

O Desenvolvimento das Habilidades de Comunicação no Autismo (DHACA)

na sala de aula

Daniella Ferreira Cordeiro¹
Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima²

Resumo

Este artigo busca compreender de que maneira o uso do Método Desenvolvimento das Habilidades de Comunicação no Autismo (DHACA) contribui para a inclusão educacional de crianças autistas não falantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, foi realizada uma pesquisa-ação com duas crianças autistas não falantes em uma escola municipal da rede de ensino do Recife. Ao longo do estudo, observou-se que o método favoreceu o desenvolvimento da comunicação funcional, promovendo maior interação e socialização com colegas, professores e profissional de apoio. Assim, este trabalho busca contribuir com a ampliação de pesquisas na área da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), evidenciando seu potencial no processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: Autismo; Método DHACA; Habilidades de comunicação.

1. Introdução

A infância é uma fase essencial do desenvolvimento humano, marcada pela aquisição e desenvolvimento da linguagem, fortalecimento das relações sociais e pelo desenvolvimento emocional e cognitivo. Nesse período, é de suma importância a interação com o ambiente e com as pessoas ao redor, desempenhando um papel fundamental na formação da identidade, na comunicação e compreensão do mundo. Porém, crianças do Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentam alterações no sistema nervoso e em algumas estruturas cerebrais, como: o cerebelo, a amígdala, o hipocampo, o corpo caloso e o cíngulo (Zilbovicius, Meresse e Boddaert, 2006). Desse modo, há comprometimentos nas áreas da comunicação e interação social.

¹ Concluinte de Pedagogia – 2025.1 – Turma PM – Centro de Educação – UFPE., daniella.cordeiro@ufpe.br;

² Professora do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação – Centro de Educação – UFPE.; rafaella.sclima@ufpe.br;

O TEA se manifesta nos primeiros anos de vida dos indivíduos, impactando assim na escolarização dessas crianças e no seu desenvolvimento global. Durante a primeira etapa da educação básica, são encontradas barreiras comunicacionais e dificuldades na interação com os seus pares, profissional de apoio, professores e familiares, onde entre 25% a 30% das crianças com TEA não desenvolvem a linguagem verbal funcional ou permanecem minimamente verbais, e as que desenvolvem apresentam algumas limitações (Posar e Visconti, 2021).

A comunicação funcional refere-se à habilidade da criança de receber e transmitir mensagens, ou seja, de solicitar algo, expressar sentimentos, realizar perguntas e interagir de maneira prática e significativa. (Montenegro *et al.*, 2023). Como algumas crianças com TEA não desenvolvem a linguagem funcional, necessitam fazer o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A CAA integra uma das áreas da Tecnologia Assistiva (TA), objetivando atender indivíduos que apresentam barreiras comunicacionais e que também não tenham uma escrita funcional, objetivando valorizar todas as maneiras expressivas do sujeito, através da implementação de estratégias, técnicas e recursos para o indivíduo suceder o desenvolvimento linguístico e consiga expressar suas questões, desejos e sentimentos (Nunes e Walter, 2014).

Nessa perspectiva, o método de Desenvolvimento das Habilidades de Comunicação no Autismo (DHACA) surge como uma abordagem inovadora tendo como pressuposto teórico a sociopragmática de Tomasello (2003), visando ampliar a comunicação da criança em todos os ambientes, e contribuir para o desenvolvimento cognitivo e a inclusão escolar. O DHACA é um sistema robusto da CAA, onde usa como recurso um livro comunicacional cujo pressuposto é desenvolver a comunicação funcional e contribuir na inclusão educacional da criança, na interação com o ambiente escolar favorecendo o acesso ao currículo e o desenvolvimento no âmbito pedagógico (Montenegro *et al.*, 2021).

O método não favorece somente a interação da criança com seu ambiente, mas também aspectos essenciais da aquisição e desenvolvimento da linguagem, como a organização morfossintática, a ampliação do repertório semântico e o aprimoramento da comunicação pragmática, tornando-se um recurso eficaz para a inclusão educacional de crianças. Outro aspecto importante é que o método DHACA propõe o uso do sistema de comunicação pelos parceiros de comunicação do estudante com TEA.

Nesse contexto, a inclusão efetiva de alunos autistas não falantes na sala de aula regular requer ações que assegurem a flexibilização do currículo, para que ele seja

desenvolvido de maneira efetiva, atendendo às necessidades individuais de todos os alunos. Dessa forma, é necessário que o corpo docente tenha um conhecimento acerca da CAA e garanta que esses recursos estejam integrados à rotina escolar, não se limitando somente à função comunicativa, assegurando a participação do aluno nas atividades pedagógicas previstas no planejamento curricular (Deliberato e Nunes, 2015).

Vai ao encontro do que está determinado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e na Constituição Brasileira (Brasil, 1988), que buscam garantir o direito da educação para todos, através da acessibilidade e da participação plena das pessoas com deficiência, propondo que o ensino seja baseado nos princípios de igualdade, onde se tenha condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos na escola. Portanto, as instituições de ensino devem assegurar currículo, métodos, recursos educacionais e tecnologia assistiva que atendam às necessidades do estudante público-alvo da Educação Especial.

Dessa forma, o interesse pela temática surgiu a partir das vivências construídas ao longo da graduação em Pedagogia, onde foi possível perceber a importância de aprofundar os estudos sobre a inclusão educacional de alunos autistas. Além disso, a participação na disciplina específica sobre a temática e no contato com projetos de extensão universitária, contribuíram significativamente para ampliar o olhar sobre as demandas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Somando-se a isso, a atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) representou uma oportunidade de articulação entre teoria e prática, possibilitando observar de perto as necessidades e potencialidades dos estudantes autistas no processo de ensino e aprendizagem.

