que ele observasse a articulação da sua boca enquanto reproduzia o nome do animal na imagem e o número de cada recorte [...]**

Desse modo, observa-se que a professora do AEE propôs interações orais, criando um ambiente de estímulos verbais e, em seguida, visuais. A profissional estabeleceu uma mediação de aprendizagem que coincide com a perspectiva de Vygotsky (2009), o qual compreende que a interação é um fator importante para o desenvolvimento da linguagem, auxiliando assim a criança 1 a avançar no estágio pré-verbal, para que ela compreenda que as palavras verbalizadas são instrumentos de comunicação e são utilizadas para expressar emoções, necessidades e socializar. Complementarmente,

[...] A primeira imagem correspondia a uma ovelha, estava recortada em cinco partes, para que a criança 1 identificasse a sequência numérica a ser colada para que complete a imagem do animal. Durante a atividade, a **professora reproduzia repetitivamente “ovelhinha”**, cantarolando, e então **ele reproduzia “nha”** para se referir ao animal. Em relação a sequência numérica, **ele balbuciou “um, did (2), de (3), dago (4), dingo (5)”** repetidamente apontando para os números.

Como pôde ser observado, no momento seguinte do atendimento, a professora do AEE cantarola e repete a palavra “ovelhinha” como estratégia de incentivo para que a criança 1 reproduza o nome do animal, o que resulta na verbalização da formação silábica “nha” como forma de tentativa de nomear aquele animal, e o mesmo repete-se ao balbuciar os números, o que indica que a criança está iniciando a associação entre som e significado das palavras, porque, como indicou Deliberato (2009), a aquisição da linguagem dá-se-a, além dos aspectos biológicos, ao desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, como a consciência fonológica, a qual consiste a capacidade de perceber e manipular os sons da linguagem, correspondendo a um elemento importante para o desenvolvimento linguístico.

A criança 3, por outro lado, balbuciava, mas seu balbucio não era compreensível, pois não havia isolamento de sílabas que pudessem ser identificadas como recorte de palavras, ele utilizava do olhar fixo, ir ao objeto e balançar a cabeça, indicando “sim” ou “não”, para se

comunicar. Abaixo segue um recorte do Atendimento Educacional Especializado com a criança 3:

A professora do AEE iniciou o atendimento com a atividade de colar a imagem de um animal, assim como realizado com a criança 1. **A criança 3 não interagiu oralmente, expressou satisfação e descontentamento facialmente e olhou fixamente para o alfabeto móvel**, demonstrando maior interesse nele. Com isso **a professora trouxe, inicialmente, as letras do nome dele para o pareamento**, ele realizou a atividade sem ajuda dela. Em seguida, **ele pediu o pincel com apontamento e balançando a cabeça como sinal de “sim” quando ela perguntou “você quer o pincel?”**. Com essa permissão, a criança 3 escreveu seu nome e em seguida a professora pegou outra atividade, com o objeto de interesse da criança, o alfabeto móvel. **A professora pegou todas as letras do alfabeto, colocou na mesa fora da ordem, e começou a perguntar “qual letra é a ‘A’?”, “O que vem depois da letra ‘A’?” até chegar a última letra do alfabeto. A criança 3 demonstrou reconhecer a fonética e saber associar a grafia da letra**, e quando ela cometia o erro ela mesmo corrigia. A professora, por sua vez, respeitou o tempo que ela estava levando até encontrar as letras.

Logo, nota-se que, apesar de não haver instrumentos de alta tecnologia, durante o atendimento a professora esteve atenta a outras formas de comunicação da criança, formas estas não apoiadas, as quais correspondem aos recursos comunicativos que o sujeito faz com o próprio corpo, como indicou Deliberato (2008), o que indica que apesar dele não verbalizar, ele compreende a linguagem falada e utilizava de outros recursos para se expressar, entendendo que seria compreendido a partir deles.

