

## **Comunicação Aumentativa e Alternativa na pré-escola: análise do programa educacional TELL ME: AAC in the Preschool Classroom**

Augmentative and Alternative Communication in preschool: analysis of the educational program TELL ME: AAC in the Preschool Classroom

Comunicación Aumentativa y Alternativa en preescolar: análisis del programa educativo TELL ME MÁS: CAA en el Aula Preescolar

Munique Massaro 

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil.

[munique@ce.ufpb.br](mailto:munique@ce.ufpb.br)

Recebido em 13 de setembro de 2025

Aprovado em 29 de outubro de 2025

Publicado em 08 de janeiro de 2026

### **RESUMO**

Crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação podem necessitar de sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa para conseguir aprender no contexto escolar e ser incluídas ativamente na sociedade. Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar o programa educacional *TELL ME: AAC in the Preschool Classroom*, que é destinado para pré-escola e tem o suporte da Comunicação Aumentativa e Alternativa. Ressalta-se que no Brasil, atualmente, não há nenhum programa de ensino ou material didático institucionalizado com o suporte da Comunicação Aumentativa e Alternativa. Foi realizada uma pesquisa documental, com a abordagem qualitativa, de cunho descritivo. Para analisar os dados do programa educacional, foi utilizada a Análise de Conteúdo, a partir das categorias: Concepções do Programa de Ensino, Estrutura do Material e Aspectos Didáticos-Metodológicos. Os resultados indicaram que o programa de ensino possui fundamentos para o desenvolvimento da linguagem e para proporcionar experiência de alfabetização de crianças que usa ou poderia se beneficiar da Comunicação Aumentativa e Alternativa, no entanto na pré-escola se faz necessário utilizar outros programas educacionais para promover o desenvolvimento pleno da criança em suas máximas possibilidades. Projetos futuros poderão viabilizar a produção de um programa de ensino ou material didático para ser utilizado no contexto brasileiro.

**Palavras-chave:** Comunicação Aumentativa e Alternativa; Ensino; Tell Me.

**ABSTRACT**

Children with disabilities and complex communication needs may need Augmentative and Alternative Communication systems to be able to learn in the school context and be actively included in society. Thus, the objective of this research was to analyze the educational program TELL ME: AAC in the Preschool Classroom, which is intended for preschool and has the support of Augmentative and Alternative Communication. It is noteworthy that in Brazil, currently, there is no teaching program or institutionalized didactic material with the support of Augmentative and Alternative Communication. A documental research was carried out, with a qualitative approach, of a descriptive nature. To analyze the data of the educational program, Content Analysis was used, based on the following categories: Conceptions of the Teaching Program, Material Structure and Didactic-Methodological Aspects. The results indicated that the teaching program has foundations for language development and to provide literacy experience for children who use or could benefit from Augmentative and Alternative Communication, however in preschool it is necessary to use other educational programs to promote the full development of the child in its maximum possibilities. Future projects may enable the production of a teaching program or teaching material to be used in the Brazilian context.

**Keywords:** Augmentative and Alternative Communication; Teaching; Tell Me.

**RESUMEN**

Los niños con discapacidades y necesidades comunicativas complejas pueden necesitar sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa para poder aprender en el contexto escolar y ser incluidos activamente en la sociedad. Así, el objetivo de esta investigación fue analizar el programa educativo TELL ME MÁS: CAA en el Aula Preescolar, el cual está destinado al preescolar y cuenta con el apoyo de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Es de destacar que en Brasil, actualmente, no existe un programa de enseñanza o material didáctico institucionalizado con el apoyo de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Se realizó una investigación documental, con enfoque cualitativo, de carácter descriptivo. Para el análisis de los datos del programa educativo se utilizó el Análisis de Contenido, a partir de las siguientes categorías: Concepciones del Programa de Enseñanza, Estructura Material y Aspectos Didáctico-Metodológico. Los resultados indicaron que el programa de enseñanza tiene bases para el desarrollo del lenguaje y para brindar experiencia de lectoescritura a los niños que usan o podrían beneficiarse de la Comunicación Aumentativa y Alternativa, sin embargo en preescolar es necesario utilizar otros programas educativos para promover el desarrollo integral del niño en sus máximas posibilidades. Los proyectos futuros pueden permitir la producción de un programa de enseñanza o material didáctico para ser utilizado en el contexto brasileño.

**Palabras clave:** Comunicación Aumentativa y Alternativa; Enseñanza; Tell Me Más.

**Introdução**

Há mais de duas décadas a sociedade brasileira vem discutindo a construção de uma sociedade democrática, justa, participativa e inclusiva, onde todos têm direitos a serem garantidos. A legislação vigente no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e diversas outras leis e decretos respaldam a implementação

de ações para o atendimento das especificidades das pessoas com deficiência, assegurando e promovendo, em condições de igualdade, o exercício dos direitos, visando à sua inclusão social e cidadania e garantindo sua aprendizagem nas escolas regulares em todos os níveis de ensino.

Além disso, um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, estabelecidos pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), que o Brasil se compromete a desenvolver, é a Educação de Qualidade, assegurando a educação inclusiva e equitativa e promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A meta do item 4.2, por exemplo é, até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário (ONU, 2015).

Nas instituições escolares de ensino regular brasileiras, o Atendimento Educacional Especializado é um serviço oferecido pela Educação Especial que tem como um dos seus objetivos “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem” dos alunos público da Educação Especial - pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011, p. 2). As atividades do Atendimento Educacional Especializado devem estar articuladas com a proposta pedagógica da classe comum e envolvem, por exemplo, o ensino do uso de recursos de Tecnologia Assistiva como sistemas e recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (Brasil, 2008).

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015, p. 6-7) determinou que “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva”.

