

LEITURA COMPARTILHADA MEDIADA POR COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO

Shared reading mediated by augmentative and alternative communication for children with complex communication needs

Lectura compartida mediada por comunicación aumentativa y alternativa para niños con necesidades complejas de comunicación

Miryam Bonadiu Pelosi

<http://orcid.org/0000-0002-6109-4296>

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Terapia Ocupacional, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa

<http://orcid.org/0000-0002-5113-9323>

ESECS/CRID@/CICS.NOVA.IPLeia/Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.

Resumo: Introdução: Este estudo apresenta uma revisão integrativa da literatura sobre o uso da leitura compartilhada mediada por comunicação aumentativa e alternativa (CAA) para crianças com necessidades complexas de comunicação (NCC). **Objetivo:** Identificar e sintetizar as estratégias utilizadas, os recursos empregados e os efeitos dessa abordagem no desenvolvimento linguístico e comunicativo das crianças. **Metodologia:** Compreendeu uma busca sistemática em bases de dados científicas, com critérios de inclusão e exclusão definidos, resultando na análise de 18 estudos que abordavam o uso de livros físicos adaptados, e-books interativos e pranchas de comunicação. **Resultados:** Os principais achados indicaram que estratégias como modelagem, repetição e *scaffolding*, aliadas à personalização do vocabulário, favorecem a participação ativa e a ampliação das habilidades comunicativas. **Discussão:** Os estudos mostraram que a leitura compartilhada aliada à CAA representa uma estratégia eficaz para ampliar as habilidades comunicativas de crianças com NCC. Seu impacto é potencializado quando os mediadores recebem capacitação adequada e os recursos são adaptados às necessidades individuais, garantindo acessibilidade e engajamento. **Conclusão:** Investir na capacitação de profissionais e familiares, bem como na adaptação dos recursos às necessidades individuais, é essencial para potencializar os benefícios dessa prática e garantir uma experiência inclusiva e eficaz para as crianças com NCC.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional. Comunicação Alternativa. Acessibilidade Comunicacional. Literatura Infantil. Educação Inclusiva.

Abstract - Introduction: This study presents an integrative literature review on the use of shared reading mediated by Augmentative and Alternative Communication (AAC) for children with Complex Communication Needs (CCN). **Objective:** To identify and synthesize the strategies used, the resources employed, and the effects of this approach on children's linguistic and communicative development. **Methodology:** A systematic search was conducted in scientific databases, with defined inclusion and exclusion criteria, resulting in the analysis of 18 studies that examined the use of adapted physical books, interactive e-books, and communication boards. **Results:** The main findings indicated that strategies such as modeling, repetition, and *scaffolding*, combined with vocabulary personalization, promote active participation and the expansion of communicative skills. **Discussion:** Studies showed that shared reading combined with AAC represents an effective strategy to enhance the communicative skills of children with CCN. Its impact is maximized when mediators receive adequate training and resources are adapted to individual needs, ensuring accessibility and engagement. **Conclusion:** Despite its potential, investing in the training of professionals and families, as well as adapting resources to individual needs, is essential to enhance the benefits of this practice and ensure an inclusive and effective experience for children with CCN.

Keywords: Occupational Therapy. Augmentative and Alternative Communication. Accessible Communication. Children's Literature. Inclusive Education.

Resumen: Introducción: Este estudio presenta una revisión integradora de la literatura sobre el uso de la lectura compartida mediada por Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) para niños con Necesidades Complejas de Comunicación (NCC). **Objetivo:** Identificar y sintetizar las estrategias utilizadas, los recursos empleados y los efectos de este enfoque en el desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños. **Metodología:** Se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos científicas, con criterios de inclusión y exclusión definidos, lo que resultó en el análisis de 18 estudios que abordaron el uso de libros físicos adaptados, libros electrónicos interactivos y tableros de comunicación. **Resultados:** Los principales hallazgos indicaron que estrategias como el modelado, la repetición y el andamiaje, combinadas con la personalización del vocabulario, favorecen la participación activa y la ampliación de las habilidades comunicativas. **Discusión:** Los estudios mostraron que la lectura compartida junto con la CAA representa una estrategia eficaz para mejorar las habilidades comunicativas de los niños con NCC. Su impacto se maximiza cuando los mediadores reciben una formación adecuada y los recursos se adaptan a las necesidades individuales, garantizando accesibilidad y compromiso. **Conclusión:** Apesar de su potencial, invertir en la formación de profesionales y familias, así como en la adaptación de los recursos a las necesidades individuales, es esencial para potenciar los beneficios de esta práctica y garantizar una experiencia inclusiva y eficaz para los niños con NCC.

