

O IMPACTO DA COMUNICAÇÃO NO DESEMPENHO ESCOLAR E SOCIAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

Pietra Flores, Rubiana Cunha Monteiro, Aila Narene Dahwache Criado Rocha. Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília - FFC. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pietra.flores@unesp.br, rubiana.monteiro@unesp.br, aila.rocha@unesp.br.

Eixo Temático: Inclusão Educacional.

THE IMPACT OF COMMUNICATION ON THE SCHOOL AND SOCIAL PERFORMANCE OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Resumo: O objetivo da pesquisa foi analisar o nível de comunicação social de um grupo de crianças com TEA e seus impactos escolares e sociais. A pesquisa foi realizada mediante a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Participaram os responsáveis de 46 crianças, com idades entre 2 a 5 anos diagnosticadas com TEA, que frequentavam um centro especializado em reabilitação no interior de São Paulo. A coleta foi realizada por meio da aplicação do Sistema de Classificação de Funcionalidade no Autismo: Comunicação Social. Os dados foram analisados no formato estatístico descritivo. A avaliação indicou que 39,1% das crianças se classificaram no nível 4 de comunicação, sendo que o principal desafio relaciona-se com as tentativas de resposta à comunicação e a dificuldade em iniciá-la, mesmo com pessoas familiares. Em relação a forma de comunicação mais avançada e com menores dificuldades, apenas 6,5% da amostra se classificou neste nível de comunicação social. No contexto educacional, esses dados traduzem que crianças com TEA podem apresentar sérias limitações funcionais para iniciar e responder a interações com professores e pares, o que pode gerar uma alta demanda por suporte individualizado e outras ferramentas de comunicação nas classes regulares. Apesar da amostragem reduzida e da concentração na idade pré-escolar, entende-se que quanto mais precocemente se inicia a intervenção para o desenvolvimento pleno da comunicação, menores são os prejuízos sociais e escolares futuros.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Comunicação; Educação Inclusiva.

Abstract: The Autism Spectrum Disorder (ASD) is characterized by impairments in social interaction and communication. In the regular school environment, children with ASD face barriers to expressing their needs and interacting, which impacts their pedagogical development. Therefore, the objective of this study is to analyze the social communication levels of a group of children with ASD evaluated in the school context, discussing how these profiles assist in inclusive planning. The methodology consisted of a descriptive, multi-case study conducted in regular schools with 46 preschool-aged participants. The Autism Classification System of Functioning: Social Communication (ACSF:SC) scale was used to map communicative levels based on reports from teachers and guardians. The research was approved by the Research Ethics Committee (Opinion: [Insert CEP]). The results pointed to high difficulties in the group, both in initiating and responding to interactions, with cases at levels 1 or 2 of functionality being rare. It is concluded that, despite the small sample size, mapping via ACSF:SC highlights the latent need

for early intervention in the preschool phase. Understanding specific communication demands helps mitigate future social and school impairments, providing essential support for institutions to structure Augmentative and Alternative Communication (AAC) strategies.

Key words: Autism Spectrum Disorder; School Inclusion; Social Communication.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecido pela literatura como um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta por meio de déficits persistentes na comunicação e na interação social, além da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. No campo da comunicação, as dificuldades podem variar desde problemas mais sutis na iniciação e manutenção de interações verbais até a ausência quase total de linguagem funcional, o que interfere na maneira como a criança se expressa e se relaciona com o ambiente ao seu redor. Diante dessa heterogeneidade, torna-se essencial que educadores, profissionais de saúde e familiares compreendam com clareza as características do TEA, para que possam oferecer um suporte adequado às necessidades específicas de cada aluno desde os primeiros anos de vida (Balbino *et al.*, 2021; Lima; Halick, 2023)