Apesar desses avanços nos acordos e legislações, ainda é possível encontrar crianças, jovens e adultos com deficiência e necessidades complexas de comunicação sem terem um caminho alternativo para participar ativamente das diversas práticas sociais, para comunicar ideias em diferentes situações, ou seja, para se constituir como sujeitos ativos na sociedade. O acesso à educação, a possibilidade de frequentar uma sala de aula no sistema regular de ensino não garante a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Entende-se que para acessar o currículo escolar se faz necessário, por exemplo, uma comunicação efetiva, dentre outros elementos. Assim, repensar a cultura escolar no desenvolvimento de práticas curriculares que atendam as demandas e necessidades das crianças, criando espaços para que os alunos sejam agentes da sua formação e sujeitos ativos no processo de aprendizagem, é imprescindível. Para isso, crianças com necessidades complexas de comunicação podem necessitar de sistemas e recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa para conseguir participar desse processo.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa é um conjunto de ferramentas e estratégias que uma pessoa com necessidades complexas de comunicação usa para resolver, diariamente, os desafios comunicativos dos diferentes contextos e das diferentes situações (Burkhart, 2020). Para além da comunicação, é um meio para o desenvolvimento da

linguagem de pessoas que estão impedidas, por diferentes razões, de se comunicarem oralmente.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa pode assumir várias formas. Como exemplo, tem-se: símbolos pictográficos, fotografias, letras, objetos tangíveis (objetos reais e miniaturas), dispositivos geradores de fala, sistemas computadorizados e outros tipos de tecnologia (Manzini; Deliberato, 2004). Além disso, há “as formas de comunicação nas quais quem comunica tem que criar as suas próprias expressões da linguagem”, ou seja, são as expressões do próprio corpo da pessoa (von Tetzchner; Martinsen, 2000, p. 22), tais como: movimentos corporais, um olhar compartilhado, as expressões faciais, as vocalizações, um piscar de olhos com intenção comunicativa, a língua de sinais, os gestos, o alfabeto datilológico (Manzini; Deliberato, 2004).

Nesse contexto, é imprescindível fomentar trabalhos na área da Comunicação Aumentativa e Alternativa, principalmente com o foco na Educação Infantil, que se mostra como o espaço adequado para a apropriação da cultura na infância. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, em suas diferentes e complementares perspectivas, inseri-la no mundo do conhecimento, na condição de ser alfabetizada, articulando o cuidar e o educar (Brasil, 2010; Angotti, 2008).

Além disso, recursos e estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa são um meio e podem definir o cenário para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação durante a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, e ainda, podem colaborar para a progressão do desenvolvimento global da criança, desenvolvendo competências que são necessárias para sustentar a participação dela em outros níveis da educação (Beukelman; Mirenda, 2005). Dessa maneira, é fundamental maximizar as oportunidades para o desenvolvimento da linguagem na primeira infância.

Logo, o objetivo desta pesquisa foi analisar o programa educacional *TELL ME: AAC in the preschool classroom*, que é destinado para pré-escola e tem o suporte da Comunicação Aumentativa e Alternativa.

## **Enquadramento Teórico**

### **Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da linguagem**

A Educação Infantil no Brasil é uma etapa educativa que visa promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, por meio de um conjunto de práticas que articula as experiências destas com o conhecimento historicamente construído pela humanidade (Brasil, 2010). Um dos aspectos desse desenvolvimento é a linguagem.

Refletir e criar ações para desenvolvimento da linguagem das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação é urgente e indispensável para que possam participar e aprender no contexto escolar. Essas crianças necessitam que ocorra um processo de construção e planejamento do ambiente escolar com sistemas, recursos e estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa para que este ambiente dê suporte ao desenvolvimento da linguagem (von Tetzchner *et al.*, 2005).

Nesse processo, os professores, tanto os que atuam na classe comum, como aqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado, e ainda, outros profissionais da escola, como os profissionais de apoio escolar, devem fornecer *input* de linguagem auxiliada, ou seja, os parceiros de comunicação devem falar oralmente ao mesmo tempo que usam símbolos gráficos, sem ou com voz sintetizada. Além disso, os professores devem dar diversas oportunidades em diferentes contextos para que as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação se comuniquem usando a Comunicação Aumentativa e Alternativa, apoiando efetivamente as interações comunicativas (Barker *et al.*, 2013).

Na interação com crianças pequenas com ou sem deficiência, os professores devem ter o foco na compreensão da linguagem, permitindo às crianças observarem e participarem ativamente do processo de comunicação, antes delas realmente assumirem o papel de “falantes”. As crianças pequenas com deficiência devem ser expostas à Comunicação Aumentativa e Alternativa como *input*, ou seja, como entrada da linguagem, antes de serem solicitadas a produzi-la (Ronski *et al.*, 2002).

Como parte do apoio global do desenvolvimento da linguagem há a construção dos vocabulários receptivos e expressivos. Na escola, os professores também devem ensinar o significado das palavras para promover a compreensão das palavras faladas e dos símbolos gráficos (Kent-Walsh; Binger, 2009).

A qualidade do vocabulário e as formas e estruturas morfológicas ou sintáticas de Comunicação Aumentativa e Alternativa usadas pelos professores e outros parceiros de comunicação são determinantes para a capacidade de expressar significados variados e complexos pelas crianças. Vocabulário suficiente e apropriado é um pré-requisito para formar frases (Sutton; Soto; Blockberger 2002; Brekke; von Tetzchner, 2003).

O estudo de Quick, Erickson e Mcright (2019) sugeriram que há um conjunto comum de palavras usadas frequentemente pelas mães com seus bebês e crianças pequenas sem deficiência em interações diárias e que essas mesmas palavras também compreendem uma proporção significativa das palavras mais frequentemente usada pelas crianças mais velhas e pré-escolares também sem deficiência. As palavras que são usadas com mais frequência nos contextos por meio da linguagem oral e escrita compõem o *core* vocabulário que é composto principalmente de pronomes, verbos, verbos auxiliares, preposições, adjetivos e determinantes. Desta forma, os autores discutiram a importância de uma lista de *core words* guiar a seleção de vocabulário para as crianças que estão aprendendo usar símbolos gráficos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, porque essas palavras oferecem flexibilidade robusta na comunicação para uma ampla gama de propósitos em uma variedade de contextos.

