

**COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA, ACESSIBILIDADE E APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS
PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI****AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION, ACCESSIBILITY, AND
LEARNING: PERSPECTIVES FOR THE 21ST-CENTURY SCHOOL** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.020-070>**Francisco Renato Silva Ferreira**

Mestre em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil

E-mail: renatoferreira@altaneira.ce.gov.brLATTES: <http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>**Aldenir Raimundo dos Santos**

Especialista em Gestão Escolar

Centro Universitário Faveni – UNIFAVENI, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Crato/CE, Brasil

E-mail: aldenir.pele@gmail.comLATTES: <http://lattes.cnpq.br/9006022942018667>**Cilianne Édila Leandro de Sousa**

Mestranda em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: dra.ciliannenefro@gmail.comLATTES: <http://lattes.cnpq.br/7421301624388108>ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6465-5524>**Maria Izabel Pedro da Silva**

Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho

Universidade Federal do Piauí – UFPI, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil

E-mail: izabelpedro2009@gmail.comLATTES: <https://lattes.cnpq.br/2905356848631037>**Francisco Henrique da Costa**

Graduado em Pedagogia

Universidade Estadual do Ceará – UECE, Brasil

Vínculo Institucional: Universidade Estadual do Ceará – UECE, Brasil

E-mail: fhenrique.costa.1996@gmail.comLATTES: <https://lattes.cnpq.br/6594687674945576>ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5799-6254>



Francisco Ercio Pinheiro

Mestrando em Ciências da Educação

Universidad del Sol – UNADES, Paraguay

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: erciopinheiro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9132-8213>

Maria Elenilda Silva Felipe

Mestrando em Ciências da Educação

Universidad del Sol – UNADES, Paraguay

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: elenildacivil@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0104-626X>

Kalyne Madeira Furtado

Mestranda em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: kalynemadeira.prof@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7745863558806433>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3255-4575>

RESUMO

O estudo investiga a centralidade da comunicação no processo educativo e analisa a Comunicação Alternativa e Ampliada, as Tecnologias Assistivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem como fundamentos indispensáveis para práticas pedagógicas inclusivas na escola pública. A pesquisa, de natureza bibliográfica, examina contribuições teóricas e evidências científicas que demonstram que a participação efetiva dos estudantes depende de meios comunicacionais acessíveis, capazes de contemplar diferentes formas de expressão, organização e interação. Os resultados indicam que a CAA exerce papel estruturante na aprendizagem, ao ampliar a autonomia, favorecer o engajamento e revelar competências frequentemente invisibilizadas em contextos que privilegiam apenas a oralidade e a escrita convencional. A análise também evidencia desafios persistentes para a implementação de práticas comunicacionais inclusivas, especialmente em relação à formação docente, às políticas públicas e às barreiras culturais que ainda limitam o reconhecimento da diversidade linguística e neurológica. Conclui-se que a garantia da acessibilidade comunicacional constitui condição ética e pedagógica para uma educação verdadeiramente democrática, exigindo ações sistemáticas, intersetoriais e contínuas.

Palavras-chave: Comunicação; Inclusão; Acessibilidade.

ABSTRACT

This study examines the central role of communication in the educational process and analyzes Augmentative and Alternative Communication, Assistive Technologies, and Universal Design for Learning as essential foundations for inclusive pedagogical practices in public schools. Conducted as a bibliographic investigation, the research reviews theoretical contributions and empirical evidence demonstrating that students' effective participation depends on accessible communicational systems that support diverse forms of expression, organization, and interaction. The findings show that AAC plays a structural role in learning by enhancing autonomy, promoting engagement, and revealing competencies often overlooked in environments centered exclusively on oral and written language. The analysis also highlights persistent challenges to implementing inclusive communicational practices, particularly regarding teacher training, public policies, and cultural barriers that continue to restrict the recognition of linguistic and neurological



diversity. The study concludes that ensuring communicational accessibility is an ethical and pedagogical requirement for truly democratic education, demanding systematic, intersectoral, and continuous action.

Keywords: Communication; Inclusion; Accessibility.



1 INTRODUÇÃO

A comunicação constitui o alicerce da vida em sociedade e se expressa como a experiência fundante que sustenta a interação humana, o desenvolvimento subjetivo e o ingresso no universo simbólico da cultura. No campo educacional, comunicar é mais do que pronunciar palavras ou organizar enunciados; implica construir sentidos de pertença, elaborar perguntas, participar de decisões coletivas e reconhecer-se como sujeito capaz de intervir no próprio percurso de aprendizagem. Quando a escola se estrutura sobre práticas comunicativas restritas ao domínio da oralidade ou da escrita convencional, reproduz modelos pedagógicos que excluem silenciosamente estudantes que dependem de outros modos de expressão. A ausência de acessibilidade comunicacional, ainda recorrente na educação básica brasileira, impõe a essas crianças um silenciamento estrutural que viola direitos assegurados pela legislação contemporânea e compromete o exercício pleno da cidadania.

O debate sobre comunicação acessível adquiriu centralidade nas últimas décadas a partir do avanço das Tecnologias Assistivas e da ampliação do uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) como campo multidisciplinar, capaz de articular linguagens simbólicas, recursos tecnológicos e estratégias visuais para apoiar estudantes que encontram barreiras na fala, na linguagem ou nas interações sociais. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional (Brasil, 2009), já afirmava que os Estados devem assegurar “meios e formatos de comunicação acessíveis” a todas as pessoas, o que inclui sistemas alternativos, suportes tecnológicos e práticas pedagógicas que favoreçam o direito de expressar-se. A Lei Brasileira de Inclusão reforça esse princípio ao indicar que a comunicação é condição indispensável para participação social, escolar e comunitária (Brasil, 2015).

As pesquisas contemporâneas corroboram esse entendimento, revelando que a comunicação acessível é elemento estruturante do processo de aprendizagem. Para Zabala (2022), o desenvolvimento de estratégias comunicativas não pode ser reduzido à disponibilidade de dispositivos tecnológicos; é preciso compreender o estudante em sua singularidade e planejar ambientes e tarefas que tornem possível o uso de recursos variados, desde pictogramas até aplicativos de voz sintetizada. A autora sintetiza essa perspectiva no modelo SETT, que orienta a escolha de ferramentas com base nas necessidades do aluno, nas características do contexto e nas demandas curriculares. Em suas palavras:

O foco na tomada de decisões sobre tecnologia assistiva deve permanecer nas habilidades do estudante, nos ambientes em que a aprendizagem acontece e nas tarefas necessárias para sua participação plena. As ferramentas vêm por último, e somente após cuidadosa consideração desses elementos, pois nenhum recurso pode substituir a análise criteriosa sobre o que o aluno é capaz de fazer, o que precisa realizar e em quais contextos essas ações se concretizam. Assim, o processo de escolha deve priorizar a funcionalidade e a autonomia, garantindo que cada solução amplie, de fato, as oportunidades de aprendizagem (Zabala, 2022, p. 41).



A necessidade de incorporar múltiplas linguagens ao cotidiano escolar também aparece nas discussões sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que defende a construção de percursos didáticos flexíveis, contemplando diferentes formas de participação, representação e expressão. Sánchez (2022) observa que um currículo inclusivo não pode depender de adaptações tardias; exige planejamento que antecipe a diversidade humana como princípio pedagógico e não como exceção, promovendo acessibilidade desde o início do processo de ensino. A convergência entre CAA, Tecnologias Assistivas e DUA revela uma concepção de educação que reconhece a pluralidade das formas de comunicar, compreender e aprender, deslocando a centralidade exclusiva da fala e da escrita tradicionais para incorporar outras materialidades do gesto comunicativo.

No contexto da escola pública brasileira, porém, a implementação dessas práticas ainda encontra obstáculos significativos. A ausência de formação continuada, a distância entre sala regular e AEE, a falta de materiais acessíveis e as barreiras atitudinais produzem um cenário no qual muitos estudantes permanecem sem meios para expressar desejos, necessidades e conhecimentos. Esse cenário, entretanto, não é fruto apenas da falta de recursos, mas de uma cultura escolar historicamente marcada por padrões de normalidade que desconsideram a diversidade comunicacional. Como enfatiza Mantoan (2023), a inclusão escolar só se efetiva quando a escola reconhece que cada sujeito comunica-se de forma própria e que tal singularidade deve orientar o planejamento pedagógico, não ser tratada como exceção.

A partir dessas reflexões, este artigo investiga a relação entre Comunicação Alternativa, acessibilidade e aprendizagem, discutindo de que modo a CAA e as Tecnologias Assistivas se articulam para garantir o direito de comunicar-se e participar ativamente da vida escolar. O texto propõe uma análise crítica das práticas educacionais contemporâneas, evidenciando tanto os avanços quanto os desafios que persistem no cotidiano da escola pública. A relevância desse estudo reside na compreensão de que a comunicação, quando acessível e plural, não apenas viabiliza a aprendizagem, mas afirma o valor da diferença como princípio ético, político e pedagógico para a construção de uma escola verdadeiramente democrática no século XXI.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA (CAA): PRINCÍPIOS CONTEMPORÂNEOS

A compreensão contemporânea da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) situa-se no entrecruzamento de diferentes áreas do conhecimento, envolvendo estudos sobre linguagem, cognição, educação inclusiva e tecnologias assistivas. Esse campo, consolidado internacionalmente a partir das últimas décadas, compreende que comunicar-se é uma ação humana complexa e diversa, que ultrapassa a centralidade da fala e incorpora múltiplas formas de significação. A CAA, nesse sentido, emerge como um conjunto de recursos simbólicos, procedimentos pedagógicos e ferramentas tecnológicas que ampliam as



condições de expressão e participação de estudantes que encontram barreiras na oralidade, na linguagem ou nas interações sociais. Segundo Beukelman e Light (2020), qualquer sistema que auxilie uma pessoa a expressar-se de modo compreensível deve ser considerado parte do espectro comunicacional, e não um dispositivo suplementar.