Palabras-clave: Terapia Ocupacional. Comunicación Aumentativa y Alternativa. Comunicación Accesible. Literatura Infantil. Educación Inclusiva.

Como citar:

Pelosi, M. B.; Sousa, C. M. O. A. (2026). Leitura compartilhada mediada por comunicação aumentativa e alternativa para crianças com necessidades complexas de comunicação. Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup. 10(1):3812-3832. DOI: 10.47222/2526-3544.rbto69341

Introdução

A leitura compartilhada é amplamente utilizada em contextos educacionais e terapêuticos para estimular o desenvolvimento da linguagem e apoiar a alfabetização emergente, sobretudo em crianças com necessidades complexas de comunicação (NCC). Essa abordagem envolve a interação ativa entre a criança e o mediador (como pais, professores ou terapeutas) durante a exploração de livros, proporcionando oportunidades de aprendizado dialógico, ampliação do vocabulário e desenvolvimento de habilidades narrativas (Murphy *et al.*, 2022).

Crianças com NCC frequentemente enfrentam desafios na comunicação verbal. Isso pode restringir a participação delas em interações sociais e limitar suas oportunidades de aprendizado. É nesse contexto que a comunicação aumentativa e alternativa (CAA) se destaca, ao oferecer recursos e estratégias — como pranchas ou tabelas de comunicação, dispositivos geradores de fala e sistemas de símbolos visuais — para ampliar as possibilidades de expressão e compreensão durante a leitura compartilhada (Da Fonte *et al.*, 2010; Patenaude *et al.*, 2024).

Nesse cenário, o conceito de mediação desempenha um papel central. Assim, conforme a teoria sociocultural de Vygotsky (1978), o mediador atua como facilitador do aprendizado, ajustando o nível de suporte para que a criança participe ativamente, mesmo quando suas habilidades comunicativas são limitadas. Em práticas de leitura compartilhada, por exemplo, o mediador pode modelar o uso de símbolos gráficos, ampliar as respostas da criança (atuando no processo de expansão linguística) e fazer perguntas abertas para estimular o envolvimento ativo (Pentimonti & Justice, 2009). A mediação adequada é especialmente relevante em contextos de CAA, uma vez que crianças com NCC podem se beneficiar de suportes visuais e auditivos para compreender e participar de narrativas (D'Agostino *et al.*, 2018).

Estudos indicam que a combinação de leitura compartilhada e CAA pode promover benefícios significativos, como o aumento da produção verbal, da compreensão de histórias e da iniciação de interações sociais em crianças com dificuldades comunicativas (D'Agostino *et al.*, 2018). No entanto, ainda há desafios quanto à implementação prática dessas intervenções, inclusive a necessidade de personalizar os materiais e a capacitação de mediadores para adaptar o vocabulário e os símbolos às necessidades individuais de cada criança (Abendroth *et al.*, 2021; Waller, 2019).

Dessa forma, compreender as abordagens mais eficazes e baseadas em evidências no uso da CAA durante a leitura compartilhada é fundamental para embasar práticas educacionais e terapêuticas. Essas iniciativas também são importantes no sentido de orientar novas pesquisas e políticas de inclusão.

Assim, este estudo teve como objetivo identificar e sintetizar as estratégias utilizadas no uso de literatura acessível com apoio da CAA por crianças com NCC. Além disso, o estudo buscou reunir recomendações baseadas em evidências para orientar práticas inclusivas.

Métodos

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura. O levantamento foi realizado na plataforma Biblioteca do Conhecimento Online (b-on), que centraliza o acesso a múltiplas bases de dados científicas, abrangendo Academic Search Complete, ScienceDirect, Wiley Online Library, SpringerLink, Web of Science, PubMed/MEDLINE, ERIC, SciELO, DOAJ, IEEE Xplore e JSTOR.