Apesar desses achados, Laubscher e Light (2020) alertaram que ainda não se sabe se a ênfase nas *core words* atenderá melhor às necessidades de vocabulário expressivo inicial de crianças pequenas que precisam da Comunicação Aumentativa e Alternativa. As autoras compararam as palavras de cinco listas de *core words* estabelecidas na literatura com as primeiras palavras usadas por crianças sem deficiência. Os resultados sugeriram que as *core words* não foram sempre comuns nas cinco listas, que as palavras variaram por uma série de fatores e que as listas de *core words* podem subestimar muitos tipos de



palavras que predominam no vocabulário expressivo inicial das crianças. As autoras reforçaram, baseando-se em estudos anteriores, que as primeiras palavras de uma criança tendem a ser dominadas por efeitos sonoros e sons de animais, palavras usadas durante rotinas sociais, como “tchau” e substantivos - pessoas importantes, animais, alimentos e brinquedos. Além disso, as crianças pequenas usam essas palavras para uma variedade de propósitos pragmáticos. Assim, as palavras funcionais, embora frequentes na fala de adultos e críticas para o uso posterior de sintaxe complexa, não são comuns em vocabulários expressivos iniciais das crianças pequenas sem deficiência. Portanto: “An emphasis on the most frequent and/or commonly occurring core words may lead to a focus on many concepts that early symbolic communicators are not yet developmentally ready to produce.” (Laubscher; Light, 2020, p. 49).

A seleção de vocabulário em um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa deve envolver um conjunto de estratégias, como observações das interações, análise do currículo escolar, de guias de desenvolvimento de linguagem e entrevistas com informantes para que o vocabulário seja adequado ao contexto das interações e às necessidades e interesses de cada criança com deficiência e necessidades complexas de comunicação (Boenisch; Soto, 2015). Entretanto, em abordagens instrucionais, *core words* podem ser usadas com qualquer conjunto de vocabulário (Laubscher; Light, 2020).

No contexto escolar, os símbolos gráficos de palavras de conteúdo podem ser ensinados isoladamente por meio de rotulagem e associação pareada, mas os símbolos gráficos de palavras de função tornam-se significativos quando usados em combinação com outras palavras e são tipicamente adquiridos por meio do discurso (Boenisch; Soto, 2015).

Na Educação Infantil, uma das maneiras para inserir e usar símbolos gráficos e fomentar o desenvolvimento integral da criança é a utilização das atividades de conto e reconto de histórias. Contar histórias é uma prática pedagógica comum nas escolas, principalmente para crianças pequenas, pois essa prática já tem seu valor em si mesma. A contação ou a leitura de histórias possibilita que a criança tenha contato com as práticas culturais das sociedades; a exploração dos livros de literatura infantil, mediada pelo/a professor/a, possibilita “o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, contribuindo para a constituição do futuro leitor” (Giotto; Souza; Davis, 2015, p. 280); ademais, a literatura infantil pode ser “um instrumento de inserção da criança na cultura escrita” (Silva; Arena, 2012, p. 2).

Além do conto e reconto de histórias, pesquisadores, tanto da área da Educação Infantil, quanto da Comunicação Aumentativa e Alternativa, também sugerem que sejam trabalhadas outras atividades e estratégias, como a utilização de canções, dramatizações, atividades de artes visuais, atividades de escrita etc. para alcançar os objetivos pedagógicos planejados, para a aquisição de novos conteúdos, para a ampliação do vocabulário e ainda, para promover a alfabetização emergente das crianças (Massaro; Deliberato; Rodrigues, 2010).

Cabe ressaltar que, quando necessário, em qualquer atividade pedagógica desenvolvida com a turma de crianças na Educação Infantil podem ser oferecidos auxílios físicos e/ou auxílios verbais parciais ou totais com e sem a Comunicação Aumentativa e

Alternativa (Massaro, 2016). Entretanto, é essencial que os professores reflitam sobre o seu papel enquanto parceiros de comunicação para não estabelecer um padrão assimétrico de interação, liderando sempre os diálogos, fazendo apenas questionamentos específicos de uma única resposta ou binários, de respostas de “sim” ou “não”, não permitindo assim, que a criança tome iniciativas na interação e participe ativamente das práticas sociais diversas (Massaro *et al.*, 2016).

Nessa conjuntura, evidencia-se a importância do professor da Educação Especial que atua no Atendimento Educacional Especializado ter conhecimentos específicos da área da Comunicação Aumentativa e Alternativa para conseguir garantir os suportes adequados para os professores da classe comum, para os profissionais de apoio escolar, para família e para a própria criança com deficiência e necessidades complexas de comunicação, a fim de, a partir de um trabalho colaborativo, eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de participação e de aprendizagem desta dentro e fora do contexto escolar (Brasil, 2011).

A atuação do professor da Educação Especial na etapa da Educação Infantil se faz imprescindível, pois ele pode colaborar para o desenvolvimento otimizado e efetivo das bases necessárias para a construção do conhecimento e o desenvolvimento global da criança público da Educação Especial (Brasil, 2008).

### **Comunicação aumentativa e alternativa para o acesso ao currículo**

Além da Comunicação Aumentativa e Alternativa ser importante para o desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil, ela também pode ser um apoio visual para que essas crianças tenham acesso ao currículo escolar e consiga participar das atividades pedagógicas dentro da rotina proposta.

Crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação podem necessitar que o currículo seja acessível tanto em termos de conteúdo pedagógico, referentes às atividades em diferentes níveis de complexidade, como em termos de formato da apresentação do conteúdo. Desta forma, pictogramas de Comunicação Aumentativa e Alternativa podem complementar uma informação fornecida por outros meios, atuando assim como um suporte visual. Quando as palavras não são suficientes, o suporte visual para a aprendizagem pode ser eficaz (Wellington; Stackhouse, 2011).