O aprofundamento desse campo exige reconhecer que a CAA não substitui a linguagem natural, mas acrescenta possibilidades comunicativas, oferecendo alternativas para que o sujeito se insira na vida social e, sobretudo, no processo educativo. Light e McNaughton (2014), ao investigarem os desafios da comunicação de pessoas com necessidades complexas, concluíram que a CAA deve ser compreendida como parte integrante do desenvolvimento da linguagem e não como recurso terapêutico isolado. Para esses autores, a comunicação deve permitir que o sujeito formule ideias, manifeste desejos, construa relações sociais e participe de práticas culturais. Essa compreensão amplia o horizonte pedagógico e desloca a CAA do campo clínico para o campo educacional. Em seus discursos:

A comunicação alternativa e ampliada não diz respeito apenas às ferramentas; trata-se de possibilitar que indivíduos participem plenamente de contextos educacionais, sociais e comunitários, façam escolhas, resolvam problemas e construam relações que sustentem sua inclusão. Mais do que dispositivos ou técnicas, a CAA envolve reconhecer as necessidades comunicativas do sujeito, apoiar sua autonomia e garantir meios para que ele exerça voz, agência e protagonismo em todas as esferas da vida (Light; McNaughton, 2014, p. 89).

A densidade teórica que fundamenta a CAA também se articula com modelos recentes de avaliação, dentre os quais se destaca o framework SETT, desenvolvido por Zabala (2022). Esse modelo propõe que a escolha de recursos e estratégias dependa de um estudo minucioso do estudante, do ambiente, das demandas das tarefas e das ferramentas disponíveis. A autora enfatiza que qualquer decisão sobre tecnologias assistivas deve emergir de uma análise contextualizada, especialmente no ambiente escolar, onde as interações e os objetivos pedagógicos variam de acordo com os arranjos didáticos. Zabala (2022) argumenta que a CAA é mais eficaz quando incorporada ao planejamento cotidiano, de modo a favorecer experiências comunicativas contínuas, situadas no fluxo real das atividades.

Outro elemento central na discussão contemporânea sobre CAA diz respeito ao papel das representações simbólicas e das mediações visuais no desenvolvimento da linguagem. Estudos recentes indicam que a utilização de pranchas de comunicação, pictogramas, agendas visuais, sistemas de símbolos padronizados e aplicativos digitais contribui significativamente para o fortalecimento da compreensão e da expressão, principalmente entre estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual e transtornos específicos da linguagem. Os achados de Ganz et al. (2017), após revisão sistemática de pesquisas empíricas, demonstram que a CAA promove ganhos expressivos na comunicação funcional e melhora a participação social, sobretudo quando associada a práticas pedagógicas consistentes

e mediadas por adultos. A recorrência desse resultado em diferentes países reforça o entendimento de que a CAA não constitui uma alternativa marginal, mas uma ferramenta educacional validada cientificamente.

A complexidade da comunicação humana também demanda o reconhecimento de que a intencionalidade comunicativa se forma e se desenvolve por múltiplos caminhos, o que exige uma escola preparada para acolher modos diversos de expressar-se. No contexto brasileiro, Guedes (2023) reforça que a CAA deve integrar as atividades da sala regular e do AEE, superando a visão de que ela é apenas um suporte especializado. Para a autora, a escola que utiliza apenas a oralidade como forma legítima de comunicação produz exclusões profundas e invisíveis. Ao mesmo tempo, ela argumenta que a formação docente precisa incorporar, de modo sistemático, o estudo da CAA e de suas interfaces com a alfabetização, a leitura do mundo e a cultura digital.

Além dos estudos pedagógicos e tecnológicos, as bases legais que estruturam a educação inclusiva brasileira conferem à CAA um estatuto de direito. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) estabelece que as pessoas têm o direito a "todas as formas e meios de comunicação acessíveis", o que inclui sistemas alternativos e aumentativos. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) amplia esse preceito ao reconhecer que a acessibilidade comunicacional deve permitir o uso de recursos e tecnologias que garantam a participação plena e efetiva na sociedade. Esse arcabouço legal não apenas respalda o uso da CAA, mas obriga as instituições escolares a incorporá-la como parte do currículo, do planejamento e das práticas pedagógicas.

O campo da CAA, portanto, sustenta-se em três pilares fundamentais: o reconhecimento da diversidade comunicacional humana, o compromisso ético com a participação social de todos os estudantes e o uso pedagógico de instrumentos, linguagens e tecnologias que ampliem as possibilidades de expressão. Essa compreensão exige práticas que articulem dispositivos tecnológicos à mediação humana, considerando que a comunicação se constrói na reciprocidade entre sujeitos e nas experiências compartilhadas que constituem o cotidiano escolar. É nesse encontro entre teoria, tecnologia e ética que a CAA se apresenta como instrumento indispensável para a efetivação da educação inclusiva no século XXI.

2.2 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E O MODELO SETT

A consolidação das Tecnologias Assistivas (TA) como campo de pesquisa e de intervenção educacional representa uma das transformações mais significativas na construção de práticas inclusivas contemporâneas. A noção de TA envolve não apenas dispositivos materiais, softwares ou recursos de alta complexidade, mas também serviços, procedimentos pedagógicos, adaptações e mediações que ampliam habilidades funcionais e favorecem participação plena no cotidiano escolar. De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas, o conceito abrange “uma ampla gama de recursos, estratégias e serviços capazes de promover autonomia, independência e inclusão social” (BRASIL, 2021, p. 18), articulando dimensões

tecnológicas, pedagógicas e culturais. No contexto da educação básica, essa compreensão exige que professoras e professores analisem criticamente como tais recursos se integram ao currículo, orientando práticas pedagógicas que considerem a diversidade comunicacional e cognitiva dos estudantes.

O aprofundamento conceitual acerca das Tecnologias Assistivas vincula-se diretamente às discussões sobre acessibilidade curricular e inclusão escolar. No cenário internacional, Cook e Polgar (2020) destacam que a funcionalidade de um recurso não se limita ao dispositivo em si, mas à relação que ele estabelece com as necessidades da pessoa e com o ambiente em que será utilizado. Tal perspectiva rompe com uma visão tecnicista e evidencia que a escolha inadequada de ferramentas, ainda que sofisticadas, pode resultar em exclusão. Em consonância com esse entendimento, pesquisadores como Edyburn (2019) defendem que a TA precisa constituir parte integrante do planejamento pedagógico e não ser utilizada como resposta eventual às dificuldades de um estudante, sob risco de reforçar desigualdades e cristalizar práticas segregadoras.

Nesse contexto, o modelo SETT, desenvolvido por Zabala (2022) e amplamente reconhecido nos estudos sobre TA, tornou-se uma das estruturas analíticas mais consistentes para orientar processos decisórios na seleção e implementação de tecnologias no ambiente escolar. O acrônimo que dá nome ao modelo é formado pelas palavras Student, Environment, Tasks e Tools, indicando que qualquer decisão deve partir de um estudo apurado sobre o estudante, considerar as características do ambiente onde a aprendizagem ocorre, analisar detalhadamente as tarefas pedagógicas envolvidas e, somente ao final, selecionar as ferramentas adequadas. O princípio que sustenta essa estrutura reside na compreensão de que a tecnologia não é o ponto de partida, mas a etapa conclusiva de um processo que envolve avaliação contextual, análise do cotidiano escolar e projeção das possibilidades de participação do aluno. Nesse sentido, Zabala (2022, p. 57) sintetiza:

A tomada de decisão eficaz sobre tecnologia assistiva começa perguntando o que o estudante precisa realizar para participar plenamente dos ambientes de aprendizagem, para então identificar os contextos em que essas tarefas ocorrem e, somente depois disso, determinar quais ferramentas podem ampliar sua participação. As ferramentas não orientam as decisões; quem as orienta são os estudantes e os ambientes, pois nenhum recurso tem significado fora da análise criteriosa das demandas reais de funcionalidade, das oportunidades de interação e dos apoios necessários para que o aluno exerça, com autonomia, suas habilidades.

A relevância desse modelo reside na capacidade de promover práticas pedagógicas intencionalmente inclusivas, em que o professor abandona soluções generalistas e passa a compreender que cada estudante possui uma trajetória singular de aprendizagem. A análise do estudante, primeiro elemento do SETT, abrange aspectos motores, cognitivos, sensoriais, comunicacionais e motivacionais, exigindo uma compreensão integral da pessoa. O ambiente escolar, segundo elemento, envolve fatores físicos, sociais, culturais e organizacionais que podem facilitar ou dificultar o uso da tecnologia. O estudo das tarefas,

terceiro elemento, observa o que o estudante precisa realizar para acessar conteúdos, expressar conhecimentos, participar de atividades e construir autonomia. A escolha da ferramenta, último elemento, deve emergir da convergência entre todas essas dimensões, evitando decisões pautadas pela novidade tecnológica e privilegiando recursos que ampliem a participação de modo concreto e sustentável.