Quanto à descrição das palavras-chave e estratégia de buscas, foram utilizados descritores em inglês e português relacionados a leitura compartilhada, comunicação alternativa e literatura acessível. As palavras-chave contemplaram sinônimos e variações terminológicas comuns na área. Em inglês: Augmentative and Alternative Communication (AAC); Book Sharing; Accessible Children's Literature; Inclusive Children's Books; Emergent Literacy; Storybook Reading; Complex Communication Needs (CCN). Em português: Comunicação Aumentativa e Alternativa; Comunicação Suplementar e Alternativa; Comunicação Alternativa e Ampliada; Livro Infantil Acessível; Livro Infantil Inclusivo; Leitura Compartilhada; Alfabetização Emergente; necessidades complexas de comunicação.

As buscas foram realizadas a partir de combinações booleanas, como: "Augmentative and Alternative Communication" OR "AAC" AND "Book Sharing" OR "Storybook Reading"; "Accessible Children's Literature" OR "Inclusive Children's Books" AND "Complex Communication Needs" OR "CCN"; "Comunicação Aumentativa e Alternativa" OR "CAA" AND "Leitura Compartilhada" OR "Livro Infantil Acessível".

No tocante aos critérios de inclusão, foram considerados estudos empíricos publicados entre 2004 e 2024, em inglês ou português, que investigaram intervenções com crianças e adolescentes utilizando CAA em atividades de leitura compartilhada. Também foram considerados estudos que discutiram o uso de literatura infantil como ferramenta para promover a comunicação e participação de crianças com deficiência, ainda que sem detalhar explicitamente a CAA, e artigos disponíveis na íntegra em periódicos revisados por pares.

Em relação aos critérios de exclusão, foram excluídos estudos que: abordavam exclusivamente livros infantis sem adaptações para crianças com NCC; tratavam da CAA sem relação com a leitura compartilhada; focavam apenas no uso da CAA para alfabetização formal sem integrar leitura compartilhada; consistiam em revisões de literatura, meta-análises ou artigos conceituais/instrucionais sobre estratégias de implementação; não estavam disponíveis integralmente na plataforma b-on.

No processo de revisão sistemática, a partir das buscas na b-on, emergiram 661 artigos relacionados aos descritores utilizados. Após a triagem inicial, 22 artigos foram excluídos por estarem duplicados. A etapa seguinte compreendeu a triagem a partir da leitura dos títulos e dos resumos e foram selecionados 57 artigos. Dessas referências, cinco não tiveram o texto completo identificado. Na etapa final, foi realizada a leitura dos 52 textos na íntegra e foram excluídos 34 artigos por serem tutoriais, revisões sistemáticas de literatura e meta-análises (n= 12), artigos de CAA, cujo objetivo foi o desenvolvimento de linguagem com o uso da CAA (n=5), artigos que usaram leitura compartilhada, mas não envolveram a CAA (n=5) e artigos sobre alfabetização emergente sem relação com leitura compartilhada (n= 12). O

número total de trabalhos incluídos na revisão integrativa foi 18 artigos. A Figura 1 mostra o fluxograma baseado no modelo do PRISMA.