Os suportes visuais são pistas concretas que são emparelhadas com uma dica verbal ou no lugar desta para fornecer ao aluno informações sobre uma rotina, atividade, expectativa comportamental ou demonstração de habilidade (Sam; Afirm, 2016). Além disso, os suportes visuais podem ser utilizados como formas de representação do conteúdo pedagógico, a partir do Desenho Universal para Aprendizagem, o qual é uma estrutura didática para melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem de todos alunos, sem discriminação (Cast, 2018).

O Desenho Universal para Aprendizagem tem três princípios que os orienta, a saber: proporcionar múltiplos meios de representação (o que da aprendizagem), proporcionar múltiplos meios de ação e expressão (o como da aprendizagem) e proporcionar múltiplos meios de engajamento e envolvimento (o porquê da aprendizagem) (Cast, 2018; Sebastián-Heredero, 2020).

Um currículo baseado no Desenho Universal para Aprendizagem pode apresentar, por exemplo, múltiplos meios de apresentação do conteúdo pedagógico, por meio de recursos visuais, auditivos ou táteis (textos curtos e longos, objetos, maquetes, esquemas, imagens, vídeos, músicas etc.), estimulando múltiplos sentidos e as redes de reconhecimento. Além disso, podem ser ofertados múltiplos meios para que os estudantes expressem os conteúdos apreendidos, estimulando as redes estratégicas. Entende-se que há alunos que podem se comunicar oralmente de maneira efetiva, outros podem ser alfabetizados e escrever textos complexos, mas há outros que podem ter necessidades complexas de comunicação e necessitar de recursos e estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Por fim, podem ser ofertadas múltiplas estratégias para o engajamento, motivação e para manter os estudantes interessados, estimulando a capacidade de autorregulação e autodeterminação (Cast, 2018; Sebastián-Heredero, 2020).

É importante ressaltar que o apoio visual para o acesso ao currículo deve atender às necessidades de cada estudante, ao desenvolvimento da linguagem, às suas habilidades específicas e aos objetivos da atividade pedagógica. O apoio visual de símbolos pictográficos ou mesmo de objetos reais ou miniaturas pode dar suporte para a compreensão de um conteúdo ou de um texto, flexibilizando o currículo (Wellington; Stackhouse, 2011). Ademais, pode funcionar como um símbolo para comunicação durante a atividade pedagógica, proporcionando o desenvolvimento da linguagem e da comunicação (Massaro, 2012). No entanto, enfatiza-se que o processo especificamente da alfabetização envolve outros estímulos pertinentes.

Um símbolo pictográfico não “simplifica” a leitura das palavras, pois ler é compreender textos, “orientado visualmente pelos caracteres que compõem as palavras e os enunciados” (Bajard; Arena, 2015, p. 255). Em um texto escrito, pesquisadores da área da Educação defende o uso de todos os caracteres, inclusive as letras de caixa-alta e caixa-baixa, mesmo na Educação Infantil com crianças pequenas, pois possibilita sua distinção e demarca as funções das letras (Bajard; Arena, 2015). Na primeira infância, os adultos precisam ler em voz alta e as crianças precisam ter contato com livros de literatura infantil para explorar o livro e para procurar compreender os textos, criando assim, a necessidade e a motivação para a criança ler e proporcionando o desenvolvimento da atitude leitora, para que então, futuramente, esta possa ler sozinha (Giroto; Souza; Davis, 2015).

Farrall (2013) alertou que no processo da alfabetização, ou seja, no ensino da leitura e escrita, um símbolo pictográfico pode direcionar o leitor a interpretar incorretamente uma palavra, pois esta pode ter vários significados em um texto e ensinar a palavra emparelhada com um símbolo não ajuda a criança a aprender como se forma a palavra em si.

Portanto, é importante que o professor da classe comum, em colaboração com o professor que atua no Atendimento Educacional Especializado, tenha claro o objetivo da



atividade pedagógica, as habilidades que pretende desenvolver, para que possa planejar adequadamente, a partir do Desenho Universal para Aprendizagem, atendendo então as crianças em suas especificidades, suas necessidades, mas principalmente ao desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

## Metodologia de investigação

A pesquisa teve a abordagem qualitativa, de cunho descritivo e se utilizou como técnica de coleta de dados a pesquisa documental (Gil, 2008). A fonte documental foi o programa educacional: *TELL ME: AAC in the Preschool Classroom*. O programa de ensino tem o suporte da Comunicação Aumentativa e Alternativa e foi desenvolvido nos Estados Unidos. Os critérios para seleção do programa de ensino foram pela publicidade, possibilidade de acesso e por ser específico da etapa da Educação Infantil.

O programa *TELL ME: AAC in the Preschool Classroom* foi elaborado pela fonoaudióloga Carole Zangari e a educadora especial Lori Wise e publicado em 2016 pela empresa *Attainment Company*. O material disponível para aquisição do programa consiste em um livro físico, composto por 176 páginas, um livro de literatura infantil, também em papel, intitulado *I went walking* e 49 documentos em formato eletrônico.

Assim, após a aquisição do programa educacional, foi realizada a análise do material. Primeiramente, foi realizada uma primeira leitura do programa para a pré-análise. Foi realizada uma aproximação ao material do programa para conhecê-lo e demarcar o que seria analisado. Em um segundo momento foi feita a exploração do material para a codificação, a classificação e a categorização dos conteúdos. E no terceiro momento, foi realizado o tratamento dos resultados com a análise reflexiva e crítica, a partir do referencial teórico elaborado (Bardin, 2006). Assim, as categorias de análise estabelecidas foram: Concepções do Programa de Ensino; Estrutura do Material; e Aspectos Didáticos-Metodológicos.