Ao pensar no processo de inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar, observa-se que as barreiras de comunicação exercem um impacto direto sobre a participação ativa desses estudantes nas atividades propostas tanto dentro da sala de aula, quanto nos ambientes externos. A ausência ou a fragilidade das habilidades comunicativas funcionais frequentemente compromete a expressão de necessidades, a compreensão de orientações e o vínculo com colegas e professores ao longo da jornada escolar. Por essa razão, faz-se necessário a utilização de estratégias para reduzir essas barreiras e ampliar o repertório comunicativo dos alunos, bem como um planejamento pedagógico estruturado a fim de aumentar a participação desses nas dinâmicas escolares. Esse cuidado é particularmente importante nos estágios iniciais do desenvolvimento, quando é possível favorecer de forma significativa a aquisição de novas formas de expressão (Pereira; Puerta; Ferraz, 2024; Tanaka; Tanaka; Belinello, 2024).

A implementação de sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), associado ao uso de estratégias e recursos de Tecnologia Assistiva (TA), tem se mostrado uma aliada importante para que crianças com TEA possam se expressar, participar das aulas e construir vínculos com seus pares. Esses recursos não substituem a linguagem verbal, mas oferecem caminhos complementares para que a criança manifeste desejos, dúvidas e sentimentos,

especialmente nos momentos em que a fala ainda não é suficiente para garantir uma comunicação efetiva. Dentro do contexto escolar, a introdução precoce desses instrumentos contribui para que o estudante vivencie situações de aprendizagem mais inclusivas, nas quais a mediação do professor é favorecida pelo uso de recursos visuais, tanto digitais quanto de baixa tecnologia. Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a assumir também a função de promotora de experiências de comunicação significativas (Silva; Serra, 2023; Souza, 2022).

Apesar dos avanços teóricos e das evidências científicas que comprovam os benefícios do uso dessas estratégias, ainda existem obstáculos relevantes para que a inclusão do estudante com TEA se efetive plenamente no ensino regular. Estudos indicam que muitos professores não receberam formação adequada ao longo de sua trajetória acadêmica para lidar com as especificidades dessa população, e que a infraestrutura das escolas, nem sempre oferece os materiais e os suportes necessários. Essa combinação entre escassez de recursos e preparo insuficiente dos docentes tende a intensificar as dificuldades já presentes na comunicação dos estudantes, gerando maior demanda por suporte individualizado em sala de aula (Crepaldi *et al.*, 2024; Matos *et al.*, 2023).

Nesse contexto, a presente pesquisa se propõe a investigar como os níveis de comunicação social de crianças com TEA se relacionam com os possíveis impactos no desempenho escolar e social, buscando oferecer subsídios para o planejamento de intervenções mais assertivas nas escolas regulares.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília/SP, sob o CAAE número 86549725.4.0000.5406, respeitando as normas da Resolução nº 510/2016 do CONEP sobre ética em pesquisas com seres humanos. O primeiro contato foi feito com as famílias das crianças para apresentar o projeto e convidá-las a participar, sendo que após o aceite, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Dessa forma, participaram do estudo os responsáveis de 46 crianças com idades entre 2 e 5 anos, diagnosticadas com TEA, que frequentavam um centro especializado em reabilitação localizado no interior do estado de São Paulo.

Para a coleta de dados, utilizou-se o Sistema de Classificação de Funcionalidade no Autismo: Comunicação Social (ACSF:SC) (Di Rezze *et al.*, 2016; 2021; Eloi *et al.*, 2019). O ACSF:SC classifica as formas e intenções de comunicação da criança em cinco níveis de funcionalidade.