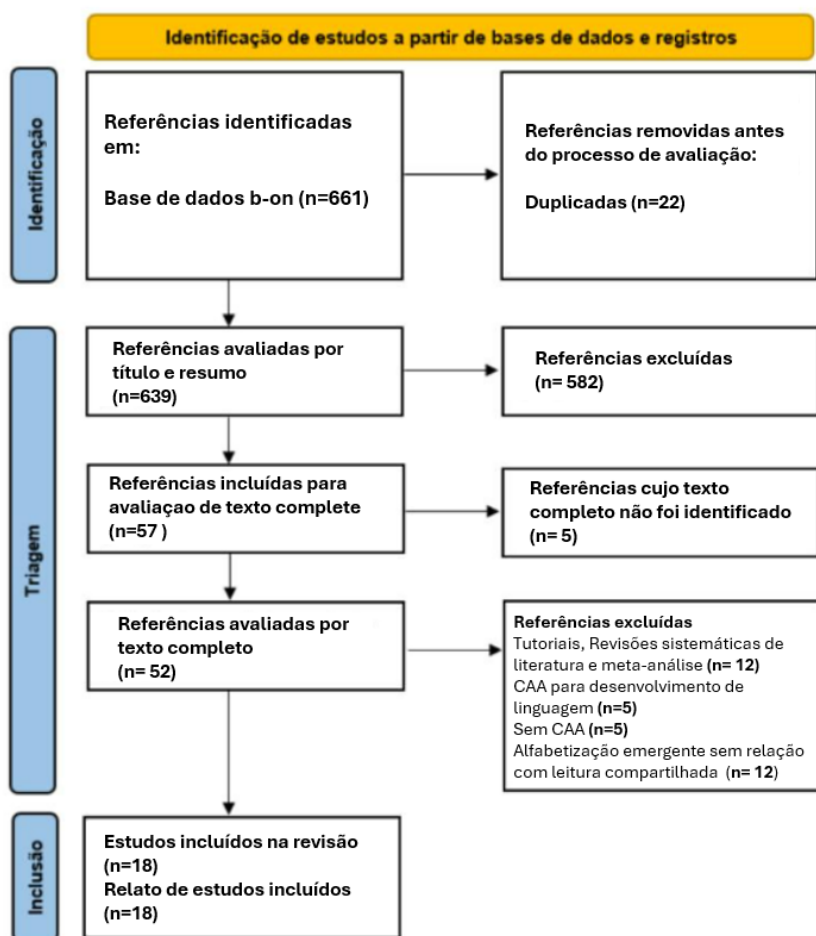


Figura 1 – Fluxograma

Fonte: Fluxograma baseado no modelo do PRISMA

Análise dos dados

Os dados foram organizados em uma planilha Excel com categorias extraídas dos estudos e verificados segundo a análise de conteúdo de Bardin (2011). Esse procedimento permitiu examinar o material de forma sistemática, identificando padrões e categorias temáticas.

O processo seguiu três etapas principais: análise prévia, com seleção e organização do material; exploração do material, envolvendo categorização e codificação das informações em unidades de significado; tratamento dos resultados, com síntese e interpretação dos achados.

A análise resultou nas seguintes categorias: 1) recursos utilizados (artesanais, tecnológicos, aplicativos e softwares); 2) histórias (uso de histórias comerciais ou personalizadas); 3) vocabulário (palavras de apoio, número de símbolos e sua alocação na mesma página ou em recurso de CAA separado); 4) formato do livro (*e-books* ou impressos); 5) estratégias de intervenção (frequência, duração, atividades

individuais ou em grupo, local, modelagem e formação de pessoas); 6) aplicativos educacionais e de atividades (materiais, objetivos e locais de aplicação); 7) profissionais envolvidos (área de atuação dos pesquisadores e outros participantes, além das crianças); 8) experiências exitosas; 9) recomendações.

Resultados

A revisão integrativa incluiu 18 artigos publicados entre 2004 e 2024 em periódicos revisados por pares (Quadro 1), abrangendo 73 participantes: 52 crianças e jovens e 21 adultos. A idade das crianças e dos jovens variou de 3 a 20 anos. As condições clínicas mais representadas foram: 19 com paralisia cerebral, 9 com necessidades complexas de comunicação (NCC), 7 com atraso de linguagem, 6 com transtorno do espectro autista, 4 com síndrome de Down, 2 com distúrbios graves de linguagem e 1 criança com desenvolvimento típico e que atuou como parceira em um dos estudos. As informações sobre os participantes adultos foram incluídas no corpo da análise de resultados, assegurando uma descrição integrada das intervenções.

Quadro 1: Artigos utilizados na revisão – N=18

| Autores | Título do artigo | Revista | Ano de publicação |
|---|---|--|--------------------------|
| Bayldon, H., Clendon, S., & Doell, E. | <i>Shared storybook intervention for children with complex physical, cognitive and sensory needs who use partner-assisted scanning</i> | International Journal of Disability, Development and Education | 2023 |
| Bhana, N., McNaughton, D., Raulston, T., & Ousley, C. | <i>Supporting communication and participation in shared storybook reading using visual scene displays</i> | Teaching Exceptional Children | 2020 |
| Caron, J., Light, J., & McNaughton, D. | <i>Effects of an AAC app with transition to literacy features on single-word reading of individuals with complex communication needs</i> | Research and Practice for Persons with Severe Disabilities | 2020 |
| Chapin, S. E., McNaughton, D., Light, J., McCoy, A., Caron, J., & Lee, D. L. | <i>The effects of AAC video visual scene display technology on the communicative turns of preschoolers with autism spectrum disorder</i> | Assistive Technology | 2021 |
| Drager, K. D. R., Light, J., Currall, J., Muttiah, N., Smith, V., Kreis, D., Nilam-Hall, A., Parratt, D., Schuessler, K., Shermetta, K., & Wiscount, J. | <i>AAC technologies with visual scene displays and "just in time" programming and symbolic communication turns expressed by students with severe disability</i> | Journal of Intellectual & Developmental Disability | 2017 |
| Johnston, S. S., O'Keeffe, B. V., & Stokes, K. | <i>Early literacy and students with physical disabilities and complex communication needs.</i> | Teaching Exceptional Children | 2018 |