## Resultados

### Concepções do programa de ensino

O programa *TELL ME: AAC in the Preschool Classroom* foi elaborado a partir de conhecimentos das áreas da Fonoaudiologia e Educação Especial com o objetivo de desenvolver habilidades de linguagem de crianças pequenas com necessidades complexas de comunicação que usam ou poderiam se beneficiar da Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Na parte introdutória do programa de ensino é mencionado a respeito das concepções centrais que as autoras Carole Zangari e Lori Wise adotaram para a elaboração do programa, que são: 1. A aprendizagem da língua e da alfabetização acontecem o dia todo, em muitas atividades; 2. Crianças com necessidades complexas de comunicação precisam de uma instrução de alta qualidade para aprender e usar um vocabulário básico; 3. O programa foca nas palavras de alta frequência usadas por crianças da pré-escola, ou seja, nas *core words* (66 palavras, sendo: cinco pronomes, duas negação, uma preposição, uma

conjunção, duas questões, oito tempo e lugar, catorze descritores, vinte e dois verbos e onze substantivos); 4. O programa é baseado na repetição da leitura de um livro de história com diversas atividades de leitura, escrita, comunicação, escuta, brincadeiras, músicas, movimentos e outras atividades relacionadas ao livro e a conceitos-chaves do livro, durante um período de duas semanas; 5. Crianças com necessidades complexas de comunicação necessitam de oportunidades planejadas frequentemente para aprender e praticar novas palavras a cada dia; 6. Continuidade é uma parte importante da aprendizagem, assim, as *core words* são revisadas e praticadas repetidamente; 7. Crianças aprenderão melhor se uma representação consistente do vocabulário de alta frequência estiver visível ao longo do dia, como em um quadro de comunicação em tamanho de pôster com textos e símbolos colocado em um local apropriado na sala de aula (Zangari; Wise, 2016, p. 5-6).

### Estrutura do material

O programa de ensino *TELL ME* contém, em uma primeira parte, informações gerais sobre a estrutura do programa e na segunda parte, onze conjunto de materiais para cada história determinada. No entanto, o programa contém apenas um livro de história - *I went walking* - escrito por Sue Williams e publicado pela editora Houghton Mifflin Harcourt; os outros livros são somente citados, que são: *From Head to Toe*; *Here are my hands*; *What do you like?*; *Go Away, big green monster!*; *No, David!*; *Come out and play, little mouse*; *The lunch box surprise*; *If you're angry and you know it!*; *Max's breakfast* e *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?*.

Os materiais do programa de ensino são específicos para cada história e cada conjunto de material cobre dez dias de atividades para a pré-escola. Assim, o programa cobre cerca de um semestre de atividades. O programa enfatiza um conjunto de duas a seis palavras de alta frequência dentro de cada livro de história, que é denominado de *BOW WOW: Book Of the Week Words Of the Week* (livro da semana, palavras da semana). Essas palavras deverão ser ensinadas diariamente por meio de dois grupos de lições, denominados de Leitura Compartilhada e de Escrita Compartilhada e de outras atividades da rotina escolar, como durante as brincadeiras, hora do lanche etc. O conjunto de *BOW WOW* contém as *core words* mais importantes.

Além disso, para atender as necessidades de determinadas crianças, o programa apresenta um vocabulário adicional de *core words* de cada livro para serem utilizadas com aquelas que já possuem habilidades de linguagem receptiva mais consistentes ou que podem estar aprendendo de maneira mais rápida. Esse conjunto de palavras é denominado de *Tiger Talk* (tigre conversa).

O conjunto de material de cada história contém: uma tabela que delinea o planejamento dos dez dias de atividades, com um checklist de materiais para o preparo da semana seguinte; dez lições de Leitura Compartilhada; dez lições de Escrita Compartilhada; sugestões de Atividades de Infusão; dois conjuntos de atividades e recursos de Extensão Domiciliar (um para cada semana), que inclui uma lista cumulativa de palavras, quatro conjuntos de cartões de *core words* do *BOW WOW* e *Tiger Talk* (com símbolos do *Picture Communication Symbols*, *Smarty Symbols*, *Pixons* e sinais manuais) e atividades e estratégias que os pais podem usar para ajudar o filho a praticar as palavras aprendidas na pré-escola; e um apêndice com modelos impressos usados nas atividades do livro.

As autoras alertaram que as lições também incorporam brinquedos, pois ajudam a tornar a leitura das histórias divertidas e envolventes e outros materiais, como: posters com características e ações da história, “Mapa da História” com a sequência dos principais eventos, gráfico de perguntas curtas e rápidas, quadro com a principal letra a ser trabalhada, músicas, entre outros recursos. Informaram ainda, que os professores podem incluir outras atividades ou novos livros de histórias dentro da mesma estrutura do programa de ensino para oferecer outras oportunidades de engajamento das crianças na prática de *core words* e para que a intervenção possa ser adequada às necessidades específicas de cada criança (Zangari; Wise, 2016).

### **Aspectos didáticos-metodológicos**

O programa de ensino *TELL ME*, em suas lições, apresenta estratégias e recursos que devem dar base para a prática pedagógica do professor na Educação Infantil.

Acerca dos recursos, o programa recomenda que os professores utilizem representações visuais nas diversas atividades e letras minúsculas na criação de cartões com pictogramas e palavras escritas ou em outros materiais. As autoras alertaram que as crianças veem majoritariamente letras minúsculas quando leem, então elas devem ser priorizadas. Também indicam que se deve obedecer às regras convencionais da língua como primeira letra maiúscula no início das frases e em nomes próprios (Zangari; Wise, 2016).

A respeito da comunicação, em todas as atividades as crianças devem participar usando a fala natural, sinais manuais, pranchas com pictogramas de Comunicação Aumentativa e Alternativa ou dispositivos geradores de fala, de acordo com suas habilidades (Zangari; Wise, 2016).

Em relação às estratégias, o programa utiliza a repetição, a imitação e a modelagem. Além disso, são usadas, principalmente, atividades de completar as lacunas, de relacionar, de identificar elementos, de pareamento, entre outras. Facilitadores também dão suporte às crianças em qualquer atividade, quando necessário.

### **Leitura Compartilhada**

A respeito das atividades de Leitura Compartilhada, o material traz dez lições e as sugestões do tempo em que cada parte da lição deve ocorrer. Cada lição é dividida em três partes e o tempo de cada lição varia de 5 a 23 minutos.