No *nível I* a criança inicia e responde à comunicação social de forma consistente, eficiente e fluida, ela consegue se fazer entender e compreender o outro facilmente com diferentes pessoas (familiares ou não) e nos mais diversos ambientes da sua rotina diária, No *nível II* a criança também consegue se comunicar socialmente de forma clara e funcional, mas seu desempenho varia dependendo da situação, ela é mais bem-sucedida com pessoas conhecidas ou em ambientes familiares, demonstrando pequenas hesitações ou dificuldades quando o contexto social muda ou exige interações mais complexas. Por outro lado, no *nível III* a criança interage de maneira restrita e demonstra limitações claras para manter uma conversa de forma autônoma, ela consegue iniciar ou responder a interações principalmente em situações muito estruturadas e previsíveis, dependendo bastante de incentivos, perguntas diretas e do apoio constante do seu parceiro comunicativo. O *nível IV* é representado quando a criança apresenta grandes dificuldades para se comunicar no cotidiano, o início de qualquer interação é raro e ela tem sérias limitações para responder às tentativas de comunicação das outras pessoas, mesmo quando se trata de familiares próximos ou cuidadores em ambientes calmos e conhecidos. Por fim, as crianças classificadas no *nível V* são aquelas em que a comunicação social é extremamente limitada e de difícil compreensão, ela raramente demonstra intenção comunicativa clara aos outros e, quando o faz, utiliza quase que exclusivamente gestos simples, expressões corporais ou comportamentos muito específicos que apenas as pessoas mais próximas conseguem tentar decifrar.

A aplicação do ACSF:SC foi feita por meio de uma entrevista direta com os responsáveis por cada criança, tomando como referência o comportamento de seu filho ao longo das últimas quatro semanas. Primeiramente, o pesquisador realizou um levantamento completo sobre todas as ferramentas e formas de comunicação, verbais ou não verbais, que a criança de fato utilizava no seu dia a dia. O responsável deveria apontar todas as opções que se aplicavam à rotina recente do filho, incluindo: expressões faciais e reações emocionais; gestos e movimentos corporais; uso da língua de sinais; contato visual e direção do olhar; recursos e equipamentos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); emissão de sons e vocalizações diversas; e o uso de palavras faladas ou discursos estruturados.

Na etapa seguinte, foi explicado detalhadamente o conceito por trás de cada um dos cinco níveis de funcionalidade descritos pela escala, a partir disso revisitou-se o comportamento interativo da criança no último mês para realizar a classificação em duas categorias distintas, o *Nível Funcional Típico* definido pelo responsável identificando qual dos cinco níveis representava a comunicação diária e mais comum da criança na maior parte do tempo e o *Melhor Nível Funcional* definido apontando o nível em que a criança se enquadrava quando estava em suas melhores condições físicas e emocionais, em um ambiente facilitado e se comunicando com o máximo de eficiência possível. Esse preenchimento duplo permitiu identificar e diferenciar o comportamento comunicativo cotidiano das reais potencialidades da criança.

Os dados coletados foram organizados em planilhas eletrônicas e analisados por meio de estatística descritiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar a distribuição da amostra quanto ao sexo, observou-se uma predominância marcante de meninos, totalizando 39 participantes (84,8%), enquanto as meninas representaram 7 participantes (15,2%). Essa proporção de aproximadamente 5,5 meninos para cada 1 menina na pré-escola reflete a assimetria reportada pela literatura, que historicamente indica uma maior prevalência do diagnóstico do TEA no sexo masculino (APA, 2014).

Com isso, há diferenças importantes na forma como a comunicação social se manifesta entre meninos e meninas na infância, nos meninos, as dificuldades de interação tendem a surgir de maneira mais explícita e direta, demonstrando menor iniciativa para estabelecer e manter conversas, pouca busca por interações com os colegas e menor utilização de estratégias para compensar ou mascarar suas dificuldades sociais (Loomes; Hull; Mandy, 2017).