A aplicação do modelo SETT no contexto escolar revela-se particularmente potente ao articular Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa. Em diversas pesquisas realizadas nas últimas décadas, observou-se que estudantes com necessidades complexas de comunicação apresentam desempenho significativamente superior quando utilizam sistemas simbólicos adequados, pranchas organizadas segundo demandas reais, aplicativos acessíveis e rotinas visuais que antecipam e explicitam tarefas. Ganz et al. (2017), ao analisarem evidências empíricas sobre CAA, concluíram que a eficácia do recurso depende diretamente da adequação entre ferramenta, atividade e mediação docente. Esse achado reforça a premissa de que a articulação entre TA e modelo SETT qualifica o processo de ensino, reduz barreiras e favorece trajetórias de aprendizagem mais equitativas.

A densidade dessa discussão torna-se ainda mais evidente quando se observa o contexto das escolas públicas brasileiras, onde desafios estruturais e formativos persistem. A ausência de formação docente específica, a insuficiência de equipamentos, a fragmentação entre sala regular e AEE e as barreiras atitudinais configuram obstáculos que interferem no uso de TA de maneira sistemática. Pesquisas recentes, como a de Guedes (2023), indicam que tais dificuldades não se resolvem apenas com investimentos materiais, mas com processos formativos que orientem educadores a planejar a partir do estudante e não do dispositivo, alinhando práticas pedagógicas ao paradigma inclusivo.

A discussão acerca das Tecnologias Assistivas e do modelo SETT, portanto, revela um movimento de deslocamento teórico e prático que redefine o papel da tecnologia no campo da educação inclusiva. A TA deixa de ser recurso suplementar e converte-se em ferramenta estruturante para o exercício da cidadania, para o acesso ao currículo e para a construção de processos educativos mais justos. Ao mesmo tempo, o SETT reafirma que nenhuma tecnologia é eficaz se não houver mediação humana qualificada, planejamento pedagógico responsável e compreensão sensível das singularidades de cada estudante. Em síntese, tais perspectivas consolidam um entendimento ético e político da acessibilidade, reconhecendo que incluir é oferecer condições reais para que todos participem, comuniquem-se e aprendam no ritmo e na forma que lhes são próprios.

2.3 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

A discussão contemporânea sobre acessibilidade educacional e inclusão escolar encontra no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) uma das bases teóricas mais robustas e inovadoras para a reorganização das práticas pedagógicas. Formulado a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Center for



Applied Special Technology (CAST), o DUA compreende que o currículo deve ser planejado desde o início para atender a diversidade humana, evitando que adaptações tardias reforcem desigualdades ou produzam barreiras à participação dos estudantes. Tal perspectiva rompe com uma lógica tradicional que considera a heterogeneidade como exceção e convida educadores a construir propostas flexíveis que contemplem diferentes modos de engajamento, de representação e de expressão, reconhecendo que aprender não é um processo homogêneo ou linear. Rose e Meyer (2002), autores pioneiros na formulação do DUA, destacam que a aprendizagem só se consolida quando a escola reconhece a pluralidade neurológica, cultural e sensorial que caracteriza os sujeitos.

A consolidação do DUA no cenário internacional também se deve à articulação entre neurociência e pedagogia, sobretudo nas investigações que revelam como indivíduos diferentes ativam redes cerebrais distintas ao processar informações. Essa compreensão desloca o foco de um modelo padronizado de ensino para a criação de ambientes educacionais que favoreçam múltiplas entradas cognitivas, emocionais e sensoriais. Meyer, Rose e Gordon (2014) demonstram que o estudante aprende melhor quando o currículo oferece caminhos variados para acessar conteúdos, participar de atividades e expressar conhecimentos, afirmando que a flexibilização não é concessão pedagógica, mas condição para a equidade. Essa premissa altera profundamente a concepção de planejamento, uma vez que não basta reconhecer a diversidade; é imprescindível incorporá-la como princípio estruturante das práticas educativas.

O aprofundamento desse marco teórico evidencia que o DUA não se resume à aplicação de recursos didáticos variados, mas à formulação de um currículo que antecipe possíveis barreiras e construa alternativas para eliminá-las. O CAST (2018) estabelece três diretrizes fundamentais: oferecer múltiplas formas de engajamento, múltiplas formas de representação e múltiplas formas de ação e expressão. Essas diretrizes estabelecem uma relação direta com a ideia de que o estudante não apenas recebe conhecimento, mas interage com ele de modos diversos, articulando experiências, ritmos e linguagens próprias. Nesse sentido, o DUA propõe uma ruptura epistemológica com práticas que naturalizam a homogeneidade e privilegiam apenas um tipo de resposta, de comportamento ou de expressão.

A relevância dessa abordagem se amplia quando relacionada às discussões sobre Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa, sobretudo porque ambas fornecem meios concretos para que as diretrizes do DUA se materializem no cotidiano escolar. Sánchez (2022) ressalta que a acessibilidade não pode ser pensada como etapa posterior ao planejamento, mas como elemento fundante que orienta a organização espacial da sala, a seleção de materiais, a sequência didática e as avaliações. Em análise crítica, o autor reforça que a inclusão não se efetiva por meio da soma de recursos, mas por meio da construção de uma pedagogia sensível às singularidades humanas. Em suas palavras:



A construção de ambientes de aprendizagem que respeitam a diferença exige um currículo desenhado para ser acessível desde a sua concepção, o que implica prever barreiras e propor alternativas múltiplas, evitando que a diversidade seja tratada como exceção. O DUA representa, portanto, não uma metodologia, mas um paradigma ético de respeito às formas plurais de aprender (Sánchez, 2022, p. 63).

A literatura recente destaca que o DUA favorece estudantes que necessitam de suporte visual, linguagens simplificadas, mediações concretas e recursos comunicacionais alternativos. Em pesquisas desenvolvidas em diferentes países, Rao et al. (2021) demonstraram que, quando o currículo incorpora as diretrizes do DUA, há maior participação de estudantes com deficiência intelectual, TEA e transtornos de linguagem, principalmente porque o ensino deixa de ser estruturado sobre respostas únicas e passa a acolher diferentes possibilidades expressivas. A adoção de múltiplos meios de representação, por exemplo, permite que conteúdos tradicionais sejam explicados por imagens, gráficos, mapas conceituais, vídeos e símbolos, ampliando o acesso cognitivo. A diversidade de meios de ação e expressão, por sua vez, permite que o estudante demonstre conhecimentos por escrita, fala, movimentos, manipulação de objetos, gravações ou pranchas de comunicação.

A compreensão aprofundada dessa abordagem evidencia que o DUA constitui um avanço conceitual que desafia a cultura escolar historicamente centrada na normalização dos comportamentos e na padronização da aprendizagem. A implementação do DUA exige que o professor abandone modelos rígidos de ensino e assuma uma postura investigativa, sensível às necessidades de seus estudantes e voltada para a construção de práticas pedagógicas que não apenas acolham, mas valorizem a diferença. Ao mesmo tempo, requer apoio institucional, formação continuada e acesso a materiais que permitam promover experiências educativas baseadas na diversidade. Em síntese, o DUA consolida uma perspectiva ética e política de currículo, cuja finalidade maior é garantir equidade, autonomia e participação para todos os estudantes, tornando-se um dos pilares da educação inclusiva no século XXI.

2.4 ESCOLA INCLUSIVA E DIREITO À COMUNICAÇÃO

A consolidação do paradigma da escola inclusiva representa um dos movimentos mais expressivos da educação contemporânea, não apenas por ampliar o acesso, mas por reposicionar a própria compreensão de quem é o estudante e qual é o papel social da escola. A perspectiva inclusiva desloca a centralidade das deficiências individuais para o exame crítico das barreiras presentes no ambiente educacional, reconhecendo que a exclusão é produzida, sobretudo, pelas estruturas pedagógicas, culturais e comunicacionais que restringem a participação plena de determinados grupos. Nesse contexto, o direito à comunicação emerge como eixo fundamental, pois somente quando o sujeito dispõe de meios reais de expressar-se, compreender instruções e participar das interações coletivas é que se torna possível garantir cidadania, pertencimento e aprendizagem efetiva.

A formulação desse direito não resulta apenas de reivindicações educacionais, mas está ancorada em marcos jurídicos internacionais e nacionais que atribuem à comunicação um lugar central na vida humana. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro com força de emenda constitucional (Brasil, 2009), estabelece que a comunicação é condição necessária para a participação social e deve ocorrer por “todas as formas e formatos acessíveis”, incluindo a Comunicação Alternativa e Ampliada, os sistemas simbólicos visuais e quaisquer recursos que facilitem expressão, compreensão e interação. A Lei Brasileira de Inclusão reforça esse princípio ao caracterizar a comunicação como dimensão indispensável da inclusão e ao reconhecer que negar meios de comunicação acessíveis constitui violação de direitos (Brasil, 2015). Tal reconhecimento reposiciona a escola como espaço de responsabilidade ética e política na garantia de condições equitativas para que todos possam participar do processo educativo.

O debate acadêmico também contribuiu significativamente para aprofundar o entendimento de que a comunicação, para além de um meio técnico de transmissão de mensagens, constitui a base sobre a qual se assenta a experiência humana. Em análises sobre inclusão e participação, Booth e Ainscow (2011) argumentam que a escola só se torna verdadeiramente inclusiva quando cria ambientes em que todos os estudantes conseguem interagir, formular perguntas, construir significados e produzir sentidos coletivos. Tais autores sublinham que a acessibilidade comunicacional não se reduz à disponibilidade de recursos, mas envolve a criação de culturas escolares que reconhecem a diversidade linguística, sensorial e cognitiva como riqueza. Em trecho emblemático de seu estudo, afirmam:

O desenvolvimento de culturas inclusivas requer que as escolas assegurem que todos os estudantes tenham oportunidades e meios de se expressar, participar da tomada de decisões e serem ouvidos como membros legítimos da comunidade. A comunicação, portanto, não é acessória, mas a base sobre a qual a inclusão é construída, pois somente quando cada aluno pode dizer, escutar e ser reconhecido é que se estabelecem ambientes verdadeiramente participativos, democráticos e orientados para o pertencimento (Booth; Ainscow, 2011, p. 45).