A primeira lição é introdutória. Primeiramente, se faz a introdução de duas a seis novas *core words* do livro em questão, segurando cada cartão de Comunicação Aumentativa e Alternativa, apontando para o pictograma e para a palavra escrita, dizendo cada palavra e pedindo para as crianças repetirem a palavra, usando assim a estratégia de “diga e repita”. Em seguida, faz-se a introdução do livro de história, e por último, faz-se uma atividade de acompanhamento da prática dizendo e ouvindo as *core words* do livro e outras já ensinadas.

As lições seguintes iniciam com o canto de uma música sobre a história do livro, revisão de todas *core words*, o estabelecimento da proposta e a introdução ou revisão do conceito das *core words*. A partir da quinta lição também é solicitado para que as crianças localizem as palavras destacadas das *cores words* no livro, escutem e as repitam.

Posteriormente, na segunda, terceira e quarta lição são apresentadas as figuras do livro, correlacionando as figuras com objetos, brinquedos da história, sinais manuais e cartões de Comunicação Aumentativa e Alternativa e enfatizando as *core words*. Da quinta a décima lição é feita a leitura do livro, que deve ser feita utilizando os brinquedos da história para a compreensão e utilizando os cartões de Comunicação Aumentativa e Alternativa e dispositivos geradores de fala para apoiar e estimular as crianças a participarem.

Por fim, na última parte, é realizada a prática das *core words* até a terceira lição; na quarta lição são destacadas as *core words* no livro de história; na quinta lição é criado o poster “Quem”, referindo-se aos personagens da história, com representações visuais; na sexta lição é revisado este poster; na sétima lição é criado o poster “O quê”, referindo-se ao que acontece primeiro, depois e por último na história, também utilizando representações visuais para sequenciar a ordem correta; da oitava a décima lição é revisado os posteres “Quem” e “O quê”; e na décima lição é criado o poster do “Mapa da História” para resumir a experiência de alfabetização. O “Mapa da História” é uma representação visual da concepção do livro.

### **Escrita Compartilhada**

O material também traz dez lições de Escrita Compartilhada e as sugestões do tempo em que cada parte da lição deve ocorrer. Cada lição é dividida em três partes e o tempo de cada lição varia de 15 a 22 minutos.

Em todas as lições, primeiramente, são revistas as *core words* da história, uma por uma, usando cartões de Comunicação Aumentativa e Alternativa e solicitando que as crianças as repitam.

A primeira lição é introdutória, em que é apresentado um quadro onde será escrito sobre a história do livro e um título para esta atividade. Nas outras lições, sempre é lido o título do quadro, apontando cada palavra. A segunda parte da primeira lição consiste na própria atividade de escrita.

Nas segunda e terceira lições são escritas sentenças, seguindo um modelo, nas quais as crianças completam as lacunas com as palavras que desejam. Em seguida, as sentenças são lidas e são feitas pausas para as crianças também lerem determinadas palavras.

Nas quarta e quinta lições as crianças devem combinar os cartões que estão escritos seus nomes com as sentenças que escreveram e ler as sentenças tocando em cada palavra. Na quinta lição, devem ser tiradas fotos do quadro e das crianças participando das atividades e colocá-las no *Power Point* para formar um livro. Na sexta lição as crianças deverão ler as sentenças e encontrar algumas palavras do *BOW WOW* e do *Tiger Talk* no quadro. Na sétima lição é introduzido o livro do *Power Point* e lido por todos, apontando

cada palavra. Nas oitava e nona lições, no momento da leitura das sentenças, todos devem bater palmas em cada palavra enquanto é lida e as crianças também deverão encontrar algumas palavras do *BOW WOW* e do *Tiger Talk*, mas agora no *Power Point*. E na décima lição, o livro do *Power Point* deverá ser impresso e entregue para cada criança; este será lido, apontando para as palavras e as *core words* deverão ser encontradas.

Por fim, no final da segunda parte da maioria das lições, as crianças devem procurar a letra especial selecionada específica do livro nas sentenças escritas e fazer o som, a partir do modelo dado pela professora. Na terceira parte de todas as lições é cantada a mesma música “Som da Letra” e ensinado o som da letra específica de cada livro. Neste momento também são providenciados dispositivos geradores de fala para as crianças fazerem o som. E no final de cada lição é realizada uma atividade para as crianças escreverem, selecionarem ou parearem, de diferentes formas, a letra específica trabalhada.

### **Atividades de Infusão**

As atividades de infusão têm o propósito de serem novas oportunidades para as crianças desenvolverem a linguagem e terem experiências de alfabetização na rotina diária. São atividades para serem desenvolvidas na hora de chegada, no momento de círculo, nos momentos de recreação fora da sala de aula, na hora do lanche, nos centros e tempo de trabalho e na hora da despedida.

As autoras reforçaram que esses momentos são também oportunidades para chamar a atenção das crianças para a letra específica e para as *core words* que estão sendo trabalhadas e para que as crianças possam ter contato com os livros de literatura infantil e engajar na leitura por elas mesmas, virando as páginas e observando as imagens e os textos (Zangari; Wise, 2016).

Durante o momento de tempo de trabalho, os professores devem escolher duas atividades para implementar diariamente, entre as opções: caça ao tesouro (brinquedos), estimulação sensorial, classificação de vocabulário, bingo de vocabulário, atividade com microfone, atividades de artes, brincadeira de faz de conta, culinária, correspondência de símbolos, livro de alfabeto, construção de colagem e leitura auto selecionada (Zangari; Wise, 2016).

Além disso, o programa de ensino sugere outras atividades para serem desenvolvidas, como: a conversação a dois utilizando as *core words* e a Instrução Direta na Leitura, que algumas crianças poderão seguir em um processo gradual durante todo o programa. As atividades incluem: correspondência letra-som, mistura de sons, segmentação de fonemas, decodificação, leitura guiada para decodificar palavras em contexto significativo e leitura de palavras à primeira vista. O programa indica os passos para serem seguidos para implementar essas atividades.

Por fim, é oferecida uma lista de aplicativos relacionados ao tema do livro e/ou ao vocabulário alvo que podem complementar a aprendizagem das crianças.