Em termos de desenvolvimento da linguagem, a professora estabeleceu um atendimento com interações, respeitando o tempo da criança e viabilizando sua autonomia durante a montagem da sequência alfabética. A profissional também utilizou o objeto de interesse da criança para trabalhar sua consciência fonológica, a qual ela já apresentava um grande avanço, reconhecendo sonoramente e graficamente as letras do seu nome, assim como reconhecendo o nome das letras e sua sequência correta, uma vez que ao errar, ele logo identificava e corrigia seu erro sem precisar de um adulto para sinalizar.

Adicionalmente, nas observações dos dias 29 de novembro de 2022 e 06 de dezembro de 2022 fora identificado que, para algumas crianças com NCC, a professora utilizava canções como estratégia para o desenvolvimento da linguagem, como no caso da criança 4 que balbuciava palavras incompletas, como “mama” para indicar “mãe”, “ti” para “tia”, assim como verbalizava as vogais, como pode-se identificar no recorte abaixo:

A professora propôs, inicialmente, uma atividade de ordenação das vogais. Ela repete a ordem vocalizando para que a criança 4 ordene em um objeto elaborado para tal atividade. Inicialmente a criança 4 reproduziu apenas “a” e “i”, mas não entonou as outras vogais. Durante a ordenação, a criança errava algumas vezes e a professora destacava “não, não é essa”; **“qual é a letra ‘e’?”** para direcioná-la a reconhecer as letras. Logo, assim que concluiu a primeira atividade, a criança repetiu duas vezes a ordem das vogais **“a, e, i, o u”** e a professora a parabenizou com “Isso mesmo, a, e, i, o, u. Parabéns”.

Posteriormente, a professora trouxe uma **prancha na cor azul, com gravuras de objetos, animais e frutas** também coloridos de azul, para que ela identificasse o que a professora estava verbalizando a partir das gravuras disponibilizadas, então a profissional do AEE questionou **“cadê a cobrinha?”**, **“e agora, quem é? A borboleta”** e esperou a criança encontrar e colocar na prancha. **A professora reproduziu o nome dos animais para que a criança 4 repetisse**, mas ela não repetiu o que está ouvindo, no entanto, apesar das dificuldades, ela reconhece os objetos, animais e frutas ao relacionar com o nome que a professora chama [...]

Neste caso, a profissional iniciou o atendimento utilizando estímulos orais e visuais para estabelecer uma dinâmica dialógica com a criança. Durante a atividade, propôs repetições de palavras, incentivando a criança 4 a repetir os termos e associá-los às respectivas gravuras de animais, frutas e objetos. Essa estratégia de repetição é constantemente utilizada no *Programa Tell Me Más*, de Zangari e Wise (2021), sob a proposta das crianças conhecerem e assimilarem a palavra e associá-la a ações e objetos reais do cotidiano.

No momento seguinte, a professora do AEE propôs uma atividade com música para que a criança 4 reconheça e associe o nome às partes do corpo humano, como é possível observar no recorte abaixo:

[...] Como última atividade, a professora usa uma prancha para montar o corpo humano, como outro recurso para a associação do nome a cada parte do corpo, **ela coloca o vídeo musical “Cabeça, ombro, joelho e pé” do canal infantil Bob Zoom, para estimular a fala e reconhecimento das partes do corpo**, a criança 4 não completa palavras, mas entona “iz na parte do canto de ‘nariz’”, e quando é cantado “pé” ela aponta para o seu.

Concomitante a essa dinâmica de musicalização para a associação entre as partes do corpo e a sua nomeação com a criança 4, a professora utilizou a mesma estratégia com a criança 8, respeitando a singularidade e estágio de desenvolvimento de cada uma,

cantarolando para que a criança 8 completasse as frases da canção e assim fosse estimulado a sua verbalização, como é indicado no recorte abaixo:

A criança 8 gosta de música, então a professora tentou se aproximar dela através do canto, durante os momentos em que a criança se afastava **a professora cantarolava músicas infantis na espera dela complementar a cantoria**, porém ela fez isso apenas uma vez durante a música “meu pintinho amarelinho” onde **ela falou “piu”** no refrão da música.