Parte-se da hipótese de que a aplicação do método DHACA, ao promover o desenvolvimento da linguagem funcional em crianças com TEA, poderá favorecer a sua interação social, contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e auxiliar o comportamento da criança. Diante disso, o presente estudo configura-se como uma pesquisa-ação, uma vez que envolve a análise do uso do Método DHACA em um contexto real de sala de aula, com a participação ativa no processo de intervenção e análise dos resultados.

O trabalho possibilitará compreender como a implementação do Método DHACA com duas crianças autistas, em uma classe regular do 1º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal do Recife, contribui na construção de práticas

pedagógicas inclusivas. Partindo da premissa de que na fase dos 6 a 7 anos o desenvolvimento linguístico da criança passa por avanços significativos, esta é uma etapa primordial para realizar as intervenções comunicacionais com as crianças, pois estão em pleno desenvolvimento. Além de observar o impacto do método DHACA na interação e comunicação social das crianças com TEA, promover a sensibilização do seu uso entre as crianças, como também identificar os limites e possibilidades do uso do método DHACA na sala de aula, conhecer as percepções dos professores e do profissional de apoio sobre o seu uso na inclusão de crianças com autismo e promover momentos formativos com o professor e apoio pedagógico para usar o método DHACA enquanto parceiros de comunicação.

Dessa maneira, a relevância desta pesquisa está em sua contribuição para o campo da educação inclusiva, com ênfase em alunos autistas não falantes. O estudo oferece subsídios teóricos e práticos que poderão contribuir para novos estudos e inquietações acerca do uso do método DHACA no ambiente educacional, com ênfase na sala de aula. Além disso, o estudo busca fortalecer o diálogo entre a Pedagogia e a Fonoaudiologia, e com isso, a acessibilidade comunicacional como elemento essencial para a aprendizagem e a participação efetiva dos alunos.

2. Referencial teórico

2.1 Os déficits comunicacionais no TEA e sua implicação para a aprendizagem

O TEA é um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social e com a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Essas condições se manifestam desde os primeiros anos de vida, antes mesmo do ingresso da criança na escola. De acordo com a American Psychiatric Association (2014), a maioria das crianças autistas apresentam comorbidades psiquiátricas, incluindo epilepsia, depressão, ansiedade, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD).

Atualmente existem vários estudos que buscam investigar a causa do autismo na área da neurociência e da genética. Contudo, pesquisas apontam que o autismo é causado principalmente por uma combinação de fatores genéticos e fatores ambientais, onde são identificadas alterações “[...]nos processos de ativação e desativação de

determinadas regiões cerebrais associadas à linguagem, à cognição social e à criatividade. Esse desequilíbrio funcional é provavelmente modulado por fatores genéticos[...]" (Teixeira, 2016, p.14).

Alarcão e Silva (2015) sugerem que a Teoria da Mente está diretamente relacionada às dificuldades na interação social e na comunicação das crianças autistas. Onde pessoas com autismo podem apresentar dificuldades em habilidades sociocognitivas, ou seja, à capacidade de compreender e atribuir estados mentais, como: desejos, intenções e emoções, a si mesmo e aos outros, permitindo compreender e antecipar alguns comportamentos. Essas limitações acabam impactando diretamente no desenvolvimento da linguagem pragmática, na compreensão de metáforas e nas interações com outras pessoas, já que existe uma dificuldade na compreensão das intenções e comportamentos alheios.

A linguagem pragmática refere-se às habilidades linguísticas e o seu devido uso, ou seja, uma linguagem comprehensível e de acordo com o contexto que está inserido. A linguagem é um instrumento no qual os seres humanos decifram os códigos que permeiam pelo mundo e na construção de interações entre as pessoas. "O desenvolvimento da linguagem compreende a capacidade de compreender e utilizar formas e estruturas linguísticas, sendo elemento importante no domínio gradativo da criança sobre o mundo" (Tetzchner *et al.*, 2005, p. 152).

Cunha, Bordini e Caetano (2015) apresentam algumas manifestações acerca do desenvolvimento da linguagem e da comunicação em crianças autistas, onde é possível identificar dificuldades em iniciar ou estabelecer uma conversa, uma linguagem idiossincrática (uso de palavras ou expressões com significados particulares, difíceis de entender para os outros), ecolalia imediata e tardia (repetição de palavras ou frases ouvidas anteriormente), neologismo (criação de palavras novas), tom de voz ou entonação incomuns, dificuldade com pronomes, dificuldade em mudar de assunto e responder dicas sociais, uso de maneiras não convencionais de comunicação (puxar pessoas e levar até o objeto desejado) e pouca imitação nas brincadeiras ou jogos.

Além disso, também encontram-se algumas dificuldades relacionadas à comunicação não verbal, com a presença de pouco ou nenhum contato visual, gestos limitados ou ausentes, expressões faciais atípicas e dificuldade em entender a linguagem corporal.

Dessa forma, torna-se fundamental o uso de ferramentas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) que auxiliem o desenvolvimento comunicacional e participação nas atividades acadêmicas, e consequentemente sua inclusão educacional.

2.2 Inclusão Educacional e acessibilidade comunicacional

A educação inclusiva é um paradigma com a perspectiva da educação enquanto direito humano e na defesa de acesso universal, em que é garantido a permanência de todos os alunos, independentemente das suas necessidades educacionais e especificidades. Nesse paradigma, “os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (Glat e Blanco, 2011, p.16). Sendo assim, a inclusão educacional insere todos os alunos nas escolas regulares, de forma que considerem as particularidades de cada estudante e façam uso de métodos, recursos e estratégias que visam superar as barreiras à aprendizagem.