A relevância do direito à comunicação torna-se ainda mais evidente quando se analisam pesquisas que investigam os impactos da ausência de acessibilidade comunicacional na vida escolar de estudantes com deficiência, transtornos de linguagem ou neurodivergências. Estudos desenvolvidos por Blackstone e Williams (2020) revelam que a dificuldade de expressar-se provoca não apenas prejuízos na aprendizagem, mas também isolamento social, aumento da ansiedade, redução da autonomia e invisibilidade das necessidades educacionais reais do estudante. Esses autores observam que a falta de meios comunicacionais adequados impede o aluno de demonstrar conhecimentos, de pedir ajuda, de negociar sentidos e de participar de processos avaliativos, o que produz desigualdades profundas e silenciosas.



O direito à comunicação, portanto, não pode ser concebido como ação pontual, mas como estrutura permanente do processo educativo. Esse entendimento implica reconhecer que escolas inclusivas são aquelas que oferecem múltiplas formas de linguagem, flexibilizam práticas pedagógicas, diversificam canais de expressão e reconhecem que os sujeitos podem comunicar-se por gestos, imagens, símbolos, movimentos, pranchas, aplicativos ou fala. A escola que depende exclusivamente da linguagem oral, ao não considerar modos alternativos de significação, corre o risco de excluir estudantes que necessitam de apoio visual, de mediação comunicativa ou de sistemas simbólicos alternativos.

A implementação efetiva desse direito exige que o ambiente escolar se configure como espaço de múltiplas vozes, em que as interações sejam construídas a partir de escuta sensível, mediação qualificada e valorização das singularidades comunicacionais. Para consolidar tal perspectiva, Florian (2014) defende que a inclusão requer práticas pedagógicas que reconheçam a diferença como princípio e não como problema a ser corrigido. A autora ressalta que o professor desempenha papel central na criação de oportunidades comunicacionais, pois é ele quem organiza rotinas, propõe atividades, estabelece relações e legitima formas diversas de participar do processo educativo.

Ao analisar o contexto brasileiro, observa-se que o direito à comunicação depende não apenas de marcos legais, mas da articulação entre políticas públicas, formação docente, recursos acessíveis e cultura escolar inclusiva. A integração entre sala regular e Atendimento Educacional Especializado é indispensável para que os estudantes que utilizam Comunicação Alternativa possam expressar-se em diferentes momentos da rotina escolar, ampliando sua autonomia e reduzindo barreiras atitudinais. Estudos recentes, como o de Pletsch (2021), demonstram que a inclusão se fortalece quando a escola constrói ambientes compartilhados de comunicação em que pranchas, símbolos, pictogramas e aplicativos deixam de ser recursos individuais e passam a fazer parte do cotidiano coletivo.

Dessa forma, compreende-se que a escola inclusiva não se limita a assegurar acesso físico às salas de aula, mas exige garantir meios comunicacionais que permitam aos estudantes exercer sua condição de sujeitos, produzindo linguagem, construindo vínculos e participando da vida escolar em sua plenitude. O direito à comunicação, entendido como princípio ético, jurídico e pedagógico, é fundamento para uma educação que respeita a dignidade humana e reconhece a diversidade como condição constitutiva da experiência escolar no século XXI.

3 METODOLOGIA

A construção deste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, cuja finalidade consiste em compreender, interpretar e problematizar fenômenos educacionais complexos relacionados à Comunicação Alternativa, às Tecnologias Assistivas e ao Desenho Universal para a Aprendizagem, no contexto da escola inclusiva contemporânea. A escolha por essa abordagem decorre da



compreensão de que os processos comunicacionais e pedagógicos não se reduzem a variáveis mensuráveis, mas configuram dimensões simbólicas, culturais e relacionais que exigem leitura aprofundada, análise interpretativa e diálogo com autores clássicos e contemporâneos. Nesse sentido, a pesquisa busca articular fundamentos teóricos consolidados com contribuições recentes, a partir de obras, artigos científicos, documentos normativos e estudos nacionais e internacionais publicados entre 2002 e 2024.

A opção pelo percurso bibliográfico apoia-se na concepção de que a revisão rigorosa de literatura permite mapear avanços teóricos, reconhecer lacunas, identificar tensões e construir análises críticas coerentes com o objeto estudado. Gil (2019) ressalta que a pesquisa bibliográfica se caracteriza pelo exame sistemático de referências publicadas e pela capacidade de reorganizar, reinterpretar e ampliar conhecimentos existentes, produzindo novas sínteses. O autor afirma:

A pesquisa bibliográfica não se limita a reproduzir ideias, mas possibilita a construção de um quadro analítico que amplia o entendimento sobre determinado problema, favorecendo interpretações que surgem do confronto entre diferentes autores e perspectivas. Ao reunir, comparar e tensionar distintas contribuições teóricas, o pesquisador desenvolve uma compreensão mais abrangente e crítica do fenômeno, permitindo que novos sentidos e hipóteses emergjam da análise cuidadosa das fontes (Gil, 2019, p. 33).

O desenvolvimento da metodologia envolveu a leitura rigorosa de produções amplamente reconhecidas no campo da inclusão, da comunicação e das tecnologias aplicadas à educação, com ênfase em autores cuja contribuição teórica se mantém relevante e atual. Entre eles destacam-se Light e McNaughton (2015), cujas pesquisas aprofundam o papel da comunicação alternativa na aprendizagem; Zabala (2022), responsável pela formulação do modelo SETT; Meyer, Rose e Gordon (2014), que estruturam os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem; Sánchez (2022), que discute estratégias contemporâneas de acessibilidade; Booth e Ainscow (2011), cujas reflexões sobre culturas inclusivas se tornaram referência internacional; Blackstone e Williams (2020), que investigam práticas comunicacionais no contexto escolar; Florian (2014), que problematiza concepções de ensino inclusivo; e Pletsch (2021), que analisa políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à participação de estudantes com deficiência. A seleção desse corpus teórico obedeceu a critérios de credibilidade editorial, relevância científica, pertinência temática e atualidade, garantindo que as obras examinadas contribuíssem efetivamente para aprofundar as discussões sobre o direito à comunicação e suas implicações para a escola pública.

A análise dos textos foi conduzida por meio de leitura interpretativa, articulada a um processo de categorização temática que permitiu identificar convergências conceituais, distinções metodológicas e orientações pedagógicas presentes nas obras estudadas. Esse procedimento favoreceu a construção de um panorama analítico consistente, no qual os conceitos de Comunicação Alternativa, Tecnologias Assistivas,



DUA e direito à comunicação foram discutidos de modo integrado, evidenciando articulações entre práticas escolares, políticas públicas e avanços científicos.

O estudo bibliográfico não se constitui como exercício meramente descritivo, pois parte de uma postura crítica que busca compreender como teorias, políticas e práticas dialogam e tensionam-se na realidade educacional. Severino (2018) indica que a pesquisa qualitativa exige compromisso com a interpretação e com a problematização dos sentidos atribuídos aos fenômenos, destacando que a educação deve ser analisada em suas dimensões éticas, epistemológicas e socioculturais. Ao refletir sobre o alcance da pesquisa qualitativa, o autor assevera:

O conhecimento produzido pela pesquisa em educação não é neutro; revela intencionalidades e posicionamentos que expressam concepções de homem, sociedade e conhecimento. Cabe ao pesquisador assumir uma postura consciente, crítica e responsável diante desses significados, compreendendo que investigar implica reconhecer limites, escolhas e perspectivas que orientam a produção teórica. Dessa forma, toda pesquisa carrega um compromisso ético e político, que deve ser explicitado e analisado para que o processo investigativo se torne verdadeiramente reflexivo (Severino, 2018, p. 41).

A metodologia adotada neste estudo organiza-se, portanto, como um percurso reflexivo e interpretativo que busca produzir uma leitura aprofundada do fenômeno da comunicação escolar sob a perspectiva inclusiva. A análise seguiu rigor metodológico na seleção, leitura e interpretação do material bibliográfico, articulando fundamentos teóricos e compreensão crítica das implicações pedagógicas, éticas e políticas do uso de recursos comunicacionais acessíveis. Esse processo permite compreender que a Comunicação Alternativa não é apenas objeto técnico, mas prática social, política e pedagógica que precisa ser analisada em sua complexidade.