Em vista disso, ambas as crianças apresentaram respostas aos estímulos através das canções, mesmo que a 8 tenha apresentado esta resposta apenas uma vez. Enquanto a criança 4 apresentou uma base lexical já construída, apesar das dificuldades na verbalização, no qual prevaleceu em sua tentativa o som mais forte da palavra, o que é comum às crianças em estágio pré-verbal, a criança 8 demonstrou mais resistência, comunicando-se exclusivamente por grunhidos e distanciamento da profissional quando a atividade não a agradava, não conseguindo estabelecer outros tipos de interações com a professora do AEE.

Além do mais, a utilização da música como estratégia de aprendizagem é indicada em documentos que regem a Educação Infantil, como as DCNEI (Brasil, 2009) que expõem a necessidade de imersão da criança da Educação Infantil nas diferentes linguagens, desde a verbal até a musical, porque antes mesmo de verbalizar, as crianças utilizam de outras linguagens para expressar seus desejos e emoções.

Dessa forma, identifica-se que a profissional do AEE adotava estratégias de musicalização, repetição de palavras e consciência fonoarticulatória durante os atendimentos das crianças com NCC, visando o desenvolvimento da linguagem delas. Contudo, Deliberato (2024) indicou que a Educação Infantil é um espaço propício para a implementação das linguagens alternativas, e quando não ensinadas e inseridas no cotidiano da criança, a fará ser menos participativa nas dinâmicas do ambiente educacional e fora da instituição, porque mesmo que haja uma forma de comunicação através dos movimentos corporais e balbucios, estas serão limitadas para uma efetiva interação.

4.2 O Cotidiano na Sala Regente

Conforme a discussão elaborada na fundamentação teórica, a Educação Infantil é um ambiente propício para a adoção e ensino de linguagens alternativas, auxiliando no desenvolvimento da linguagem de todas as crianças e servindo como um meio em comum

para a comunicação entre crianças que verbalizam e aquelas com necessidades complexas de comunicação.

Desse modo, “ao usar os símbolos da CAA na rotina de sua sala de aula, o professor garante um suporte (Scaffolding) natural para todos os alunos e, mantém o aluno com deficiência engajado na tarefa proposta (Von Tetzchner, 2009, 2018 *apud* Deliberato, 2024, p.180). Em outras palavras, a adoção de instrumentos de CAA na sala comum será benéfico para todas as crianças, viabilizará, através de recursos visuais, a aquisição da linguagem e a compreensão da organização do pensamento para uma efetiva interação.

No entanto, durante as observações realizadas no CMEI desta pesquisa, das quais 13 corresponderam a observações na sala regente, foi identificado que as profissionais não tinham conhecimentos acerca dos instrumentos de CAA e, também, não adotavam estratégias que viabilizasse a participação efetiva das crianças com NCC nas vivências do cotidiano da Educação Infantil.

Diante disso, era perceptível que a participação nas dinâmicas da sala regente referia-se a quão sociável a criança com NCC era. A criança 2, por exemplo, apesar de comunicar-se através de balbucios e movimentos corporais, sinalizando “sim” e “não” para perguntas feitas à ela, apresentava uma boa interação com seus pares e os adultos referências da sala, o que resultava na sua participação nas vivências, mas crianças como a 3 e 8, as quais não interagiam com frequência com seus colegas, apenas observavam as vivências que estavam sendo realizadas mesmo que “incluídas” na roda da dinâmica, por não haver um planejamento com estratégias que também fossem estimulantes para elas.

Em vista disso, através de falas, como a da cuidadora 1, foi identificado que a ação docente na sala comum ocorria através do planejamento que a profissional do AEE elaborava para a criança público da Educação Especial, como é possível observar a seguir:

Pesquisadora: Como é a comunicação com ela (a criança 8)? Você usa alguma forma de comunicação suplementar e alternativa?