| Autores | Título do artigo | Revista | Ano de publicação |
|---|---|---|-------------------|
| Laubscher, E., Light, J., & McNaughton, D. | <i>Effect of an application with video visual scene displays on communication during play: Pilot study of a child with autism spectrum disorder and a peer</i> | Augmentative and Alternative Communication | 2019 |
| Liboiron, N., & Soto, G. | <i>Shared storybook reading with a student who uses alternative and augmentative communication: A description of scaffolding practices</i> | Child Language Teaching and Therapy | 2006 |
| Manoharan, A., Jose, J., & Saji, S. | <i>Teaching Alphabet Recognition and Letter Sound Correspondence Using 4 Blocks of Literacy Model for Children with Complex Communication Needs (CCN): Illustrated with a Single Case Study</i> | International Journal of Health Sciences and Research | 2022 |
| Milburn, T. F., Girolametto, L., & Weitzman, E. | <i>Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading</i> | Journal of Early Childhood Literacy | 2013 |
| Morwane, R. E., Dada, S., & Bornman, J. | <i>Shared storybook reading interactions between children with complex communication needs and their caregivers</i> | South African Journal of Education | 2019 |
| Pufpaff, L. A. | <i>Barriers to participation in kindergarten literacy instruction for a student with augmentative and alternative communication needs</i> | Psychology in the Schools | 2008 |
| Queiroz, L. R., Guevara, V. L. S., Souza, C. B. A., & Flores, E. P. | <i>Dialogic reading: Effects on independent vocal responses, vocal and non-vocal initiations, and engagement of children with autism spectrum disorder.</i> | International Journal of Psychology and Psychological Therapy | 2020 |
| Rosa-Lugo, L. I., & Kent-Walsh, J. | <i>Effects of parent instruction on communicative turns of Latino children using augmentative and alternative communication during storybook reading</i> | Communication Disorders Quarterly | 2008 |
| Sennott, S. C., & Mason, L. H. | <i>AAC modeling with the iPad during shared storybook reading: Pilot study.</i> | Communication Disorders Quarterly | 2015 |
| Soto, G., & Dukhovny, E. | <i>The effect of shared book reading on the acquisition of expressive vocabulary of a 7-year-old who uses AAC</i> | Seminars in Speech and Language | 2008 |

| Autores | Título do artigo | Revista | Ano de publicação |
|--|---|--|-------------------|
| Wence, B., Lorio, C., & Yacucci, A. | <i>Shared book reading experiences for young children who use augmentative and alternative communication systems</i> | Perspectives of the ASHA Special Interest Groups | 2024 |
| Yorke, A. M., Light, J. C., Gosnell Caron, J., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. R. | <i>The effects of explicit instruction in academic vocabulary during shared book reading on the receptive vocabulary of children with complex communication needs</i> | Augmentative and Alternative Communication | 2018 |

Fonte: elaborado pelas autoras.

O conjunto de estudos evidenciou diferentes abordagens de leitura compartilhada com o apoio da CAA, inclusive intervenções por meio de *displays* interativos, recursos digitais e tecnológicos, além das estratégias de treinamento com mediadores. Tais iniciativas mostraram impacto positivo no engajamento comunicativo, nos vocabulários receptivo e expressivo e na participação ativa das crianças durante as atividades. A síntese dos achados foi organizada em dez categorias de análise, as quais serão apresentadas a seguir.

1. Recursos utilizados

Os estudos analisados indicaram o uso de diferentes recursos para apoiar a leitura compartilhada em crianças com NCC, os quais foram distribuídos em três grupos: recursos tecnológicos, livros físicos combinados a softwares e dispositivos e materiais exclusivamente físicos.