A construção metodológica orienta-se pela convicção de que a reflexão teórica bem fundamentada constitui passo indispensável para o fortalecimento das práticas inclusivas, uma vez que possibilita ao pesquisador reconstruir conceitos, refinar interpretações e produzir análises que dialoguem com desafios reais enfrentados pelas escolas. Dessa forma, a metodologia sustenta a elaboração de um estudo que busca contribuir para o debate contemporâneo sobre acessibilidade comunicacional, oferecendo subsídios teóricos robustos para ampliar a compreensão sobre o direito à comunicação e sua centralidade na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 A COMUNICAÇÃO COMO EIXO DA APRENDIZAGEM

A centralidade da comunicação na constituição dos processos de aprendizagem tem se afirmado como um dos alicerces teóricos mais consistentes da educação contemporânea, especialmente no âmbito das discussões sobre inclusão escolar. A experiência humana de aprender não se limita ao domínio de



conteúdos formais, mas envolve processos simbólicos, emocionais, relacionais e culturais que dependem diretamente da capacidade de interagir, expressar-se e participar ativamente das práticas sociais. Em ambientes escolares que historicamente privilegiaram a oralidade e a escrita como únicas formas legítimas de comunicar-se, estudantes que dependem de outros modos de expressão acabam posicionados à margem do processo educativo, não por falta de potencial cognitivo, mas por ausência de acessibilidade comunicacional. Assim, compreender a comunicação como eixo da aprendizagem implica reconhecer que ela não é mero instrumento auxiliar, mas dimensão ontológica que funda o próprio ato de aprender.

O aprofundamento desse debate evidencia que a comunicação escolar deve ser concebida como fenômeno dialógico, mediado pela presença do outro e pelo encontro entre diferentes formas de significar o mundo. Pesquisas de Wertsch (1998) demonstram que a aprendizagem ocorre em contextos socioculturais e depende da circulação de ferramentas simbólicas capazes de dar forma ao pensamento. A escola que restringe tais ferramentas empobrece o processo formativo, limitando possibilidades de expressão e comprometendo a construção do conhecimento. Vygotsky (2001) já afirmava que o desenvolvimento cognitivo emerge de processos de interação social mediados pela linguagem, e que é pela comunicação, em suas múltiplas materialidades, que a criança internaliza conceitos, elabora significados e amplia a capacidade de solucionar problemas. Nesse sentido, negar ao estudante meios acessíveis de comunicação é negar-lhe a possibilidade de participar do movimento coletivo pelo qual se produz conhecimento.

A comunicação, quando compreendida como dimensão fundante do currículo, assume papel decisivo na organização das práticas pedagógicas. Ela orienta a forma como o professor apresenta objetivos, estrutura tarefas, conduz explicações, estabelece mediações e avalia o percurso formativo dos estudantes. A ausência de dispositivos comunicacionais acessíveis não apenas compromete a aprendizagem, mas produz silenciamentos sistemáticos que atravessam a vida escolar de crianças e jovens com deficiências, transtornos de linguagem ou neurodivergências. Blackstone e Williams (2020) observam, em estudos amplos sobre necessidades comunicacionais complexas, que estudantes privados de meios adequados de expressão não conseguem demonstrar conhecimento, pedir ajuda, participar de decisões coletivas, negociar sentidos ou organizar a própria rotina de trabalho. Para as autoras:

Quando a comunicação é limitada ou inacessível, a capacidade do estudante de engajar-se, participar e demonstrar competência fica profundamente restringida. Sem comunicação acessível, a participação educacional torna-se condicional e, muitas vezes, inalcançável, pois barreiras comunicativas comprometem interações, impedem que necessidades sejam expressas e diminuem oportunidades de aprendizagem significativa. Assim, a acessibilidade comunicativa é fundamento central da inclusão, determinando o quanto cada aluno pode atuar como sujeito ativo em seu próprio processo educativo (Blackstone; Williams, 2020, p. 21).

A relevância da comunicação torna-se ainda mais evidente quando se observam os impactos emocionais e sociais decorrentes do acesso — ou da ausência — de práticas comunicacionais inclusivas.



Pesquisas de Koegel, Ashbaugh e Navab (2016) revelam que a possibilidade de expressar desejos, sentimentos, frustrações e interesses contribuem de maneira decisiva para a regulação emocional, para a construção de vínculos e para o fortalecimento da autoestima. Estudantes com acesso a suportes comunicacionais adequados apresentam menor resistência a participar de atividades coletivas, maior engajamento em interações sociais e maior autonomia nas práticas escolares. Esses resultados reforçam o entendimento de que a comunicação não é apenas condutora de conhecimento, mas também geradora de bem-estar, vínculo e segurança emocional.

A discussão sobre comunicação como eixo da aprendizagem torna-se ainda mais profunda quando articulada às perspectivas contemporâneas da educação inclusiva. A escola que realmente se compromete com a equidade precisa garantir que todos os estudantes tenham condições de participar dos processos comunicacionais que estruturam o cotidiano pedagógico. Booth e Ainscow (2011), ao abordarem indicadores de inclusão, enfatizam que uma cultura escolar inclusiva só se concretiza quando todos os estudantes são reconhecidos como participantes legítimos e quando sua presença implica participação efetiva, não meramente física. Essa participação só se materializa quando a comunicação é acessível, múltipla e situada nas necessidades reais de cada sujeito. Esse entendimento aproxima-se da ideia de que o direito à comunicação é fundamento para todos os demais direitos educacionais.

A análise crítica dessa temática permite compreender que o desafio da escola contemporânea não consiste apenas em disponibilizar recursos comunicacionais alternativos, mas em reorganizar práticas pedagógicas para que tais recursos se tornem parte estrutural do processo. A comunicação como eixo da aprendizagem convoca educadores a repensarem tempos, espaços, materiais e interações, criando ambientes nos quais pranchas de comunicação, símbolos visuais, aplicativos interativos, gestos, sinais ou apontamentos deixem de ser vistos como acessos especiais e passem a integrar a cultura escolar. Em estudos sobre comunicação multimodal, Goodwin (2018) destaca que sujeitos se organizam cognitivamente por meio de múltiplos sistemas semióticos, sendo responsabilidade da escola reconhecer e legitimar tais modos de significar.

A ampliação dessa discussão indica que a comunicação, para constituir-se como eixo da aprendizagem, precisa ser compreendida como prática de produção de sentido que ocorre no encontro entre sujeitos e em diferentes linguagens. A centralidade desse processo na educação inclusiva não se explica apenas por sua função instrumental, mas porque comunicar é afirmar existência, elaborar pensamento, construir vínculos e participar da vida coletiva. Nesse sentido, a garantia de acessibilidade comunicacional não se apresenta como adendo à prática pedagógica, mas como dimensão ética e política de uma escola que reconhece a diversidade humana como princípio estruturante. A aprendizagem, assim compreendida, floresce quando todos podem comunicar-se na forma que lhes é própria, sendo reconhecidos como sujeitos plenos de linguagem, de pensamento e de direitos.



4.2 A CAA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA, NÃO TERAPÊUTICA

A ressignificação da Comunicação Alternativa e Ampliada no campo educacional exige compreender que seu potencial não se restringe ao âmbito clínico, mas se expande como prática pedagógica fundamental para a construção de ambientes inclusivos. A escola historicamente associou a CAA a intervenções terapêuticas especializadas, destinadas a corrigir déficits de fala ou a compensar limitações individuais. Essa perspectiva reducionista, além de desconsiderar as dimensões socioculturais da comunicação, invisibiliza seu papel curricular e pedagógico, reforçando a ideia de que a linguagem escolar legítima é apenas aquela veiculada pela oralidade ou pela escrita convencional. Superar essa lógica significa recolocar a CAA no centro do debate sobre práticas comunicacionais que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos, compreendendo-a como mediação essencial do trabalho pedagógico.

O aprofundamento dessa análise evidencia que a CAA deve ser incorporada à rotina escolar como componente estruturante do planejamento didático, de forma que alunos com necessidades comunicacionais complexas tenham oportunidades reais de expressar conhecimentos, formular perguntas, participar de debates, organizar rotinas e interagir com colegas e professores. Light e McNaughton (2015), ao investigarem o uso pedagógico da CAA em contextos educacionais, defendem que sua função vai muito além da substituição da fala; ela atua como mediadora cognitiva e social, ampliando repertórios simbólicos e fortalecendo a participação. Em estudo que se tornou referência internacional, os autores afirmam:

As intervenções de CAA não devem ser vistas apenas como ferramentas para compensar limitações de fala, mas como apoios essenciais para a aprendizagem, a alfabetização, a participação e as relações sociais nos ambientes educacionais. É no contexto das interações escolares cotidianas que a CAA se torna verdadeiramente transformadora, pois é ali que os estudantes ampliam suas oportunidades de expressão, exercem autonomia e constroem vínculos que sustentam sua inclusão. Dessa forma, a CAA assume papel central na promoção de práticas pedagógicas acessíveis e equitativas (Light; McNaughton, 2015, p. 63).

A incorporação da CAA ao planejamento pedagógico promove mudanças significativas na dinâmica da sala de aula, na medida em que permite ao estudante acessar conteúdos e expressar-se de modos que não seriam possíveis sem suportes comunicacionais adequados. Pranchas temáticas, sistemas de símbolos, organizadores visuais, agendas estruturadas, aplicativos de comunicação e recursos multimodais tornam-se instrumentos potentes para fortalecer o vínculo entre linguagem e aprendizagem. Em estudos conduzidos por Calculator (2014), identificou-se que alunos usuários de CAA demonstram maior compreensão conceitual e capacidade de interagir com o conteúdo curricular quando os professores utilizam símbolos e estruturas visuais que dialogam com suas necessidades linguísticas. Tais achados evidenciam que o potencial pedagógico da CAA é intrínseco ao seu uso cotidiano, e não restrito à atuação de especialistas.