Cuidadora 1: Não, não utilizamos nenhum recurso, estamos esperando as orientações da professora do AEE, **trabalhamos com o plano dela.**

Além disso, outras profissionais da educação, seja professoras ou cuidadoras das crianças com necessidades complexas de comunicação, relataram que a comunicação com a criança ocorria através de deduções ou de ações que elas internalizaram que as faria ser

compreendidas por seus pares, como é apresentado a seguir a partir de três recortes de profissionais diferentes:

Cuidadora 2: Eu a conheço (criança 2), já sei o que ela quer, ela sempre pega minha mão quando quer mingau.

A criança 3 chorou durante alguns momentos da manhã, e por não saber o motivo, a cuidadora deduzia se era fome, sede ou se estava assustado devido aos gritos que um colega estava emitindo.

Cuidadora 1: Será que ela está com fome?

Cuidadora 3: Pega o lanche para ver se ela come. E então ela colocou as diferentes opções de lanche, que seu responsável enviou, esperando ver se ela realmente estava com fome e qual das opções ela queria comer.

Professora da Sala Regente 1: No início é difícil, mas depois, com o tempo, a gente identifica o que eles querem, com os gestos, olhar, apontamento.

A partir disso, identifica-se que neste CMEI havia uma limitação acerca da comunicação e compreensão dos desejos e necessidades da criança com NCC, embora houvesse tentativas de compreensão através do apontamento, movimentos corporais e balbucios, a ação realizada por esses profissionais simplificava a comunicação destas crianças e não havia estímulos para a ampliação do repertório linguístico das crianças, restringindo-se a simples deduções ou interpretações de ações que são comuns para solicitar algo.

Em contraposição a essas ações, Glat e Pletsch (2013) expressaram que para que haja garantia de aprendizagem e desenvolvimento, a escola contemporânea tem que adotar estratégias que contemplem todas as crianças e suas necessidades. Assim, a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 enfatizou que para que o espaço educacional se efetive enquanto inclusivo, o profissional do AEE deve “identificar as necessidades e habilidades de cada criança” (Brasil, 2015a, p. 4) e assim desenvolver, junto às professoras da sala regente, estratégias e adotar instrumentos de Tecnologia Assistiva que objetivem a diminuição das barreiras, proporcionando mais autonomia à criança público da Educação Especial.

4.3 Estratégias para a Inclusão e Desenvolvimento da Criança com Necessidades Complexas de Comunicação

Estudiosos da Educação Infantil apontam a literatura infantil, contação de histórias, como uma das principais estratégias para o desenvolvimento e expansão linguística das crianças em período pré-escolar. Posente *et al.* (2021) expuseram que as crianças com NCC tendem a ser menos participativas nas dinâmicas que envolvem a contação de histórias, considerando que estas não possuem fala inteligível e o ambiente educacional não dispõe de instrumentos aumentativos ou alternativos à fala delas. Deliberato (2024) acrescentou que além delas, por vezes, não participarem dessas dinâmicas, também não há planejamentos com estratégias que as incluam nessas vivências.

À vista disso, assim como em estudos da Educação Infantil, pesquisadores da CAA identificam a literatura infantil como uma das estratégias para o desenvolvimento e ampliação da linguagem da criança. Logo, para o desenvolvimento deste subcapítulo, adota-se o programa elaborado por Zangari e Wise (2021) como instrumento com orientações de estratégias a serem utilizadas na educação infantil para o desenvolvimento da linguagem das crianças com ou sem necessidades complexas de comunicação.

Zangari e Wise (2021), através do Programa *Tell Me Más*, propuseram um conjunto de atividades por meio da literatura infantil com o objetivo de desenvolver e expandir o vocabulário básico das crianças em idade pré-escolar, para que estas possam ter voz ativa nas dinâmicas da sua vida, seja no ambiente escolar ou fora dele. Assim, por meio de recursos simples como prancha de comunicação, símbolos pictográficos e livros de literatura infantil, as autoras sugeriram estratégias para o ensino de quatro a seis palavras essenciais a cada dez dias.