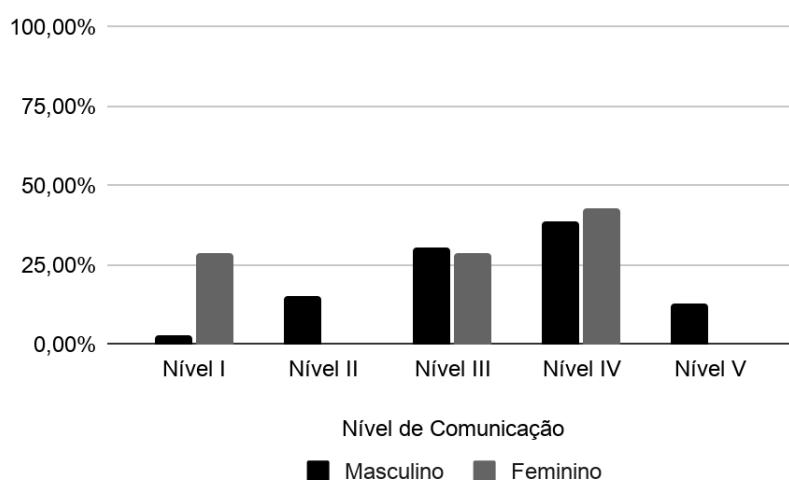
Por outro lado, para compensar ou minimizar as características do TEA em contextos sociais, as meninas frequentemente desenvolvem estratégias de camuflagem social, nomeada como *masking*, que consiste no esforço consciente ou inconsciente de mimetizar e copiar os comportamentos, gestos, expressões faciais e rotinas de linguagem das outras crianças para tentar se adaptar aos ambientes. Essa capacidade de imitação faz com que as meninas situadas em níveis leves ou intermediários de suporte consigam esconder seus desafios de comunicação e consequentemente aparentam ser mais funcionais do que realmente são, o que acaba atrasando a

percepção dos pais e educadores no encaminhamento para intervenções precoces (Hull *et al.*, 2020; Sedgewick *et al.*, 2019).

Contudo, quando a análise alcança os níveis de maior comprometimento comunicativo, níveis IV e V do ACSF:SC, essa diferença entre os sexos deixa de ser observada, já que nesses níveis mais severos, as dificuldades de linguagem e de comunicação social tornam-se mais evidentes, de modo que as estratégias de camuflagem social deixam de ser suficientes para compensá-las. Como resultado, tanto meninos quanto meninas passam a apresentar níveis semelhantes de dependência de mediação e de recursos para participar das interações (Hull *et al.*, 2020; Loomes; Hull; Mandy, 2017; Sedgewick *et al.*, 2019).

Dessa forma, os dados obtidos por meio da aplicação do ACSF:SC permitiram caracterizar o perfil funcional da comunicação social das 46 crianças em idade pré-escolar que compõem a amostra desta pesquisa. O gráfico a seguir apresenta a distribuição dos participantes, organizados de acordo com a distribuição dos participantes dos sexos feminino e masculino em cada um dos níveis de comunicação classificados pelo ACSF:SC.

Gráfico 1. Nível de comunicação funcional da amostra



Fonte: Elaborado pela autora

De modo geral foi possível identificar que 69,5% da amostra total está classificada entre os níveis III e IV de comunicação, por outro lado apenas 6,5% classificou-se no nível I, revelando que somente essa parcela tinha maior autonomia e menores barreiras durante as interações. De acordo com Di Rezze e colaboradores (2020), crianças situadas no nível I de comunicação

demonstram prontidão para se engajar nas atividades pedagógicas coletivas sem a necessidade de mediações constantes. Em contrapartida, crianças que situam-se no nível III e IV apresentam a necessidade de mediações por parte do professor ou do profissional de apoio, uma vez que, sem um direcionamento intencional, esses estudantes tendem a se manter passivos frente às oportunidades de aprendizagem. Além disso, a maior parcela da amostra indica a necessidade de intervenção precoce focada no desenvolvimento funcional da linguagem para que não haja prejuízos no engajamento acadêmico e na alfabetização (Schmidt; Almeida, 2021; Toscano *et al.*, 2022).

Corroborando com os dados analisados neste estudo, Oliveira e colaboradores (2021) realizaram uma pesquisa com objetivo de investigar se o nível de comunicação social e as alterações no processamento sensorial impactam no desempenho das Atividades de Vida Diária (AVD) de 60 pré-escolares com TEA. As autoras obtiveram como resultado que os níveis mais frequentes do ACSF:SC foram os níveis III e IV, identificando que, embora a maioria das crianças consiga sinalizar suas necessidades básicas e expressar solicitações simples em ambiente familiar a dificuldade de comunicação emerge no cotidiano, impactando em todos os contextos vivenciados por essas crianças. Além disso, as autoras indicam que o nível de comunicação social e o sexo das crianças da amostra foram variáveis relevantes para o desempenho nas AVD (Di Rezze *et al.*, 2016; Oliveira *et al.*, 2021).