Entre os recursos tecnológicos, destacam-se os *e-books* personalizados, utilizados por Bhana *et al.* (2020) para favorecer a participação durante a leitura. Vários trabalhos descreveram o uso do *visual scene displays* (VSD) — telas com cenas visuais contextualizadas que podem ser integradas a aplicativos de CAA, como GoTalk e GoVisual Scene, e permitem a programação de *hotspots* interativos (áreas interativas clicáveis associadas a saídas de voz ou mensagens para promover a comunicação) —, empregados em Laubscher *et al.* (2019), Bhana *et al.* (2020) e Chapin *et al.* (2021). Outra solução tecnológica foi o NOVA Chat 12 com o recurso *transition to literacy* (T2L), aplicativo de CAA que combina texto dinâmico e saída de voz para apoiar a leitura, conforme descrito em Caron *et al.* (2020).

O uso combinado de livros físicos com *softwares* de apoio também foi relatado. Sennott & Mason (2015) utilizaram a série *Biscuit* junto ao aplicativo Proloquo2Go, programado com vocabulário específico para cada narrativa. Soto & Dukhovny (2008) recorreram ao dispositivo Vantage II (Prentke Romich Co.), com pranchas de 45 símbolos e *keyguard*, uma grade de acrílico colocada sobre a tela para facilitar o acesso, enquanto Rosa-Lugo & Kent-Walsh (2008) integraram livros como *Dora the Explorer* e *Curious George* a grades semântico-sintáticas no dispositivo *DynaMyte*.

Por outro lado, alguns estudos empregaram apenas materiais físicos e artesanais. Pufpaff (2008) relatou livros adaptados com separadores de páginas e cartões de estímulo, enquanto Johnston *et al.* (2018)

recorreram a pranchas de comunicação de baixa tecnologia com símbolos impressos. Em Morwane *et al.* (2019) e Queiroz *et al.* (2020), as intervenções ocorreram com livros tradicionais, sem adaptações.

O PowerPoint também foi adotado em diferentes contextos: Bhana *et al.* (2020) o utilizaram para criar *e-books* personalizados, com organização em *slides* e inclusão de áudio, vídeos e ampliação de textos. Caron *et al.* (2020) exploraram o *software* para adaptar livros impressos, estruturando páginas com palavras-alvo e distratoras, a fim de apoiar a leitura de crianças com NCC.

2. Sobre as histórias

Os estudos analisados apresentaram diferentes abordagens quanto ao uso de histórias durante as intervenções de leitura compartilhada com crianças com NCC.

Histórias comerciais sem adaptação

Alguns trabalhos utilizaram livros comerciais sem modificações específicas para CAA, priorizando narrativas acessíveis e repetitivas, caracterizadas por frases curtas, vocabulário de alta frequência e estruturas previsíveis que favorecem a participação ativa da criança e a antecipação do conteúdo durante a leitura compartilhada. Yorke *et al.* (2018) exploraram a série *National Geographic Little Kids First Big Book*. Sennott & Mason (2015) utilizaram a série *Biscuit* e, por sua vez, Milburn *et al.* (2013) aplicaram títulos como *Little Yellow Dog Gets a Shock* e *Don't Forget to Come Back*. Queiroz *et al.* (2020) relataram o uso de 20 livros comerciais sem adaptações, enquanto Morwane *et al.* (2019) mencionaram histórias selecionadas por cuidadores, igualmente sem personalizações.

Histórias comerciais com adaptação

Outros estudos optaram por adaptar livros comerciais para facilitar o acesso de crianças com NCC. Nesse sentido, Johnston *et al.* (2018) personalizaram materiais com símbolos gráficos, figuras ampliadas e recursos visuais adicionais. Rosa-Lugo & Kent-Walsh (2008) modificaram *Dora the Explorer* e *Curious George*, integrando grades semântico-sintáticas ao dispositivo *DynaMyte*. Bayldon *et al.* (2023) realizaram adaptações linguísticas e culturais, selecionando histórias comerciais de modo a garantir familiaridade e engajamento.