O direito à educação está respaldado por legislações importantes, conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que reafirma a necessidade de um sistema educacional inclusivo. Essa política educacional representa um avanço significativo na garantia do direito à educação para todas as pessoas, especialmente para aquelas com deficiência, e reafirma a necessidade de um sistema educacional inclusivo. No artigo 27º, a lei estabelece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015b).

Dessa forma, a legislação reforça o compromisso do Estado em promover condições para que todas as pessoas, independente do seu sexo, gênero, classe, raça e as suas especificidades, possam ter um ensino de qualidade em um contexto escolar inclusivo. Isso inclui currículo acessível e recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada indivíduo, respeitando suas características, respondendo suas necessidades e promovendo sua participação ativa.

De acordo com Tetzchner *et al.* (2005), um dos critérios da inclusão é a participação das crianças em todas as situações educacionais, ou seja, o brincar, a interação social durante o recreio, as atividades partilhadas com outras crianças e etc. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola, porém uma das barreiras encontradas para a efetiva inclusão de crianças com TEA, é assegurar a acessibilidade comunicacional.

Segundo Sassaki (2007) a acessibilidade não se restringe apenas ao espaço físico, a mesma abrange seis dimensões, que são: instrumentais, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, programáticas e metodológicas. Nessa perspectiva, a acessibilidade comunicacional refere-se a oferta e a garantia de recursos que promovam a independência e autonomia, aos indivíduos que necessitam de suportes específicos para se comunicar. Entre os principais recursos que promovem a acessibilidade comunicacional, destacam-se: a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), uso de legendas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), materiais impressos em braille, dublagem, softwares de leitura de tela e ferramentas de tecnologias assistivas diversas.

A Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000), estabelece diretrizes fundamentais para a promoção da acessibilidade na sociedade e nos espaços escolares. Em seu Art.17, é enfatizado a necessidade de implementar mecanismos que tornem os sistemas de comunicação e sinalização acessíveis às pessoas com deficiência sensorial e dificuldades comunicativas. O texto legal assegura que:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer (Brasil, 2000).

Nessa direção, faz-se necessário o uso de sistemas de CAA no contexto escolar para garantir o direito à comunicação das crianças com autismo, proporcionando um ensino de qualidade que respeite a diversidade e possibilite o desenvolvimento de todas as pessoas, independente das suas particularidades. Assim, a participação dessas crianças não deve se limitar “[...] a situações especificamente educacionais, mas a todo o conjunto de atividades relacionadas ao cotidiano da pré-escola e da escola fundamental, incluindo o brincar, a interação social durante o recreio [...]” (Tetzchner, 2005, apud Mulvihill *et al.*, 2002, p.155).

No que se refere ao uso de sistemas de CAA por crianças autistas, salienta-se a necessidade de diálogo entre a saúde e a educação, uma vez que quem implementa um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa e promove o desenvolvimento da linguagem é o profissional fonoaudiólogo. Dessa forma, o uso do método DHACA se configura como uma possibilidade de promoção da aprendizagem e inclusão educacional.

2.3 Implementação do Método DHACA no ambiente escolar

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é uma subárea da Tecnologia Assistiva (TA) que abrange um conjunto de estratégias, métodos e recursos utilizados para ampliar ou substituir a comunicação oral em indivíduos que apresentam dificuldades na fala ou na escrita. Pode ser aumentativa “[..] quando o indivíduo utiliza outro meio de comunicação para complementar ou compensar deficiências que a fala apresenta, mas sem substituí-la totalmente.” (Tetzchner & Martinsen, 1992 apud Walter, 2020, p. 2) e alternativa, quando o indivíduo utiliza outros meios comunicacionais para substituir a fala que está ausente.

Considerando esse cenário, surge o método DHACA como uma abordagem inovadora que promove a comunicação funcional de crianças autistas não falantes ou minimamente falantes, tendo como pressuposto a Teoria Sociopragmática, onde a aquisição linguística e o seu desenvolvimento ocorrem a partir dos aspectos sociobiológicos que englobam as habilidades sociocognitivas de intenções e participação em atividades comunicativas que foram historicamente e culturalmente estabelecidas (Tomasello, 2003).

O método DHACA é um sistema robusto da CAA, formado por um livro de comunicação, tendo como base a seleção de sessenta e seis pictogramas em uma única página, que é o vocabulário essencial, além do vocabulário acessório, que são abas menores que são sobrepostas de acordo com as preferências das crianças (Montenegro *et al.*, 2023). Esse vocabulário é selecionado a partir dos conceitos de “core words”. O Core words ou vocabulário essencial são palavras essenciais mais utilizadas no cotidiano e durante a interação, divididos em categorias lexicais, ou seja, advérbios, verbos, pronomes, adjetivos e substantivos. Dessa forma, a aplicação do método DHACA no ambiente escolar possibilita que os alunos tenham um meio eficaz de

expressar desejos, necessidades e interagir com professores e colegas, contribuindo para a inclusão educacional, uma vez que a comunicação é essencial para a aprendizagem.

Porém, para que ocorra a implementação do método no ambiente educacional, é de suma importância que a criança esteja tendo um acompanhamento com fonoaudiólogo e que exista uma parceria entre esse profissional da saúde e da educação. Além disso, “[...] a implementação do método DHACA e de diversificadas ferramentas de CAA, são medidas particularizadas que serão planejadas, monitoradas e efetivadas através do plano individualizado do estudante com TEA [...]” (Montenegro *et al.*, 2025, p.136), já que cada criança autista apresenta as suas demandas comunicacionais e educacionais, sendo necessário analisar quais são as suas dificuldades, interesses e demandas.