Ressalta-se que, dos 3 participantes classificados no nível I, dois eram do sexo feminino e apenas um do sexo masculino, dialogando diretamente com o fenômeno da camuflagem social na primeira infância discutido anteriormente. A literatura mostra que esse quadro costuma ser temporário, à medida que essas crianças avançam para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as exigências sociais e a complexidade das interações aumentam, portanto, as limitações comunicativas que parecem sutis ou camufladas na pré-escola tendem a se tornar muito mais evidentes com a progressão escolar (Loomes; Hull; Mandy, 2017; Sedgewick *et al.*, 2019).

Em relação ao nível intermediário, observa-se que 13% da amostra geral e 15,38% dos meninos foram classificados no nível II de comunicação social, indicando que essas crianças já possuem recursos comunicativos verbais ou não verbais para expressar suas necessidades básicas e demonstrar intenção de contato social. No entanto, conforme observado por Oliveira (2021), elas ainda manifestam limitações pontuais quando inseridas no contexto da sala de aula, podendo apresentar trocas comunicativas mais curtas, hesitação para iniciar conversas de forma

espontânea com outras crianças e dificuldade em manter a reciprocidade quando a brincadeira exige regras mais complexas.

Por fim, o Nível V englobou 10,8% do total da amostra, observando prevalência do sexo masculino neste nível de comunicação. Os estudantes classificados neste nível de comunicação, apresentam desafios comunicativos extremamente acentuados, interagindo apenas por meio de comportamentos não verbais particulares e próprios ou demonstrando intenção de comunicação raramente compreendida pelos pares e professores. No ambiente escolar, essa parcela de estudantes demanda mais do que adaptações pontuais na rotina pedagógica, sendo necessária a implementação de programas contínuos de CAA, aliados à elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI), estratégias que são fundamentais para assegurar condições efetivas de comunicação, favorecer a participação nas atividades escolares e garantir a aprendizagem (Nunes; Walter, 2020; Di Rezze *et al.*, 2020).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do grupo estudado, foi possível observar um perfil de crianças predominantemente concentrado em níveis de médio e alto suporte, evidenciando as barreiras significativas de linguagem que poderão encontrar na transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, entende-se que quanto mais precocemente se inicia a intervenção para o desenvolvimento da comunicação, menores são os prejuízos sociais e escolares futuros, visto que as exigências pedagógicas e de interação social aumentam para além das necessidades básicas, com o passar dos anos escolares.

A análise dos resultados reitera que a carência de competências comunicativas funcionais entre os pré-escolares avaliados tende a se projetar como uma dificuldade persistente na interação docente-estudantes ao longo dos anos escolares subsequentes, caso não ocorra uma intervenção planejada e contínua (Silva, 2024).

Evidencia-se, a relevância da aplicação de avaliações que mensuram a funcionalidade comunicativa para a compreensão das reais dificuldades da criança e direcionamento das intervenções. A partir disso, é importante que a rede de ensino possua uma consultoria colaborativa, que une a atuação do professor regular e do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), juntamente com profissionais da saúde, para implementar estratégias de

CAA como parte integrante do planejamento educacional, garantindo o engajamento escolar e a participação social das crianças com TEA.

Apesar do presente estudo apresentar a amostragem reduzida, o que impossibilita generalizações mais amplas para outros contextos, os achados reforçam a relevância de se investir em investigações longitudinais com amostras maiores, que incluam observações diretas em sala de aula e que acompanhem o desenvolvimento comunicativo das crianças ao longo da transição para o ensino fundamental. Sugere-se também que pesquisas futuras aprofundem a compreensão das barreiras e das possibilidades de inclusão no ensino regular, especialmente no que se refere à formação continuada de professores e à disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva nas escolas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BALBINO, Elisa Maria Santos et al. Efeitos do ensino do comportamento verbal para pessoas com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 651-658, dez. 2021.