Além disso, as atividades propostas eram executadas desde a entrada até a saída da criança do ambiente educacional, sendo orientado aos familiares o reforço das palavras essenciais já aprendidas e aquelas que estão sendo ensinadas, para que as crianças compreendam que estas possuem significados e podem ser utilizadas para solicitar, indicar ou expressar alguma ideia e sentimento. Distribuído em quatro nichos, as estratégias divide-se, durante as duas semanas de atividades para cada livro, em atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais, na qual as crianças são estimuladas a explorar o livro, ler suas gravuras e conhecer o título antes da contação da história, a qual trará as novas palavras essenciais de

forma explícita ao longo da história e, em seguida, será destrinchada a partir de diferentes atividades.

Ademais, assim como a professora do AEE, participante desta pesquisa, adotava como estratégia isolada na SRM, Zangari e Wise (2021) destacaram a utilização da música como estratégia para o desenvolvimento e expansão da linguagem da criança pequena, a qual, na sala regente, as professoras devem alinhar com as vivências planejadas para a semana, trabalhando e explorando a música como um meio de aquisição da língua e consciência fonológica e social das palavras pré-selecionadas para fazer parte do vocabulário básico da criança. Acerca do vocabulário básico, as desenvolvedoras expressaram que a escolha das palavras devem iniciar por substantivos, verbos e pronomes mais utilizados no cotidiano da criança, apresentando-os na forma infinitiva, tanto na oralização, quanto através de símbolos pictográficos.

Com base nisso, Deliberato (2024) destacou a importância do profissional da educação selecionar bem os pictogramas a serem apresentados e incluídos no cotidiano da criança, para que não acabe trazendo para o vocabulário básico da criança uma palavra que está exclusivamente ligada a vivência realizada naquele dia, sem pôde-lo utilizar de forma generalizada em outros espaços e dias.

Desse modo, a partir do programa *Tell Me Más* (2021) sugere-se que os profissionais da sala regente trabalhem com as crianças com NCC, o alfabeto. A cada livro trabalhado, uma letra deve ser selecionada e articulada às vivências do dia, trabalhando a fonologia e a grafia da letra, para que na etapa seguinte da educação básica a criança tenha mais facilidade no processo de alfabetização, porque como expressaram as autoras, antes de escrever as palavras, as crianças devem conhecer os sons que as letras têm.

Diante disso, as educadoras devem adotar como estratégias a utilização de canções, atividades manuais, sensoriais e visuais sobre a letra, no qual a docente deverá selecionar as atividades conforme o desenvolvimento da criança e estimulando, ao longo dos dez dias, o reconhecimento dessas letras no sistema pictográfico e gráfico.

Nesta perspectiva, o estímulo a utilizar pictogramas para se comunicar e participar na sala regente são essenciais para o desenvolvimento da linguagem da criança com NCC, as professoras devem ser, assim como os pais e seus colegas, parceiros de comunicação delas, elaborando questões sobre a história, sobre as letras isoladas e vida pessoal, porque propondo a interação a partir da prancha de comunicação, fará a criança perceber que através daquele instrumento ela pode interagir e aprender, levando em consideração as palavras aprendidas, mas também estimulando a utilização das palavras que estão sendo ensinadas.

Complementarmente, após consolidar de forma isolada um conjunto de palavras essenciais já aprendidas e que as crianças reconhecem pictográfica e foneticamente, os professores devem propor atividades de união de palavras essenciais, na qual elas devem juntar cartões com símbolos pictográficos e formar pequenas frases, por exemplo “eu quero água”.

Ademais, destaca-se que este trabalho deve ser organizado, planejado e executado de forma conjunta entre professora da sala regente, professora do AEE e família. Inicialmente devem ser selecionadas as palavras essenciais mais utilizadas e em seguida organizado em como estas serão incluídas no cotidiano da criança, associando ao planejamento semanal da professora e das estratégias adotadas por ela, como musicalização e contação de história.