Ademais, também é necessário que os profissionais da área de educação tenham conhecimento a respeito da CAA, já que esses parceiros comunicacionais devem fazer o uso de sistemas, recursos, técnicas e estratégias com as crianças que utilizam a CAA. Isso está alinhado ao que as autoras Deliberato e Nunes (2015) abordam no seu estudo, quando revelam sobre a efetiva inclusão dos sistemas de CAA nas escolas, e defendem a instrumentalização dos interlocutores, adequação dos ambientes e adaptações nas atividades educacionais realizadas com as que utilizam CAA, fazendo com que a escola seja um dos ambientes favorecedores ao desenvolvimento das diversas formas comunicacionais.

No caso do DHACA, é importante que ocorram intervenções utilizando o livro de comunicação por toda a comunidade escolar, para que as crianças que apresentam dificuldades na comunicação desenvolvam uma comunicação funcional e consigam interagir entre seus pares, professores e profissionais de apoio presentes na sala de aula e nos demais ambientes educacionais. Essas intervenções na sala de aula entre os pares contribuem para que “[...] as crianças com desenvolvimento típico passaram a usar os sistemas pictográficos nas tarefas pedagógicas propostas e usaram os sistemas pictográficos nas trocas comunicativas [...]” (Deliberato, 2024, p.74).

Portanto, ao integrar o DHACA e outras estratégias de CAA ao contexto escolar, é possível não somente garantir a comunicação funcional dos alunos autistas, mas também promover sua participação ativa nas atividades escolares, fortalecendo o desenvolvimento global da criança. Além de proporcionar acessibilidade ao currículo escolar.

3 Procedimentos metodológicos

3.1 Fundamentos metodológicos

A fim de atingir os objetivos propostos, este estudo tomou por base a abordagem qualitativa, partindo do pressuposto de que esse tipo de pesquisa se dedica à análise de aspectos da realidade que não podem ser mensurados numericamente, concentrando-se na compreensão e na explicação das dinâmicas das relações sociais (Silveira e Córdova, 2009). Dessa maneira, tomou-se como referência essa abordagem, buscando compreender como o uso do método DHACA contribui para a inclusão educacional de crianças autistas não falantes.

A pesquisa qualitativa tem como foco compreender e interpretar as experiências humanas, valores, comportamentos e as suas crenças, ou seja, o ambiente natural é a principal fonte de coleta dos dados, o pesquisador é o principal instrumento, e os fenômenos não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Além disso, ela analisará os significados e as percepções dos participantes em relação aos fenômenos estudados, diferenciando o ser humano não somente por suas ações, mas também pela capacidade de refletir sobre elas e interpretá-las (Minayo, 2001). Portanto, este estudo se aproxima de uma pesquisa-ação, visto que a pesquisa-ação “[...] promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas.” (Thiollent, 1986, p.75), viabilizando uma aproximação com a problemática.

3.2 Seleção do campo de pesquisa e dos sujeitos

Para viabilizar a realização deste estudo, a escola escolhida foi a da rede municipal de Recife, situada no bairro de Casa Amarela. A seleção dessa instituição se deu pelo grande quantitativo de crianças autistas matriculadas e pelo interesse na implementação da CAA no ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento da comunicação funcional dos estudantes que apresentam barreiras comunicacionais.

Dessa forma, o estudo foi conduzido em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, na qual os sujeitos participantes foram duas crianças autistas não **falantes**, identificadas como "Criança B" e "Criança C", além da respectiva professora (Professora P/F), um apoio pedagógico (Apoio B) e uma Agente de Apoio ao

Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), denominada "Apoio C". A classificação alfabética corresponde à ordem de realização das entrevistas com os sujeitos.

A criança B e C são do sexo masculino, ambas com 7 anos e possuem o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A criança B é não falante e uma das suas formas de comunicação é apontar ou levar a pessoa até o objeto/local desejado. Já a criança C é minimamente falante. Enquanto a apoio B também é do sexo feminino, é contratada como estagiária pela rede municipal do Recife há 1 ano e atualmente cursa pedagogia, e o apoio C é AADEE, formada em Pedagogia, com especialização em educação especial e inclusiva, e atua na rede há 2 anos.

3.3 Instrumentos de coleta dos dados

Na coleta de dados, foram utilizados diários de campo, observação não participante, entrevistas semiestruturadas com a professora, com a AADEE e o apoio, Lista de Verificação de Avaliação do Tratamento do Autismo (ATEC) e anamnese com os pais.

A anamnese e o ATEC foram utilizados como instrumento inicial para a coleta de dados sobre o desenvolvimento comunicacional, social e cognitivo das crianças, bem como para o levantamento de informações sociodemográficas. A partir dessa etapa, foi possível obter uma compreensão preliminar sobre as formas de comunicação utilizadas pelas crianças participantes. Em seguida, foram realizadas duas observações iniciais no ambiente escolar, com o intuito de identificar aspectos do cotidiano pedagógico e da interação dos alunos com os profissionais. Após essa etapa, foi promovida uma ação formativa de 4 horas, direcionada à professora regente, à AADEE e à estagiária, com foco no Método DHACA.

Essa ação foi realizada na própria instituição com os profissionais já citados, onde foi abordado sobre o TEA, CAA, tecnologia assistiva, acessibilidade comunicacional na escola e sobre o método DHACA e os seus princípios. Esse momento serviu tanto para um esclarecimento acerca do método, como também para tirar dúvidas e praticar algumas modelagens apoiadas na base do DHACA.