### **Atividades de Extensão Domiciliar**



As atividades de Extensão Domiciliar são designadas para serem realizadas pelas crianças em suas casas, compartilhando as aprendizagens com seus familiares.

No conjunto de sugestão de estratégias e atividades que diferencia em cada livro, os professores também fazem uma breve nota relacionando as atividades curriculares à criança específica, abordando por exemplo como essa criança está expressando as *core words*, o progresso da criança, exemplos de coisas que ela disse na escola e outras coisas que serão necessárias que a família faça com as *core words* durante a semana. As famílias também recebem um “Relatório de Pais” para preencher e retornar à escola, para fornecer *feedback* sobre o progresso da criança em casa.

As famílias recebem ainda um minilivro que teria sido criado em *PowerPoint* durante as lições da Escrita Compartilhada para que estas possam lê-lo repetidamente, proporcionando oportunidades para criança ouvir e usar as *core words* em suas casas. E ainda, recebem uma lista de perguntas e afirmações com as *core words* do livro trabalhado, que os familiares podem expressar durante as duas semanas planejadas.

## Discussão e conclusão

O programa de ensino *TELL ME: AAC in the Preschool Classroom* foi criado para atender crianças da pré-escola com necessidades complexas de comunicação que usam ou poderiam se beneficiar da Comunicação Aumentativa e Alternativa para desenvolver especificamente a linguagem e a alfabetização. Portanto, para atender essas crianças em suas máximas possibilidades na Educação Infantil, se faz necessário pensar em outras formas para promover o seu desenvolvimento pleno, ou seja, seus aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e social (Brasil, 2010; Angotti, 2008).

As Atividades de Infusão sugerem diversas atividades para as crianças terem uma variedade de oportunidades, em diferentes contextos, para praticar o vocabulário apreendido (Barker *et al.*, 2013; von Tetzchner *et al.*, 2005) e envolvem diferentes habilidades da criança, como coordenação motora grossa e fina, percepções e discriminações sensoriais, consciência fonológica etc., no entanto, as atividades não contemplam todas as áreas do conhecimento, que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da sociedade (Brasil, 2010). Portanto, o programa pode ser parte da proposta pedagógica da Educação Infantil.

Para o desenvolvimento da linguagem, o programa focaliza nas palavras de alta frequência usadas por crianças da pré-escola, ou seja, nas *core words*, durante todas as lições sugeridas. Quick, Erickson e Mccright (2019) discutiram acerca da importância de uma lista de *core words* guiar a seleção de vocabulário. Entretanto, apesar de haver a ênfase nas palavras isoladas, em atividades de repetição, pareamento e de completar lacunas usando uma única palavra, as *core words* são contextualizadas por meio das histórias dos livros, das músicas cantadas e, em determinados momentos, as crianças são estimuladas a construir frases, com o suporte de facilitadores, como no poster “Mapa da História” e a fazer leitura de sentenças nas lições da Escrita Compartilhada. Von Tetzchner e Martinsen (2000) discutiram a importância da expansão do vocabulário por meio de combinações de palavras, pois enunciados constituídos por duas ou mais palavras permitem expressar conteúdos mais complexos. A falta de atenção suficiente ao ensino e

à utilização de enunciados com várias palavras podem limitar o desenvolvimento da criança. Além disso, Boenisch e Soto (2015) ressaltaram que as palavras de função, como a preposição *on* e a conjunção *and* (que estão no programa de ensino em questão) tornam-se significativas quando usadas em combinação com outras palavras e durante as interações comunicativas. Portanto, as *core words* devem fazer parte de um programa de ensino para as crianças com necessidades complexas de comunicação, no entanto, elas devem ser combinadas com outros tipos de palavras.

A maneira de como o vocabulário é ensinado para as crianças com necessidades complexas de comunicação também é ressaltado no programa de ensino. As *core words* em cartões com símbolos pictográficos ou somente escritas deverão ser faladas ou lidas e apontadas juntamente com a linguagem oral. Assim, é estimulado o *input* de linguagem auxiliada. A literatura discorre que os parceiros de comunicação devem se comunicar com as crianças com necessidades complexas de comunicação usando essa estratégia para a construção do vocabulário receptivo (Romski *et al.*, 2002; Kent-Walsh; Binger, 2009; Barker *et al.*, 2013). Na escola, as crianças necessitam escutar as palavras e ver os símbolos de Comunicação Aumentativa e Alternativa em diferentes situações para aprender o significado e a extensão das palavras (von Tetzchner *et al.*, 2005).

Outro aspecto importante a ser destacado no programa *TELL ME* é acerca do Desenho Universal para Aprendizagem. Símbolos pictográficos, brinquedos, “Mapa da História” e diversos outros materiais, como os posters “Quem” e “O que”, são diferentes suportes visuais que podem proporcionar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos, ajudando a construir o significado dos textos e colaborando para a compreensão das crianças. Além disso, o programa faz uso de músicas, sons, movimentos corporais, atividades de culinária etc. No programa, as crianças também são estimuladas a se expressarem de diferentes maneiras usando a fala natural, sinais manuais, pranchas com pictogramas de Comunicação Aumentativa e Alternativa ou dispositivos geradores de fala, proporcionando modos múltiplos de ação e expressão. E ainda, as crianças com necessidades complexas de comunicação são estimuladas a se engajarem de múltiplas formas nas atividades, como independentemente, com auxílio de facilitadores, com a família, individualmente, com o grupo de crianças etc. Esses aspectos atendem os três princípios da estrutura didática do Desenho Universal para Aprendizagem e pode otimizar a aprendizagem de todas as crianças da pré-escola (Cast, 2018).