Como uma estratégia pós-textual, a professora pode elaborar uma mesa temática ou um cartaz com “o que” acontece na história e “quem” participa da história. Na atividade da mesa temática, a educadora deverá separar em uma mesa ou no chão, algumas figuras pictográficas que representam ações e substantivos encontrados na história. Em um TNT ou papel kraft a professora deve separar a mesa temática em quatro segmentos: **coisas para ver**; **coisas para cheirar**; **coisas para tocar**; e **coisas para ouvir**, nesta atividade poderá ser trabalhado os verbos “cheirar, ver, tocar e ouvir”, além dos substantivos que estarão disponíveis através dos símbolos pictográficos, e a cada questionamento deve ser incluso o verbo trabalhado e solicitado que a criança indique através da sua voz ou prancha de comunicação quais das gravuras/pictogramas correspondem a um dos segmentos.

Já na atividade para montar um cartaz com “o que” e “quem” será trabalhado a diferenciação entre os pronomes para que as crianças possam identificar, através da história contada e das gravuras contidas no livro, a sequência de fatos que ocorrem na história e quem faz parte da história, na qual deverá ser incentivado e estimulado a utilização da prancha de comunicação para a reflexão e montagem do cartaz.

Portanto, a adoção de estratégias a partir da literatura infantil, da musicalização e das atividades visuais e manipulativas são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem da criança e correspondem ao estágio de desenvolvimento do educando matriculado na Educação Infantil. A partir do livro, é possível fazer com que estes reconheçam que a gravura é diferente das letras, mas que também passam uma mensagem, assim como os pictogramas apresentados na sala regente.

A partir das canções, a consciência fonológica estará sendo trabalhada, a partir de atividades musicais como cantigas, rimas e jogos sonoros, as crianças irão aprender a identificar e manipular os sons da fala, favorecendo à elas a memorização e associação entre

som e palavra, fazendo com que as crianças reconheçam as palavras apenas através da sua oralização, o que deve ser estimulado cotidianamente, pedindo para que as crianças indiquem em símbolos pictográficos a correspondência da palavra destacada na canção.

Por fim, as atividades visuais e manipulativas farão as crianças estabelecer conexões entre imagens e ações a palavras, facilitando a compreensão da função social da palavra e pictograma que estão sendo ensinados, assim como auxilia o desenvolvimento da coordenação motora, essencial para a movimentação das mãos para seleção dos pictogramas e para a escrita em um estágio de desenvolvimento posterior. Do mesmo modo que permitirá à criança com NCC a participação em interações com seus colegas, possibilitando a sua comunicação através de símbolos visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem é inata ao ser humano, ou seja, desenvolve-se a partir de fatores biológicos, porém, ela também depende das interações sociais para que seja desenvolvida, porque é na socialização que a criança primeiro imita e depois internaliza as palavras e seus significados, construindo uma base vocabular que posteriormente será aprimorada em espaços escolares e não escolares.

No entanto, observa-se que há pessoas que, por fatores congênitos ou adquiridos, demoram ou não desenvolvem a fala e escrita inteligível, fazendo-se necessário a adoção de instrumentos que sejam aumentativos ou alternativos a essa necessidade complexa de comunicação.

Ao decorrer da fundamentação teórica pôde ser observado que não só as crianças com NCC podem usufruir de recursos da comunicação aumentativa e alternativa, crianças em período pré-escolar também podem se beneficiar dos recursos da CAA, porque assim como as que ainda não verbalizam, estas ainda estão construindo o seu vocabulário básico e compreendendo o uso social das palavras que outrora só eram imitadas sem compreender a semântica delas.

Dessa forma, a CAA contribui não apenas para a comunicação da pessoa com NCC, mas também permite que esta tenha mais autonomia no seu cotidiano, contribuindo para a sua inclusão no espaço educacional e permitindo que estas sejam ativas no seu processo de aprendizagem. Porém, para que isso se concretize, torna-se necessário que esta criança tenha parceiros de comunicação e que, preferencialmente, o uso da CAA faça parte do cotidiano da sala comum, no qual todas as crianças possam ter acesso e aprender os significados dos pictogramas junto às usuárias da CAA e assim possuírem uma forma de comunicação em comum.