CREPALDI, Adailza Alves de Sousa et al. Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: recursos e estratégias no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 120-135, maio 2024.

DI REZZE, Bruce et al. **Sistema de Classificação do Funcionamento no Autismo: Comunicação Social (ACSF:SC) Guia do Usuário**. Tradução de C. Schmidt e C. V. A. Toscano. Hamilton: CanChild, McMaster University, 2020. Disponível em: <https://canchild.ca>. Acesso em: 24 jul. 2026.

ELOI, Rute da Silva et al. O uso da comunicação alternativa e ampliada no desenvolvimento da linguagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 21, n. 4, e16418, p. 1-10, 2019.

HULL, Laura et al. Gender differences in self-reported camouflaging in autistic and non-autistic adults. **Autism**, London, v. 24, n. 2, p. 352-363, Feb. 2020.

LIMA, Gabriel Kluppel; HALICK, Silvia Mara de Souza. Dificuldades para inclusão de crianças autistas na população neuropediátrica de Guarapuava e região. **Educação em Análise**, Londrina, v. 8, n. 2, p. 379-397, dez. 2023.

LOOMES, Rachel; HULL, Laura; MANDY, William Peter Lynch. What is the male-to-female ratio in Autism Spectrum Disorder? A systematic review and meta-analysis. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, New York, v. 56, n. 6, p. 466-474, June 2017.

MATOS, Maria Clara de et al. Práticas pedagógicas e comunicação alternativa na Educação Infantil: inclusão de crianças com TEA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 29, e0184, p. 105-122, 2023.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Comunicação Alternativa e Ampliada para alunos com autismo no contexto escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-22, 2020.

OLIVEIRA, Karina Ferreira de. **Relação entre comunicação social, desempenho nas atividades de vida diária e processamento sensorial em pré-escolares com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação/Terapia Ocupacional) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PEREIRA, Luciana Maria; PUERTA, Fabiana; FERRAZ, Rogério. A mediação pedagógica e o uso da CAA na primeira infância. **Cadernos de Pós-Graduação em Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 45-60, 2024.

SCHMIDT, Carlo; ALMEIDA, Letícia Silveira. Comunicação alternativa e ampliada no Transtorno do Espectro do Autismo: impactos no engajamento acadêmico e na alfabetização. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0215, p. 1-16, 2021.

SEDGEWICK, Felicity et al. Gender differences in the social motivation and friendship experiences of autistic and non-autistic adolescents. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 49, n. 4, p. 1290-1302, Apr. 2019.

SILVA, Fernando; SERRA, Armyststrong Rosal Cordeiro. Tecnologia assistiva: recursos de comunicação aumentativa e alternativa na proposta de interação e aprendizagem dos alunos com autismo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 16, n. 35, e18610, p. 1-15, dez. 2023.

SILVA, Cristiane Gomes da. **Tecnologia assistiva: uso da comunicação alternativa e aumentada para os alunos com Transtorno do Espectro Autista na rotina escolar**. 2024. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2024.

SOUZA, Alan. **Comunicação e autismo: contribuições e mediação no ambiente de aprendizagem**. 2022. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

TANAKA, Allan Hideick; TANAKA, Gabrielly C. Espinosa Belinello; BELINELLO, Rogéria Cristina. Educação inclusiva e comportamento no Transtorno do Espectro Autista: desafios e

estratégias de intervenção para a promoção do desenvolvimento escolar. **Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Birigui, v. 1, n. 2, p. 1-18, out. 2024.

TOSCANO, Carlos Victor Almeida et al. Intervenção precoce e comunicação funcional na educação infantil: estratégias para o desenvolvimento de crianças com TEA. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e08920, p. 1-18, 2022.