A expansão dessa discussão permite analisar que a CAA, quando utilizada como ferramenta pedagógica, contribui para a democratização do espaço escolar, na medida em que amplia oportunidades



de participação e reduz a dependência de formas comunicacionais únicas. Esse processo desafia práticas tradicionais que interpretam a ausência de fala como ausência de pensamento, reforçando concepções capacitistas que historicamente silenciaram estudantes que necessitam de outros modos de expressão. Em diferentes contextos, estudos de O'Neill, Light e Pope (2018) demonstram que alunos usuários de CAA são frequentemente subestimados quando a escola não oferece recursos acessíveis para interação, o que evidencia a urgência de transformar práticas pedagógicas. De acordo com os autores, a instituição que ignora a CAA reproduz desigualdades profundas e impede que o aluno manifeste seu potencial cognitivo.

A dimensão pedagógica da CAA também se revela no impacto que ela exerce sobre as relações sociais estabelecidas na escola. Ambientes que integram recursos comunicacionais de forma naturalizada tendem a favorecer interações mais espontâneas entre pares, pois eliminam a percepção de que a ferramenta é um marcador de diferença. Alunos que utilizam pranchas, aplicativos ou pictogramas deixam de ser vistos como exceções e passam a ser reconhecidos como sujeitos comunicantes, com linguagens próprias e possibilidades legítimas de participação. Beukelman e Mirenda (2013), em sua ampla investigação sobre comunicação assistida, destacam que o uso pedagógico da CAA fortalece vínculos sociais e amplia oportunidades de convivência, elevando a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes. Para os autores:

O sucesso da Comunicação Alternativa e Ampliada não depende apenas das ferramentas em si, mas da qualidade das oportunidades comunicativas que são criadas, modeladas e valorizadas nas rotinas educacionais diárias. É no contexto das interações reais, mediadas por parceiros atentos e estratégias consistentes, que a CAA se consolida como prática efetiva, permitindo que o estudante experimente, refine e expanda suas formas de expressão. Assim, a eficácia da CAA está profundamente ligada ao ambiente e às relações que o sustentam (Beukelman; Mirenda, 2013, p. 112).

A análise crítica desse cenário demonstra que a CAA somente alcança sua potência pedagógica quando incorporada a práticas intencionais, planejadas e coletivas. A escola que reconhece a CAA como parte do currículo e não como atividade paralela reorganiza tempos, espaços e materiais, favorecendo aprendizagens mais ricas e significativas. A integração entre sala regular e Atendimento Educacional Especializado constitui elemento decisivo para essa transformação, pois permite que estratégias comunicacionais continuem durante as atividades regulares e não se limitem ao atendimento especializado.

Compreender a CAA como ferramenta pedagógica implica assumir que comunicação, participação e aprendizagem são dimensões inseparáveis. A CAA não substitui a fala; ela expande horizontes comunicativos, abrindo possibilidades para que estudantes historicamente silenciados encontrem caminhos próprios para pensar, expressar-se e aprender. Sua força não reside no dispositivo utilizado, mas na qualidade das interações, no reconhecimento da diferença e na responsabilidade ética que a escola assume ao garantir meios comunicacionais acessíveis. Assim, o uso pedagógico da CAA constitui fundamento



indispensável para o fortalecimento de uma educação que valoriza a pluralidade humana e assegura que todos tenham o direito de comunicar-se na forma que lhes é possível e legítima.

4.3 DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

A implementação efetiva da Comunicação Alternativa e Ampliada nas escolas públicas brasileiras enfrenta desafios que ultrapassam a dimensão técnica dos recursos e atingem estruturas históricas, políticas, culturais e pedagógicas que moldam o cotidiano educacional. A CAA, embora reconhecida como direito pela legislação e validada por pesquisas contemporâneas, ainda é tratada em grande parte das instituições como prática secundária, restrita ao atendimento especializado e desvinculada do planejamento da sala regular. A complexidade desse cenário revela que as dificuldades não decorrem apenas da falta de materiais, mas da ausência de uma cultura escolar que compreenda a comunicação como eixo estruturante da aprendizagem e da participação.

A primeira barreira identificada refere-se à formação docente, frequentemente insuficiente para lidar com a diversidade comunicacional que caracteriza os estudantes que dependem de suportes alternativos. Professores enfrentam lacunas formativas que os impedem de compreender princípios fundamentais da CAA, como seleção de vocabulário central, modelagem linguística, uso pedagógico de pictogramas e integração multimodal de recursos. Florian (2014), ao discutir práticas inclusivas, argumenta que a formação docente tradicional ainda se organiza em torno da ideia de normalidade, e não da diferença, produzindo um descompasso entre as exigências da inclusão e as possibilidades reais de intervenção pedagógica. A autora sintetiza essa fragilidade ao afirmar:

A inclusão exige que o professor reconstrua concepções profundamente arraigadas sobre aprendizagem e diferença. A dificuldade de implementar práticas inclusivas não decorre apenas de falta de recursos, mas de modelos pedagógicos que não reconhecem a diversidade como ponto de partida do trabalho educativo. Quando a escola mantém expectativas homogêneas, ignora-se que os estudantes aprendem de formas distintas, e que essas diferenças devem orientar a organização do ensino, tornando a inclusão uma prática cotidiana e não um adendo ao currículo (FLORIAN, 2014, p. 28).

Outro desafio se manifesta na organização do tempo e do espaço escolar. Muitas escolas estruturam suas rotinas de forma rígida, com tarefas e atividades que pressupõem respostas imediatas e predominantemente orais, o que dificulta a participação de estudantes que dependem de sistemas alternativos para comunicar-se. A ausência de rotinas visuais, de agendas estruturadas e de estratégias que permitam tempo ampliado para a comunicação impede que a CAA seja incorporada de maneira naturalizada. Pesquisas conduzidas por McCormack e Collins (2017) mostram que ambientes escolares que não ajustam tempo pedagógico e organização didática tendem a excluir silenciosamente estudantes usuários de CAA, mesmo quando possuem recursos tecnológicos disponíveis.

A distância ainda existente entre o atendimento especializado e a sala regular constitui outro obstáculo estrutural. Embora o AEE desempenhe papel importante no desenvolvimento de estratégias individualizadas, sua eficácia depende da continuidade dessas práticas no cotidiano da sala de aula. Quando o uso da CAA fica restrito ao espaço do atendimento especializado, sem integração com o currículo e sem participação ativa dos professores regentes, perde-se seu potencial pedagógico e comunicacional. Estudos de Soto e Yu (2014) indicam que práticas fragmentadas ou isoladas produzem dependência do estudante em relação ao profissional do AEE, impedindo que a comunicação seja vivenciada como atividade social ampla.

A carência de materiais acessíveis, de tecnologias atualizadas e de dispositivos de baixa e alta tecnologia também aparece de maneira recorrente entre os desafios enfrentados pelas escolas públicas. Entretanto, pesquisas de Ronski e Sevcik (2020) demonstram que a ausência de ferramentas tecnológicas não explica, por si só, as dificuldades de implementação da CAA. Os autores apontam que o elemento determinante para o sucesso de práticas inclusivas não é a sofisticação do recurso, mas a qualidade da mediação pedagógica e a intencionalidade do professor ao integrar a comunicação alternativa às interações diárias. A compreensão equivocada de que a CAA depende sempre de recursos tecnológicos de alto custo constitui obstáculo adicional que inibe a criatividade pedagógica e limita a exploração de estratégias simples e eficazes.

A cultura escolar, marcada por concepções capacitistas que naturalizam a fala como forma superior de comunicação, representa uma das barreiras mais profundas. Atitudes que interpretam a ausência de oralidade como incapacidade cognitiva continuam presentes em muitos contextos escolares, influenciando expectativas e práticas pedagógicas. Broderick e Lavani (2019), em estudo sobre capacitismo e educação, demonstram que a desvalorização de modos alternativos de comunicação está diretamente ligada à reprodução de modelos de normalidade que excluem estudantes com necessidades comunicacionais complexas. Para as autoras, construir uma cultura inclusiva exige revisar crenças, confrontar preconceitos e reconhecer que diferentes modos de expressão possuem igual legitimidade.

A análise desses desafios permite compreender que a implementação da CAA na escola pública depende de mudanças estruturais e culturais que ultrapassam a simples disponibilização de materiais ou formações pontuais. A construção de ambientes verdadeiramente inclusivos requer investimento político, compromisso institucional, formação contínua, reorganização curricular, fortalecimento da parceria entre professor regente e AEE, além da compreensão de que comunicar-se é direito, não privilégio. A incorporação da CAA exige, portanto, um reposicionamento ético e pedagógico que transforme a escola em espaço de múltiplas linguagens, onde cada estudante encontre meios legítimos para participar da vida escolar e construir percursos de aprendizagem significativos.

4.4 POTENCIAL TRANSFORMADOR DA CAA PARA ESTUDANTES NEURODIVERGENTES

A compreensão do potencial transformador da Comunicação Alternativa e Ampliada para estudantes neurodivergentes exige reconhecer que a comunicação constitui a base a partir da qual emergem processos cognitivos, afetivos, sociais e identitários. O conceito de neurodivergência, tal como formulado no campo crítico contemporâneo, compreende diferenças neurológicas como expressões legítimas da diversidade humana, não como desvios a serem corrigidos. A escola que acolhe essa perspectiva precisa superar modelos pedagógicos centrados na normalização de comportamentos e reconhecer que estudantes autistas, com TDAH, dispraxia verbal, deficiência intelectual ou transtornos de linguagem organizam o mundo por referenciais sensoriais, cognitivos e comunicacionais distintos. Nesse contexto, a CAA apresenta-se não apenas como suporte técnico, mas como instrumento profundamente emancipador, capaz de abrir caminhos de participação, autonomia e construção de identidade.