Posteriormente, foram aplicadas as entrevistas semiestruturadas com a professora, a apoio pedagógico e a AADEE, visando coletar dados sobre o uso do DHACA na escola, bem como explorar o conhecimento dos profissionais sobre sua relevância para a aprendizagem dos estudantes e os desafios enfrentados em sua

implementação. Para o registro das entrevistas, foi utilizado como recurso a gravação em áudio, pois tal procedimento permite captar e armazenar de forma integral as falas e os diálogos dos sujeitos entrevistados. Além disso, após armazenar o áudio, o mesmo passou pelo processo de transcrição e registro das respostas obtidas.

A escolha pela realização de entrevistas do tipo semiestruturadas (Apêndice A) justifica-se por sua característica de flexibilidade, tanto na formulação das perguntas quanto nas possibilidades de resposta, favorecendo uma escuta mais aberta e contextualizada. Conforme destacam Laville e Dionne (1999), esse tipo de entrevista é construída a partir de “uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (Laville e Dionne, 1999, p. 188), tornando o processo mais dinâmico e adaptável ao contexto investigado.

Por fim, deu-se início ao acompanhamento da aplicação do método DHACA com as crianças, registrado por meio de um diário de campo a partir de mais quatro observações sistemáticas, que permitiram analisar as interações, o ambiente escolar, a participação nas atividades e a comunicação da criança.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi feita à luz da teoria de Bardin (1977), através da interpretação de dados complexos, possibilitando uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados mediante uma abordagem mais flexível e adaptável. Tendo como base a temática categorial, que, segundo Bardin (1977), a sua estrutura tem as seguintes etapas: pré-análise, análise do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Inicialmente, foi realizada uma análise inicial dos dados provenientes das entrevistas e documentos, para estabelecer um contato e obter as impressões iniciais sobre as mensagens transmitidas (Bardin, 1977). Essa etapa permitiu a identificação de temas, submetidos aos processos de codificação e categorização.

Com as categorias e subcategorias definidas, avançou-se para a fase de inferência e interpretação dos dados. Esse processo envolveu a desconstrução das mensagens para a construção de um novo conteúdo, interpretado à luz de um novo contexto. Assim, buscou-se ultrapassar a descrição superficial, atribuindo sentidos e significados ao material analisado. Por meio das inferências realizadas, possibilitou-se

identificar mensagens subjacentes, conectando o que foi explicitamente mencionado ao que se encontra implícito.

4. Análise dos resultados

4.1 Caracterização geral das aulas

Conforme os objetivos previamente estabelecidos, esta pesquisa teve como propósito compreender de que maneira o uso do Método DHACA contribui para a inclusão educacional de crianças autistas não verbais. Para isso, foram realizadas seis observações não participantes em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada no município de Recife – PE.

Foi observado que, antes da implementação do método DHACA, a criança B utilizava gestos como forma principal de comunicação e expressão, enquanto a criança C falava algumas palavras soltas e muitas vezes chegava a se desregular porque não conseguia comunicar o que desejava. Além disso, ambos acabavam ficando sem participar das atividades pedagógicas propostas pela professora. Apesar de algumas tentativas de interação por parte dos profissionais, não foram observadas ações para promover acessibilidade ao currículo.

Após a implementação do método DHACA, as crianças começam a interagir mais, além de se comunicar melhor e conseguir expressar seus desejos. Além disso, observa-se que os alunos demonstram maior engajamento no ambiente escolar, ao passarem a ser compreendidos com mais facilidade. Além disso, a docente e o apoio, além de se comunicarem com a criança usando o DHACA, também fazem modelagem em algumas atividades pedagógicas e momentos de leitura, utilizando a base do método. Essa mudança contribui para uma participação mais ativa e significativa dos alunos no cotidiano da sala de aula.

4.2 Limites e Possibilidades do uso do Método DHACA

Neste primeiro momento da análise, buscou-se identificar os principais limites e possibilidades observados a partir do uso do método DHACA com as crianças investigadas em contexto escolar. Para isso, foram consideradas trechos de falas dos

profissionais envolvidos, os registros das observações em sala de aula e os desafios enfrentados ao longo da implementação.

Durante o acompanhamento do método, alguns limites foram evidenciados, como o tempo variável de adaptação de cada criança, que pode impactar significativamente os resultados, além das barreiras na articulação entre os profissionais da saúde e da educação. Por outro lado, também foi possível observar que a formação desenvolvida, por mais que sua duração foi de somente quatro horas, serviu como base para os profissionais conseguirem utilizar o método. Porém, se faz necessário que a secretaria de educação promova capacitações/formação continuada para esse público, debruçando por um tempo maior e de forma contínua. Para preparar adequadamente os profissionais que atuam diretamente com essas crianças, essa constatação foi evidenciada a partir de entrevistas realizadas após a formação, para avaliar os conhecimentos dos participantes sobre a CAA e, especificamente, sobre o método DHACA.

Os profissionais relatam que conhecem o método DHACA, porém esse conhecimento surgiu recentemente, a partir da vivência na atual instituição e do uso do recurso com as crianças B e C. Esse aspecto é evidenciado nas respostas dadas à pergunta “Há quanto tempo você utiliza (ou conhece alguém que utiliza) esse método em sala de aula?”, conforme apresentado abaixo:

Um mês e meio, dois meses. (Professora P/F)

Mais ou menos. Não, tô vendo agora com Criança B.(Apoio B)

Conheci através daqui, né!? Quando vocês começaram. O ano passado já tinha uma criança usando. Eu achei até interessante, porque eu tô fazendo concurso, né? (Apoio C)

Essas falas revelam que o contato com o DHACA ainda é recente para a equipe pedagógica e que o uso do método é construído de forma prática, no cotidiano escolar. Isso reforça a importância da secretaria de educação oferecer mais momentos formativos contínuos e um acompanhamento que favoreça o aprofundamento teórico e metodológico, possibilitando maior uso do método e ampliando seus efeitos na inclusão e no desenvolvimento comunicativo das crianças. Isso dialoga com o que é apresentado por Deliberato (2024), onde a autora alega que existe uma falta de entendimento dos profissionais da educação acerca do uso de CAA, além de não conhecer os recursos e estratégias comunicacionais no ambiente educacional.