No entanto, é notório que, apesar de estar regulamentado em lei o usufruto de instrumentos de Tecnologia Assistiva como forma de inclusão da pessoa com deficiência, há instituições educacionais e profissionais que não possuem conhecimento sobre elas ou não sabem como inseri-las no cotidiano da sala comum.

À vista disso, das profissionais observadas para o desenvolvimento deste trabalho, apenas uma tinha conhecimento, mesmo que pouco, sobre a CAA, mas não utilizava nenhum recurso dela por desconhecer seus benefícios para o desenvolvimento da linguagem e autonomia das crianças com NCC. A falta de recursos e a descredibilização de um

profissional da saúde também chegaram a interferir na adoção da CAA para o cotidiano dos atendimentos e da sala comum.

Entretanto, foi perceptível que a profissional do AEE adotava algumas estratégias propostas por Zangari e Wise (2021) para auxiliar no desenvolvimento da linguagem, como a musicalização e a repetição das palavras. Contudo, o mesmo não ocorria na sala comum. Observa-se que as crianças que não verbalizavam eram, constantemente, decifradas, algumas crianças repetiam ações por já reconhecerem que ao agir daquele modo o adulto referência iria compreender o que ele estava solicitando, porém a dedução torna-se limitada quando a criança tem outras necessidades que não consegue expressar verbalmente e o adulto ainda não compreende o que é.

Diante disso, como estratégias para o desenvolvimento da criança com NCC, recomenda-se utilizar dos momentos de contação de história e brincadeiras para inserir os pictogramas, trabalhando com estes de forma concomitante ao trabalho cotidiano na sala comum, para que dessa forma as crianças com NCC reconheçam que há diferença entre a letra, imagem e símbolo pictográfico, mas que estes possuem significados sociais que servem para diferentes ações nas interações humanas, construindo dessa forma o vocabulário básico destas crianças com recursos alternativos à sua fala.

Portanto, a Comunicação Aumentativa e Alternativa para o desenvolvimento da linguagem da criança na Educação Infantil concretiza-se em estratégias e recursos que possibilite a este público o acesso à educação da mesma forma que a criança que verbaliza, a diferença encontra-se em como e por meio do que estas crianças irão desenvolver a linguagem, podendo ser através de instrumentos como a prancha de comunicação, cartões com símbolos pictográficos ou até mesmo vocalizadores.

Logo, estudos futuros poderão investigar o impacto da literatura infantil no desenvolvimento linguístico, letramento e alfabetização da criança usuária da comunicação aumentativa e alternativa, bem como a necessidade de formação inicial e continuada para os professores da educação básica sobre a adoção de recursos, instrumentos e estratégias da CAA para a aprendizagem e socialização do estudante com necessidades complexas de comunicação.

REFERÊNCIAS

AQUINO, L. M. L. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 39-43, 2015.

ARIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. *Revista Zero-a-seis*, v. 19, n. 39, p. 206-222, 2017.

BERNARDES, M. E. M. Transformação do pensamento e da linguagem na aprendizagem de conceitos. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 26, p. 67-85, 2008.

BERSCH, R.; SCHIRMER, C. Tecnologia assistiva no processo educacional. In: MEC; SEESP. *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. 1. ed. Brasília, p. 87 – 92, 2005.

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*.

BRASIL. *Decreto nº 7.611/2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011.

BRASIL. *Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: MEC, 2015b.

BRASIL. *Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990 Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília, 1990.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. *Lei nº 4.924, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino do 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008a.

BRASIL. *Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI*. Orientações sobre a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília, 4 de agosto de 2015a.

BRASIL. *Nota Técnica Conjunta nº 4/2014 dispõe sobre*: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC, 1994.

BERNARDES, M. E. M. Transformação do pensamento e da linguagem na aprendizagem de conceitos. São Paulo: *Revista Psicologia da Educação*, 2008.

BORGES, B. C., LOURENÇO, G. F. Capacitação de parceiros de comunicação de alunos com necessidades complexas de comunicação no contexto escolar: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, 2023.