A análise de pesquisas recentes demonstra que a disponibilidade de sistemas comunicacionais alternativos modifica de forma radical a maneira como estudantes neurodivergentes se relacionam com o currículo, com os colegas e com a própria aprendizagem. Koegel, Matos-Frede (2018), ao investigarem intervenções comunicacionais em crianças autistas, observaram que a possibilidade de expressar desejos, recusar tarefas, pedir ajuda ou iniciar interações sociais diminui significativamente comportamentos de frustração, reduz crises de autorregulação e amplia a disposição para participar de atividades coletivas. Os pesquisadores explicam que estudantes que encontram dificuldades de linguagem frequentemente manifestam comportamentos interpretados pela escola como resistência, desinteresse ou incapacidade, quando na verdade revelam tentativas de comunicar-se por vias que lhes são possíveis. Ao fornecer suportes comunicativos que dialogam com suas necessidades, a escola restabelece canais de interação e promove condições reais de aprendizagem.

Essa perspectiva se fortalece quando se observa que estudantes neurodivergentes têm modos singulares de organizar o pensamento e, portanto, exigem caminhos pedagógicos que respeitem tempos, ritmos e linguagens diversas. A CAA opera como mediadora entre o mundo interno do sujeito e o ambiente escolar, permitindo que ele construa significados e compreenda as demandas acadêmicas com base em pistas visuais, representações simbólicas, rotinas estruturadas e suportes multimodais. De acordo com Ganz et al. (2017), a utilização de sistemas alternativos de comunicação não apenas amplia a compreensão de instruções e tarefas, mas favorece a generalização de conceitos e o desenvolvimento de habilidades linguísticas emergentes. Em suas análises, constata-se que a presença de recursos comunicacionais adequados está associada a melhorias consistentes na capacidade de organização, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva.

O impacto emocional e identitário da CAA também se destaca como dimensão central desse processo transformador. Muitos estudantes neurodivergentes vivenciam experiências prolongadas de



silenciamento, frustração e invisibilidade na escola, especialmente quando suas formas de expressão não são reconhecidas como legítimas. A ausência de meios comunicacionais adequados pode reforçar sentimentos de inadequação e impedir que esses estudantes construam percepções positivas sobre si mesmos. Em investigação realizada por Anderson, Balandin e Stancliffe (2017), foi possível identificar que o acesso à comunicação alternativa contribui para o fortalecimento da autoestima e para o desenvolvimento de uma identidade comunicacional mais estável. As autoras afirmam:

Para muitas pessoas que dependem da Comunicação Alternativa e Ampliada, a oportunidade de expressar-se por meio de formas de comunicação confiáveis e socialmente valorizadas lhes permite construir um senso de identidade mais profundo, aumentando a confiança e a participação em contextos educacionais e comunitários. Quando a comunicação se torna possível, estável e legitimada pelos outros, o indivíduo passa a experimentar maior autonomia, desenvolvendo vínculos, tomando decisões e ocupando espaços que antes lhe eram negados (Anderson; Balandin; Stancliffe, 2017, p. 74).

Além do impacto sobre a subjetividade, a CAA promove transformações profundas na relação entre estudantes neurodivergentes e suas redes de socialização. Ao oferecer recursos que lhes permitem engajar-se em interações colaborativas, jogos simbólicos, projetos coletivos e atividades de grupo, a CAA rompe com o isolamento historicamente associado à ausência de fala ou ao comprometimento da linguagem. Em estudo realizado por Thiemann-Bourque et al. (2016), verificou-se que estudantes autistas usuários de sistemas alternativos de comunicação apresentaram maior frequência de interações sociais espontâneas e mais iniciativas de comunicação com colegas, especialmente quando os recursos eram integrados ao cotidiano escolar e utilizados por todo o grupo como parte das rotinas pedagógicas.

O potencial transformador da CAA não se limita às interações sociais, mas atinge dimensões curriculares e avaliativas do processo educativo. Muitos estudantes neurodivergentes, ao utilizarem pranchas organizadas por categorias semânticas, vocalizadores, aplicativos de CAA ou sistemas baseados em símbolos, conseguem demonstrar competências acadêmicas antes invisibilizadas pela ausência de meios comunicacionais adequados. A escola que reconhece essa possibilidade rompe com práticas avaliativas restritas à oralidade ou à escrita convencional e passa a construir critérios que acolhem diferentes modos de expressão, abrindo espaço para que o estudante apresente conhecimentos de forma genuína. Soto e Yu (2014) evidenciam que essa mudança altera profundamente o olhar dos professores, pois revela potencialidades ocultas e desafia expectativas reduzidas historicamente associadas à deficiência e à neurodivergência.

A ampliação desse debate permite compreender que a CAA transforma não apenas o estudante, mas o próprio ecossistema escolar. Ambientes educacionais que integram a CAA de forma sistemática desenvolvem culturas comunicacionais mais inclusivas, nas quais múltiplos modos de expressão coexistem e são igualmente valorizados. Essa mudança de paradigma altera dinâmicas de poder no espaço escolar,



pois reconhece que a legitimidade da fala não se restringe à oralidade, mas inclui gestos, símbolos, sinais e linguagens que emergem da diversidade neurológica. A escola, ao assumir esse compromisso, passa a constituir-se como território que acolhe diferenças e promove aprendizagens mais democráticas, plurais e equitativas.

Em síntese, o potencial transformador da CAA para estudantes neurodivergentes reside na capacidade de oferecer-lhes instrumentos que ampliam sua agência, fortalecem sua autonomia, revelam suas competências e legitimam suas formas singulares de comunicar-se e aprender. Ao proporcionar meios para que esses estudantes participem plenamente da vida escolar, a CAA afirma sua natureza pedagógica, ética e política, revelando-se como uma das estratégias mais potentes para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva no século XXI.

4.5 ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL COMO DIREITO E POLÍTICA PÚBLICA

A consolidação da acessibilidade comunicacional como direito e como diretriz de política pública representa um marco civilizatório no campo da educação inclusiva e da garantia de igualdade de oportunidades. O reconhecimento jurídico de que toda pessoa tem o direito de comunicar-se por meios acessíveis, adequados à sua singularidade linguística, cognitiva e sensorial, desloca a comunicação do plano funcional para o plano da dignidade humana. Nesse horizonte, a escola deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos e converte-se em instituição responsável por garantir condições para que todos os sujeitos possam expressar-se, construir sentidos e participar ativamente da vida coletiva. A comunicação, compreendida nesse prisma, torna-se fundamento para o exercício da cidadania e elemento estruturante da democracia educacional.

A centralidade desse direito foi reiterada de modo enfático na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro com status constitucional. O documento amplia a noção de acessibilidade ao incluir sistemas alternativos e aumentativos de comunicação, recursos tecnológicos, formatos visuais, táteis, simples e compreensíveis, reconhecendo a comunicação como elemento essencial para a vida em sociedade. A Convenção afirma que os Estados devem adotar medidas para eliminar barreiras comunicacionais e proporcionar o acesso a linguagens diversas. Em trecho decisivo do texto normativo lê-se:

Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que pessoas com deficiência possam exercer o direito à liberdade de expressão e opinião, inclusive o direito de buscar, receber e transmitir informações e ideias em igualdade de oportunidades com as demais, mediante todas as formas de comunicação de sua escolha, tais como a comunicação alternativa e aumentativa, Braille, comunicação tátil, formatos compreensíveis e tecnologias da informação e comunicação acessíveis (ONU, 2006, p. 11).



Essa diretriz é reforçada no contexto nacional pela Lei Brasileira de Inclusão, que define comunicação como um dos eixos de acessibilidade e estabelece que o poder público, as instituições educacionais e os serviços voltados à população devem assegurar meios que possibilitem expressão e participação. A LBI não se limita a mencionar a Comunicação Alternativa; ela a reconhece como recurso indispensável para remover barreiras atitudinais e pedagógicas. O cumprimento dessa norma, contudo, depende de ações coordenadas e de políticas públicas que transcendam a dimensão declaratória da lei.

O debate acadêmico evidencia que a acessibilidade comunicacional inserida em políticas públicas exige articulação entre formação docente, financiamento, disponibilização de recursos, acompanhamento pedagógico e monitoramento contínuo das práticas escolares. O estudo de Alper e Raharinirina (2006), ao investigar políticas de tecnologia assistiva em sistemas educacionais, conclui que iniciativas pontuais ou fragmentadas têm impacto reduzido quando não integram esforços institucionais abrangentes que envolvam gestores, professores e equipes multiprofissionais. Os autores destacam:

As políticas de tecnologia assistiva só são eficazes quando se alinham às reformas educacionais sistêmicas, à formação docente e ao apoio institucional contínuo. Sem esse alinhamento, as tecnologias permanecem subutilizadas e seu potencial transformador se perde, pois a falta de preparo, de infraestrutura e de coerência entre diretrizes e práticas impede que esses recursos sejam integrados ao cotidiano pedagógico. Somente quando há coordenação entre políticas, capacitação e suporte é que a tecnologia assistiva se converte em instrumento real de participação, aprendizagem e equidade (Alper; Raharinirina, 2006, p. 17).

Essa avaliação aplica-se diretamente ao cenário brasileiro, no qual avanços legislativos convivem com desafios estruturais que impedem a plena efetivação do direito à comunicação. A ausência de políticas públicas contínuas de formação docente, a precariedade na oferta de recursos acessíveis nas escolas, a falta de orientações curriculares que integrem a comunicação alternativa ao cotidiano pedagógico e a fragilidade da articulação entre AEE e sala regular configuram obstáculos persistentes. Em muitas redes de ensino, a CAA permanece restrita a iniciativas isoladas de profissionais sensibilizados, sem respaldo institucional que garanta continuidade e impacto coletivo.