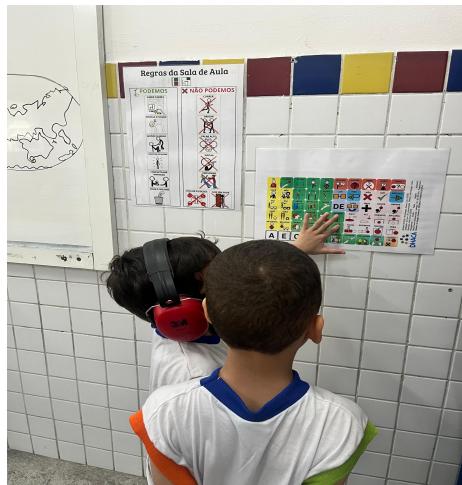
Também foi possível perceber que, antes da introdução do método comunicacional, as formas de interação utilizadas pelas crianças para expressar desejos ou necessidades se restringiam, na maioria, a gestos como apontar ou conduzir fisicamente a professora ou a profissional de apoio até o objeto, ou local desejado. Esses comportamentos acabavam limitando as possibilidades de expressão e dificultavam a ampliação das interações sociais no ambiente escolar.

Isso é evidenciado quando a professora fala sobre como ela se comunicava com as crianças não falantes, ao nos revelar que: “Eu vou dar de exemplo o novo aluno. Porque com a criança B a gente utiliza gestos não convencionais, que ele já veio de casa com esses gestos. E apontamento” (Professora P/F). Ademais, a criança B também usava alguns sinais em Libras para ir ao banheiro, ir para casa, enquanto a criança C somente apontava ou verbalizava palavras soltas, e quando não entendiam o que ele desejava, acabava chorando e se desregulando.

Esse cenário mudou quando o DHACA foi implementado com as crianças. Salientamos que a sua implementação foi desenvolvida com o suporte e supervisão da professora orientadora que é fonoaudióloga. Assim, ao utilizar o livro de comunicação e participar das etapas do DHACA, as crianças passaram a demonstrar maior autonomia para se comunicar, especialmente em expressar seus sentimentos e desejos, além da participação nas atividades educacionais. A partir do uso do livro DHACA, as crianças conseguem exercer seus direitos de aprendizagem, como: brincar, conviver, expressar-se, participar, conhecer-se e explorar e ter suas habilidades cognitivas, motoras, linguísticas e sócio emocionais desenvolvidas (Montenegro et al., 2025).

Um exemplo significativo foi observado durante uma das aulas, quando a criança B começou a apresentar sinais de desregulação e demonstrava vontade de sair da sala durante a atividade. Nesse momento, a criança C utilizou o livro do método DHACA e formou a frase “agora + não + depois”, contribuindo para comunicar ao colega que aquele não era o momento de sair. Essa intervenção espontânea não apenas auxiliou na condução da situação, mas também evidenciou o potencial do método como ferramenta de mediação entre os próprios pares (Figura 1).

Figura 1 - DHACA na sala de aula.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora.

Essas observações também foram confirmadas nas falas da professora, que destacou mudanças significativas na interação social e na comunicação das crianças após o início da aplicação do método DHACA. Em sua percepção, o uso do recurso não só facilitou a expressão dos desejos por parte da criança com TEA, como também ampliou a participação dos colegas no processo de comunicação. Ela relata: “Sim, quando a gente começou com a criança C, as próprias crianças começaram a se aproximar e mostrar o DHACA a ele, mostrar o que tem na parede e até usar o próprio.” (Professora P/F).

Além disso, a professora também relata avanços significativos na comunicação funcional das crianças: “Antes, a criança C chorava mais quando desejava algo, e hoje ele já consegue apontar. Ele não faz o caminho, ainda não faz o caminho correto, mas ele consegue apontar e dizer o que ele deseja.” (Professora P/F). Essa fala indica uma evolução na capacidade das crianças se expressarem, aumentando “[...] a compreensão, estimula o desenvolvimento da autoconfiança e independência, reduzindo a ansiedade e frustração e promovendo oportunidades de interação.” (Montenegro et al., 2025, p.137).

Outro momento importante foi a sensibilização das demais crianças da sala de aula em relação ao uso do método DHACA. Como as crianças B e C estavam utilizando uma forma alternativa de comunicação, diferente da linguagem verbal, tornou-se essencial promover a compreensão dos colegas sobre a existência e a importância de diferentes modos de se comunicar. Essa sensibilização (Figura 2) contribuiu para o fortalecimento de um ambiente mais inclusivo, no qual as diversas formas de expressão passaram a ser reconhecidas e respeitadas por todos. Em sua pesquisa, Tetzchner et al. (2005) constataram que a CAA precisa se tornar parte da comunicação cotidiana da sala

de aula e que é importante os pares saberem se comunicar com a criança, através do sistema de comunicação utilizado.

Figura 2 - Sensibilização entre os pares.



Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora.

A professora e os apoios, ao serem questionados sobre o impacto do método na comunicação entre os colegas, definem o DHACA como um instrumento facilitador e importante, afirmando:

Ele facilita essa comunicação, que às vezes era tão restrita, porque as próprias crianças não entendiam o que é que ele queria. (Professora P/F)

Também acho importante, porque daí eles podem se comunicar através desse método. (Apoio B)

Importante, porque ele já tem um cantinho dele, mas ele não fica tão isolado, né? [...] ele já não tá se sentindo só, já tá compartilhando lápis. (Apoio C)

Tais depoimentos confirmam que, ao favorecer a compreensão e a expressão de desejos, o método DHACA contribui não somente para o desenvolvimento comunicativo da criança com TEA, mas também para a construção de vínculos sociais e o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Isso ocorre, devido à participação em atividades coletivas e nas trocas desenvolvidas entre seus pares e com os adultos ao seu redor.