CAMIZÃO, A. C. VICTOR, S. L. CONDE, P. S. Atendimento educacional especializado na educação infantil. *Brasil Multicultural Editora*. Rio de Janeiro, 2017, p. 126 – 142.

COELHO, S. O processo de letramento na educação infantil. *Revista: Pedagogia em Ação*, v. 2, n. 2, 2010.

DANTAS, T. C. Panorama histórico da educação da pessoa com deficiência no Brasil. In: FARIAS, A. Q.; MASSARO, M. (Org.). *Formação de professores e Educação Especial: o que é necessário saber?*. 1 ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2021, v. 1, p. 43-59.

DEL PRIORE, M. *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo, 2006, p. 13 – 44.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. *Inclusão escolar: as contribuições da*

educação especial. São Paulo: Editora Fundepe, 2008.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009.

DELIBERATO, D. Comunicação aumentativa e alternativa: letramento & leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MANZINI, E. J. *Formação colaborativa para profissionais da educação especial: Tecnologia Assistiva e comunicação alternativa na escola*. Goiânia: Editora Sobama, 2024.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. *Em Aberto*, v. 18, n. 73. Brasília, pp. 11 -28, 2001.

DOCUMENTARY ON DEMAND. As origens da linguagem - documentário dublado. *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cYJoXsfgenQ>, 2012. Acesso em: 16 mar. 2025.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013 - 1018, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

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

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” no atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*, 6., 2011, Espírito Santo. *Anais [...]*. Espírito Santo, 2011.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. *Revista textos do Brasil*. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

LAUBSCHER, E.; LIGHT, J. Core vocabulary lists for young children and considerations for early language development: A narrative review. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 36, n. 1, p. 43-53, 2020.

MANZINI, E. J. Conceitos básicos em comunicação alternativa e suplementar. In: CARRARA, K. *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: Unesp, p. 163 – 177, 2001.

MASSARO, M.; DELIBERATO, D. Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil: percepção do professor. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 46, maio-agosto, 2013, p. 332-349.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O círculo de Bakhtin e a linguística aplicada. *Bakhtiniana*, São Paulo, pp. 142-165, 2012.

SANTOS, L. C. *A observação: uma técnica ou instrumento de coleta de dados numa investigação científica*. 2021.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

PINHEIRO, P.; GOMES, M. J. As TIC na Comunicação Alternativa e Aumentativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013, Braga. *Atas [...]*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação, 2013.

PINTO, R. Z.; GODOY, M. A. B.; COSTA, A. C. Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro-SP, v. 32, n. 65, p. 1 – 15, 2022.

POSENTE, P.; SILVIA, M. *Condiciones didácticas e intervenciones docentes en un intercambio lector entre niños/as con discapacidad motriz y necesidades complejas de comunicación*. Tese de Doutorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2021.

PRODANOV, C. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIGOLETTI, V. C.; DELIBERATO, D. O que diz a professora de uma aluna com necessidade complexa de comunicação?. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E SENSORIAIS, 5., 2019, Marília. *Anais [...]*. Marília: UNESP, 2019.

SACCOMANI, M. C. S. *A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-crítica*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2018.

SOUZA, J. A. P.; SOBRINHO, R. S. M.; HERRAN, V. C. S. Ressignificando os conceitos de criança e infância. *Amazonas: Revista Amazônida*, n. 03, 2017.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais*. Espanha, 1994.

UNIVERSO GENERALISTA. A evolução da linguagem (com Vitor Augusto Nóbrega) UG#96). *Youtube*, 2023. Disponível em: A Evolução da Linguagem (com Vitor Augusto Nóbrega | UG#96). Acesso em: 20 jun. 2025.

VON TETZCHNER, S.; BREKKE, K. M.; SJOTHUN, B.; GRINDHEIM, E. Constructing preeschool communities of learners that afford alternative language development. *Augmentative and alternative communication*, v. 21, n. 2, pp. 82-100, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZANGARI, C.; WISE, L. *Tell me Más: CAA en el aula preescolar*. Estados Unidos da América: Attainment's Company Publication, 2021.