Por fim, cabe destacar a ênfase e o reconhecimento da leitura de histórias de literatura infantil que o programa de ensino assume, do contato das crianças com a escrita convencional com todos os caracteres, com letras minúsculas e maiúsculas e do envolvimento da família na valorização da cultura letrada. A apropriação da linguagem escrita deve ocorrer principalmente por meio das manifestações culturais da própria língua escrita, mediada pelo outro, sem ser um espelho da linguagem oral (Bajard; Arena, 2015). Ademais, a leitura é uma prática cultural, que vai muito além da decodificação e a literatura infantil pode ser um instrumento de formação da consciência de autor e leitor na criança. Ressalta-se que a escrita, a leitura e a literatura são um direito e uma necessidade humana (Giroto; Souza; Davis, 2015).

Enfim, este artigo reafirma a importância do professor da Educação Especial contribuir colaborativamente na Educação Infantil para o desenvolvimento da linguagem da criança

com necessidades complexas de comunicação por meio de um planejamento e de ações adequadas e efetivas com Comunicação Aumentativa e Alternativa, mas também este artigo apresenta limitações de discussões, principalmente a respeito das concepções, dos conteúdos e das estratégias utilizadas no programa *TELL ME: AAC in the Preschool Classroom*. Além disso, futuros estudos poderão analisar mais especificamente as questões referentes às experiências de alfabetização que o programa propõe.

## Agradecimentos

Esta pesquisa foi financiada pelo Programa de Apoio à Pesquisa – Chamada de Produtividade 03/2020 (Código PVD13332-2020) da Universidade Federal da Paraíba.

## Referências

ANGOTTI, Maristela. Educação infantil: para que, para quem e por quê. *In*: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação infantil**: para que, para quem e por quê? São Paulo: Alínea, 2008, p. 15-32).

BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim. Metodologia de ensino – por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. *In*: DAVID, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza (org.). **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, 370 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2006.

BARKER, R. Michael *et al.* Support for AAC Use in Preschool, and Growth in Language Skills, for Young Children with Developmental Disabilities. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 29, n. 4, p. 334–346, 2013.

BEUKELMAN, David; MIRENDA, Pat. **Augmentative Alternative Communication**: supporting children e adults with complex communication needs. 3. ed. Baltimore; London; Sydney: Paulh Brookes, 2005.

BOENISCH, Jens; SOTO, Glória. The Oral Core Vocabulary of Typically Developing English-Speaking School-Aged Children: Implications for AAC Practice. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 31, n. 1, p. 77–84, 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1669\\_0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669_0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC;SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso: 07 jan. 2020.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

BREKKE Kari Merete; VON TETZCHNER Stephen. Co-construction in graphic language development. *In*: VON TETZCHNER, Stephen; GROVE, Nicola (org.). **Augmentative and Alternative Communication: developmental issues**. London: Whurr Publishers, 2003. p. 176-210.

BURKHART, Linda. **What is AAC?** Disponível em: <https://www.isaac-online.org/english/what-is-aac/>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 14 mar. 2019.

FARRAL, Jane. Symbol Supported Text: Does it really help? **Blog Jane Farral Consulting**. Literacy - AAC - Assistive Technology. 2013. Disponível em: <https://www.janefarrall.com/symbol-supported-text-does-it-really-help/?fbclid=IwAR293dSwE3nJxLWxGIQhQBp0bXzv4e4jc9bprQmI5VDKLvUKxKOelMNdGD8>. Acesso em: 31 ago. 2021.

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

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de; DAVIS, C. Lynn. Metodologia de ensino – educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças. *In*: DAVID, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza (org.). **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, 370 p.

KENT-WALSH, Jennifer; BINGER, Cathy. Addressing the communication demands of the classroom for beginning communicators and early language users. *In*: SOTO, Glória; ZANGARI, Carol. **Practically speaking: language, literacy and academic development for students with AAC needs**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2009. p. 143-172.

LAUBSCHER, Emily; LIGHT, Janice Catherine. 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, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. **Portal de Ajudas Técnicas Para a Educação: Recursos para a comunicação alternativa**. Brasília-DF: MEC, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas\\_tec.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf). Acesso em: 03 jan. 2020.

MASSARO, Munique. **Música por meio de sistemas de comunicação alternativa: inserção do aluno com deficiência na atividade pedagógica**. 2012. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

MASSARO, Munique. **Formação continuada do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. 2016. 131p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

MASSARO, Munique *et al.* Estratégias de comunicadores auxiliados para instruir parceiros de comunicação na construção de modelos físicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 337-350, 2016.

MASSARO, Munique; DELIBERATO, Débora; RODRIGUES, Vanessa. Augmentative and alternative communication resources in song interpreting and storytelling activities for disabled students. *In: BIENNIAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION*, 14., 2010, **Proceedings** [...], Barcelona, Spain. 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015.

QUICK, Nancy; ERICKSON, Karen; MCCRIGHT, Jacob. The most frequently used words: Comparing child-directed speech and young children's speech to inform vocabulary selection for aided input. **Augmentative And Alternative Communication**, v. 35, n. 2, p. 120–131, 2019.

ROMSKI, Mary Ann *et al.* Continuum of AAC language intervention strategies for beginning communicators. *In: REICHLE, Joe; BEUKELMAN, David; LIGHT, Janice Catherine. Exemplary practices for beginning communicators: implications for AAC*. Baltimore: Paul H. Brookes, 2002.

SAM, A.; AFIRM Team. **Visual supports (VS)**. EBP Brief Packet. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina, 2016.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, oct./dec. 2020.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe**, v. 6, n. 6, p. 1-14, 2012.



SUTTON, Ann; SOTO, Glória; BLOCKBERGER Susan. Grammatical Issues in Graphic Symbol Communication. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 18, n. 3, p. 192-204, 2002.

VON TETZCHNER, Stephen *et al.* Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 151-184, 2005.

VON TETZCHNER, Stephen.; MARTINSEN, Harald. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

WELLINGTON, Wendy; STACKHOUSE, Joy. Using visual support for language and learning in children with SLCN: A training programme for teachers and teaching assistants. **Child Language Teaching and Therapy**, v. 27, n. 2, p. 183–201, 2011.

ZANGARI, Carol.; WISE, Lori. **Tell me: AAC in the preschool classroom**. United States of America: Attainment's Company Publication, 2016. 176p.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)