4.3 Percepções sobre a contribuição do Método DHACA para a inclusão.

Dando continuidade à análise, este tópico se dedica a explorar as percepções dos profissionais da educação sobre a contribuição do método DHACA no processo de inclusão de crianças autistas não falante ou minimamente falante. As falas colhidas durante as entrevistas, bem como os relatos obtidos nas observações em sala de aula, permitem compreender como o método é percebido enquanto estratégia de mediação comunicacional e de participação no contexto escolar.

Quando questionadas sobre os impactos do método DHACA na inclusão de crianças com TEA, as profissionais destacaram:

“Com certeza. Sim, quando amplia a relação, quando as crianças começam a perceber que utilizando o DHACA aquela criança consegue se comunicar, expressar o que está sentindo, o que deseja, elas mesmas vão ajudando entre si, vão entendendo e vão conseguindo buscar ajudar para o colega” (Professora P/F)

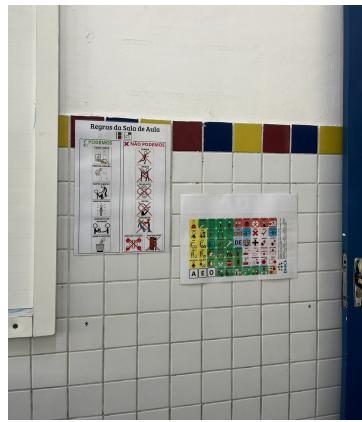
“Sim, ele ajuda muito no desenvolvimento da fala” (Apoio B)

“Favorece, e muda. Até quando eu vejo mesmo que ele tá falando frases, fica até melhor de compreender, né!?” (Apoio C)

Isso nos mostra que o método contribui para a garantia do direito à comunicação, através da ampliação das competências linguísticas da criança, além de promover a independência, interação e a participação no ambiente educacional, como foi observado durante alguns momentos da aula. “A área da CAA vem colaborar para o entendimento e a necessidade do aluno com NCC de adquirir e desenvolver a linguagem e ter acesso à comunicação, interação e informação com aprendizagem” (Deliberato, 2024, p.69).

Tais contribuições foram observadas em diversos momentos das aulas, nos quais a professora e os apoios atuavam como mediadoras utilizando a modelagem ou recursos de acessibilidade comunicacional apoiados no DHACA, como o uso da rotina diária das crianças, regras da sala de aula e até mesmo a página essencial do livro DHACA que ficava na sala de aula (Figura 3). Além disso, é de suma importância que “[...] na escola, torna-se essencial o planejamento das atividades e dos materiais pedagógicos adaptados e das pranchas de comunicação.” (Nunes e Walter, 2014, p.6).

Figura 3 - Base do DHACA ampliado



Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora.

Porém, embora algumas atividades sejam realizadas com recursos visuais, como fotografias e ilustrações, não há um planejamento intencional voltada à acessibilidade comunicacional por meio de pictogramas. As autoras Deliberato e Nunes (2015) defendem que, além de instrumentalizar os locutores, é necessário adequar os ambientes, realizar atividades com acessibilidade para as crianças que utilizam a CAA na rotina escolar. Porém, observa-se que o professor tem dificuldade em incorporar o método DHACA como recurso integrado à sua prática docente, limitando o seu potencial no favorecimento da participação e da comunicação dos alunos. Foi observado que o único momento de modelagem que a docente fez utilizando o DHACA foi na leitura do livro “tudo bem ser diferente”, onde a professora realizava a leitura do livro e fazia a sua modelagem no DHACA (Figura 4).

Figura 4 - Modelagem do livro



Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora.

No entanto, observou-se que, durante algumas atividades, especialmente nas avaliações, a professora deixava de realizar de forma acessível sem utilizar o método DHACA para modelar durante o ensino. Essa ausência de mediação também se estendia aos momentos conduzidos pelas auxiliares, que, por diversas vezes, solicitaram que a criança realizasse determinada atividade sem o uso do livro de comunicação, comprometendo, assim, sua participação efetiva.

Um dos princípios que promove a inclusão é a acessibilidade, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a acessibilidade visa permitir “[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias [...]” (Brasil, 2005, Art. 3º). Ou seja, instigar e desenvolver mecanismos de acessibilidade que abarquem a necessidade do indivíduo é um direito assegurado, e a partir dele há a possibilidade de diminuição das barreiras para promover a inclusão. Nesse sentido, o método DHACA configura-se como uma ação concreta na superação de barreiras que impedem a efetiva inclusão escolar de crianças com comprometimentos comunicacionais.

5. Considerações finais

Este estudo foi destinado a compreender como o uso do Método DHACA contribui para a inclusão educacional de crianças autistas não falante ou minimamente falante, a partir da implementação em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Os dados analisados revelaram que o DHACA se mostra um método potente para promover a comunicação funcional, ampliar as possibilidades de interação social e favorecer a participação ativa dos estudantes nas atividades pedagógicas.

Ao utilizar o método DHACA como ferramenta de mediação comunicacional, as crianças passaram a expressar seus desejos, sentimentos e necessidades com maior autonomia, reduzindo episódios de desregulação e ampliando sua participação nas atividades propostas pela professora. Além disso, o uso da prancha comunicacional também despertou o interesse dos colegas de turma, contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo, colaborativo e sensível às diferentes formas de comunicação.