As políticas públicas de acessibilidade comunicacional também precisam enfrentar barreiras atitudinais que persistem na cultura escolar. Concepções capacitistas, que associam ausência de fala a incapacidade cognitiva, limitam expectativas e dificultam o reconhecimento dos estudantes neurodivergentes como sujeitos de linguagem e de direitos. Esse problema revela a necessidade de políticas de formação continuada que abordem, para além de técnicas de uso da CAA, aspectos éticos, pedagógicos e epistemológicos da comunicação. A análise de Hehir (2002) sobre capacitismo institucional ainda permanece atual ao argumentar que escolas tendem a organizar-se a partir de modelos de normalidade que excluem estudantes divergentes. Conforme aponta o autor, remover barreiras exige transformar práticas,



estruturas e mentalidades, reconhecendo que as diferenças não constituem obstáculos, mas elementos constitutivos da experiência humana.

A articulação entre acessibilidade comunicacional e políticas públicas também precisa incorporar mecanismos de monitoramento, avaliação e participação democrática. Quando estudantes, famílias e profissionais têm voz ativa na definição de estratégias comunicacionais, a escola fortalece processos de inclusão e constrói políticas mais coerentes com a realidade. Pletsch e Glat (2011) destacam que a participação de diferentes atores na definição de práticas inclusivas favorece maior legitimidade e eficácia das ações. O estudo demonstra que políticas que não consideram as necessidades comunicacionais reais dos estudantes tendem a permanecer ineficazes.

Essa análise permite compreender que a acessibilidade comunicacional se torna política pública apenas quando articulada a compromissos institucionais duradouros que assegurem condições concretas para sua implementação. Recursos materiais, formação docente, articulação intersetorial, monitoramento e práticas pedagógicas integradas compõem um conjunto de ações que ultrapassam iniciativas isoladas e constroem ambientes escolares verdadeiramente inclusivos. Implementar a CAA como direito significa garantir que todos os estudantes tenham a possibilidade de expressar-se, participar e aprender, independentemente das barreiras que historicamente os silenciaram.

A centralidade da comunicação como política educacional revela que a escola inclusiva depende de escolhas éticas e políticas que afirmem a pluralidade das linguagens e a dignidade humana como princípios orientadores. Ao defender a acessibilidade comunicacional como direito e política pública, o presente estudo reafirma que nenhuma aprendizagem pode florescer onde a comunicação não é possível, e que nenhuma escola pode se autoproclamar inclusiva enquanto estudantes permanecem privados dos meios necessários para existir plenamente como sujeitos de linguagem, de pensamento e de cidadania.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar, de maneira aprofundada, o papel central da comunicação no processo educativo, situando a Comunicação Alternativa e Ampliada, as Tecnologias Assistivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem como fundamentos indispensáveis para a construção de práticas pedagógicas inclusivas na escola pública brasileira. Ao retomar o tema, confirma-se que a acessibilidade comunicacional não constitui mera adaptação metodológica, mas princípio ético, político e pedagógico que assegura a participação plena dos estudantes e garante que a diversidade humana seja reconhecida como elemento constitutivo da aprendizagem.

O objetivo de compreender como a CAA se apresenta como ferramenta pedagógica, e não como intervenção exclusivamente terapêutica, foi contemplado por meio da análise de referenciais teóricos contemporâneos e de estudos que evidenciam sua relevância para a autonomia, para a expressão e para o



desenvolvimento cognitivo e socioemocional de estudantes neurodivergentes. Os resultados alcançados permitem afirmar que a comunicação somente se realiza como direito quando encontra respaldo no currículo, nas mediações docentes e nas políticas públicas, revelando que a escola precisa abandonar práticas centradas na normalização da linguagem e adotar abordagens que legitimem múltiplas formas de expressão.

A investigação demonstrou que a efetivação da acessibilidade comunicacional na escola pública enfrenta desafios persistentes, entre eles a formação docente insuficiente, a fragilidade de políticas institucionais, a fragmentação entre atendimento especializado e sala regular e a permanência de concepções capacitistas que limitam expectativas sobre estudantes que utilizam sistemas alternativos de comunicação. Ao discutir esses entraves, verificou-se que a superação dessas barreiras depende de ações sistêmicas, contínuas e integradas, capazes de transformar a cultura escolar e de consolidar ambientes onde a comunicação diversa seja reconhecida como legítima e necessária.

A análise também evidenciou que a CAA possui potência transformadora ao ampliar possibilidades de participação, fortalecer vínculos sociais, elevar a autoestima e revelar competências frequentemente invisibilizadas por práticas avaliativas tradicionais. Tal conclusão reafirma que a comunicação, quando compreendida em sua amplitude, reorganiza relações pedagógicas e redefine modos de ensinar e aprender, contribuindo para que estudantes neurodivergentes experimentem trajetórias escolares mais justas, significativas e respeitadas.

As contribuições deste estudo concentram-se na defesa de que a acessibilidade comunicacional deve ser tratada como política pública prioritária, articulada a formações docentes permanentes, investimentos estruturais e regulamentações que assegurem continuidade das ações. Ao sustentar essa perspectiva, a pesquisa reafirma que a inclusão escolar não se materializa por enunciado legal, mas por transformações concretas nas práticas, nas culturas institucionais e no compromisso ético com a dignidade humana.

A hipótese inicial de que a comunicação é eixo estruturante da aprendizagem foi confirmada ao longo da investigação, que demonstrou, com consistência teórica, que nenhum estudante pode participar plenamente da vida escolar sem meios comunicacionais acessíveis. A comunicação, assim compreendida, constitui condição para a cidadania, para a construção de identidade e para o exercício dos direitos educacionais.

De modo conclusivo, reafirma-se que a ampliação de pesquisas sobre Comunicação Alternativa e Ampliada, sobre seu uso pedagógico e sobre sua articulação com políticas educacionais constitui caminho promissor para o fortalecimento da educação inclusiva. Investigações futuras podem aprofundar análises sobre práticas escolares exitosas, sobre a implementação curricular da CAA em diferentes redes públicas e sobre estratégias formativas que potencializem o trabalho docente. Ao sugerir esses caminhos, este estudo reforça que o compromisso com a comunicação é, sobretudo, compromisso com a humanidade que habita



cada estudante e com a escola que desejamos construir: plural, democrática, sensível e verdadeiramente inclusiva.



REFERÊNCIAS

- ALPER, Sandra; RAHARINIRINA, Sahoby. **Assistive technology for individuals with disabilities: a review and synthesis of the literature**. *Remedial and Special Education*, v. 27, n. 1, p. 17-28, 2006.
- ANDERSON, Kate; BALANDIN, Susan; STANCLIFFE, Roger. **Communication and self-concept in people who use augmentative and alternative communication**. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 33, n. 2, p. 69-79, 2017.
- BEUKELMAN, David; MIRENDA, Pat. **Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs**. 4. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 2013.
- BEUKELMAN, David; LIGHT, Janice. **Augmentative and alternative communication: engaging participation and learning**. In: BEUKELMAN, David; MIRENDA, Pat. (org.). **Augmentative and alternative communication**. 5. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 2020. p. 1-25.
- BLACKSTONE, Sarah; WILLIAMS, Michael. **Implementing effective AAC in schools: communication, participation and inclusion**. 2. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 2020.
- BOOTH, Tony; AINSWORTH, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Tecnologia Assistiva**. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Comitê de Ajudas Técnicas, 2021.
- CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.
- COOK, Albert; POLGAR, Janice. **Cook & Hussey's assistive technologies: principles and practice**. 5. ed. St. Louis: Elsevier, 2020.
- EDYBURN, Dave. **Inclusive technologies: tools for classroom success**. 2. ed. Arlington: International Society for Technology in Education, 2019.
- FLORIAN, Lani. **The inclusive education handbook: developing policy and practice for schools**. London: Routledge, 2014.
- GANZ, Jennifer et al. **Aided augmentative and alternative communication for individuals with autism spectrum disorder: a research review**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 47, n. 4, p. 1410-1425, 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GUEDES, Claudia. **Comunicação alternativa e escola pública: práticas, tensões e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2023.



KOEGEL, Lynn Kern; ASHBAUGH, K.; NAVAB, A. **Improving emotional regulation and social participation through communication supports.** *Journal of Positive Behavior Interventions*, v. 18, n. 4, p. 211-221, 2016.

LIGHT, Janice; McNAUGHTON, David. **Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: a new definition for a new era of communication?** *Augmentative and Alternative Communication*, v. 30, n. 1, p. 1-18, 2014.

LIGHT, Janice; McNAUGHTON, David. **Supporting the communication, language, and literacy development of children with complex communication needs: state of the science and future research priorities.** *Assistive Technology*, v. 27, n. 1, p. 39-50, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2023.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice.** Wakefield, MA: CAST, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva, políticas públicas e práticas escolares: desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2021.

RAO, Kavita; OK, Minwook; BORGHOFF, Jessica. **Universal design for learning in inclusive classrooms: a systematic review of research.** *Remedial and Special Education*, v. 42, n. 4, p. 221-236, 2021.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **Desenho universal para a aprendizagem e inclusão educacional: princípios e práticas.** Porto: Porto Editora, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ZABALA, Joy. **The SETT framework: critical questions for choosing assistive technology.** In: ZABALA, Joy. **Students, environments, tasks, and tools: a guide to effective assistive technology decisions.** 3. ed. Wakefield, MA: CAST, 2022. p. 35-62.