Contudo, também foram identificados desafios importantes relacionados à efetiva implementação do método, como a necessidade de formações continuadas e de

maior articulação entre os profissionais da saúde e da educação. A capacitação inicial, apesar de ter sido um ponto de partida, mostrou-se insuficiente para garantir uma apropriação mais consistente por parte da docente e dos apoios.

Dessa forma, reforça-se a importância de compreender a comunicação como um direito de todas as crianças e de investir em práticas pedagógicas que garantam a acessibilidade comunicacional como princípio fundamental para a inclusão. O método DHACA, ao integrar a CAA na rotina escolar, torna-se uma estratégia possível e eficaz na promoção da aprendizagem e da participação dos alunos com TEA, em especial daqueles que enfrentam barreiras linguísticas.

Por fim, este trabalho reafirma a relevância da intersetorialidade entre educação e saúde, destacando o papel do fonoaudiólogo na implementação de métodos que favoreçam o desenvolvimento da comunicação e linguagem. E também se destaca a necessidade de que as instituições de ensino promovam práticas inclusivas, garantindo os direitos das crianças autistas à comunicação, à aprendizagem e à convivência escolar com equidade.

REFERÊNCIAS

- ALARÇÃO, F.; Silva, M. O que se passa nas entrelínhas da vida social - uso expandido do subteste arranjo de figuras da escala WISC-III. In: Caetano, Sheila Cavalcante et al. (Org.). *Autismo, linguagem e cognição*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 29–38.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5th ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 01/02/2025.
- Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 07 jul. 2015.
- CUNHA, G.; BORDINI, D.; CAETANO, S. Autismo, transtornos do espectro do autismo. In: Caetano, Sheila Cavalcante et al (Org.). *Autismo, linguagem e cognição*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 13–24.

DELIBERATO, D.; NUNES, L. Uso de sistemas gráficos na rotina da sala de aula regular com aluno com deficiência. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, p. 34-34, 2015.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: parceria da fonoaudiologia com a escola. In: Deliberato, Debora et al. (Org.). *Linguagem, aprendizagem e comunicação alternativa na escola*. 1. ed. Ribeirão Preto: Booktoy, 2024. p. 66–79.

GIL, Antonio Carlos. *Metodologia da pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: GLAT, R. (org). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2011.

GRANDIN, Temple. The learning style of people with autism: an autobiography. In. Quill, Kathleen Ann. (org.). *Teaching children with autism: strategies to enhance communication and socialization*. Nova York: Delmar, 1995. p. 33-52

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MONTENEGRO, A. C. A. et al. Método de Desenvolvimento das Habilidades de Comunicação no Autismo-DHACA: validação da aparência e do conteúdo. In: CoDAS. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2023, p.e20230138.

_____. *Método DHACA*: desenvolvimento das habilidades de comunicação no autismo. Curitiba: BookToy, 2021.

NUNES, L. R.; WALTER, C. A Comunicação Alternativa para além das Tecnologias Assistivas. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. *Education Policy Analysis Archives*, p. 1-19, 2014.

SASSAKI, R. K. *O Direito à Educação Inclusiva*, segundo a ONU. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Brasília: Corde, 2007.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009. p. 33-44.

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

TEIXEIRA, G. *Manual do autismo*. 7. ed. – Rio de Janeiro: Ed. BestSeller. 2019.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes; 2003.

- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superior*. 6^a Ed, São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- ZILBOVICIUS, M.; MERESSE, I.; BODDAERT, N. Autismo: neuroimagem. *Brazilian Journal of Psychiatry*, v. 28, p. s21-s28, 2006.
- WALTER, C. *A comunicação alternativa no contexto escolar: Inclusão de pessoas com autismo*, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

ENTREVISTA TCC - PROFESSORA

Nome: _____

Tempo de atuação como docente: _____

Nível de ensino: _____

1. Para você o que é Comunicação Aumentativa e Alternativa?
2. No caso de alunos autistas não verbais, como você se comunica com eles?
3. Você conhece o método DHACA?
4. Há quanto tempo você utiliza (ou conhece alguém que utiliza) esse método em sala de aula?
5. Você recebeu alguma formação ou orientação sobre como usar o DHACA com crianças com TEA?
6. Você percebe alguma mudança na interação social das crianças com TEA após a aplicação do método DHACA? Pode citar exemplos?
7. E quanto à comunicação dessas crianças, houve avanços com o uso desse método? De que forma? Pode dar exemplos?
8. Como você vê a importância do uso do método entre os pares (colegas)?
9. Na sua opinião, que estratégias podem favorecer o uso entre os pares?
10. Quais são, na sua experiência, as principais dificuldades e/ou potencialidades ao usar o método DHACA na escola?
11. Em sua visão, o método DHACA contribui para a inclusão efetiva de crianças com TEA? De que forma?

APÊNDICE 02

ENTREVISTA TCC - APOIO

Nome: _____

Tempo de atuação como apoio pedagógico: _____

Formação: _____

1. Você sabe o que é Comunicação Aumentativa e Alternativa?
2. Como você se comunica com os alunos autistas não verbais?
4. Você conhece o método DHACA? Já teve algum aluno que usava/ ou usa esse método em sala de aula?
5. Você teve alguma formação sobre o uso desse método?
6. Você percebe alguma mudança no comportamento social da criança com TEA após a utilização do DHACA?
7. O método ajuda no desenvolvimento da comunicação da criança? Como isso se manifesta no dia a dia? Pode dar exemplos?
8. Como você vê a importância do uso do método entre os pares (colegas)?
9. Quais desafios você enfrenta no uso do DHACA?
10. Em sua perspectiva, o DHACA favorece a inclusão das crianças com autismo? Como?