Histórias personalizadas

O uso de histórias personalizadas foi recorrente, sobretudo para promover maior envolvimento das crianças e trabalhar vocabulários específicos. Bhana *et al.* (2020) desenvolveram *e-books* com *hotspots* interativos, Caron *et al.* (2020) criaram materiais no PowerPoint incorporando palavras-alvo e distratoras adaptadas a cada criança e Drager *et al.* (2017) produziram livros impressos com imagens simples e frases curtas. Além disso, Chapin *et al.* (2021) elaboraram vídeos personalizados com cenas pausáveis (*video visual scene displays*) e Laubscher *et al.* (2019) fizeram uso de imagens e vídeos baseados em interesses individuais, como brinquedos temáticos e os personagens favoritos das crianças.

3. Vocabulário

Os estudos analisados demonstraram diferentes abordagens quanto ao uso de vocabulário durante as intervenções de leitura compartilhada com crianças com NCC.

Vocabulário de apoio sugerido

A maioria dos trabalhos enfatizou a seleção de vocabulário contextualizado e funcional, de modo a favorecer a compreensão e a participação ativa. Murphy *et al.* (2022) destacaram palavras-chave relacionadas ao enredo. Bhana *et al.* (2020) e Drager *et al.* (2017) descreveram vocabulários personalizados, ajustados ao perfil e aos interesses das crianças. Caron *et al.* (2020) selecionaram palavras-alvo para promover a aprendizagem de conceitos novos.

Número de símbolos utilizados

A quantidade de símbolos variou amplamente entre os estudos. Caron *et al.* (2020) relataram cerca de 10 palavras-alvo por história. Johnston *et al.* (2018) utilizaram de 10 a 15 símbolos por página. Rosa-Lugo & Kent-Walsh (2008) relataram até 25 símbolos em quadros semântico-sintáticos.

Alocação dos símbolos

A forma de apresentação variou entre integração ao próprio livro e uso de recursos externos. Bhana *et al.* (2020) e Drager *et al.* (2017) recorreram a *visual scene displays* com *hotspots*, permitindo acesso simultâneo ao vocabulário e ao conteúdo. Sennott & Mason (2015) também aplicaram essa estratégia a softwares de CAA. Em contraste, Pufpaff (2008) e Rosa-Lugo & Kent-Walsh (2008) usaram quadros de comunicação externos, com até 25 símbolos por página. Johnston *et al.* (2018) combinaram as duas formas, alternando entre integração na página e pranchas externas, conforme as habilidades das crianças.

4. Formato e apresentação dos livros utilizados

Nas intervenções de leitura compartilhada, os materiais foram apresentados tanto em versões físicas quanto digitais, com diferentes níveis de adaptação. O objetivo era favorecer a participação de crianças com NCC.

Livros físicos com adaptações para acessibilidade

Alguns estudos utilizaram livros impressos modificados para facilitar o manuseio e a compreensão, inclusive páginas plastificadas, separadores táteis e símbolos gráficos integrados. Essas estratégias, descritas por Johnston *et al.* (2018), Bayldon *et al.* (2023) e Drager *et al.* (2017), buscavam promover o acesso independente à narrativa.

Livros digitais e e-books interativos

Os recursos digitais foram amplamente empregados, sobretudo quando associados a *visual scene displays* e aplicativos de CAA, permitindo a criação de *hotspots* interativos. Bhana *et al.* (2020) relataram o uso de e-books personalizados que integravam texto, imagens e áudio em interfaces multimodais.

Livros comerciais sem adaptação

Outros trabalhos recorreram a livros convencionais, sem alterações visuais ou táteis. Nessas intervenções, o foco esteve na leitura compartilhada, como observado em Murphy *et al.* (2022), Queiroz *et al.* (2020) e Rosa-Lugo & Kent-Walsh (2008).

5. Estratégias utilizadas

Os resultados sobre as estratégias empregadas foram organizados em quatro dimensões: frequência e duração das sessões, formato das atividades, local das intervenções e estratégias específicas de mediação.

Frequência e duração das sessões

A periodicidade e o tempo de leitura compartilhada variaram amplamente entre os estudos. A maioria descreveu intervenções regulares, de duas a três vezes por semana, com duração entre 15 e 30 minutos por encontro (Johnston *et al.*, 2018; Yorke *et al.*, 2018; Queiroz *et al.*, 2020; Sennott & Mason, 2015).

Formato das atividades

Predominaram intervenções individuais, nas quais o foco estava na interação direta entre mediador e criança, visando a desenvolver habilidades comunicativas específicas (Caron *et al.*, 2020; Johnston *et al.*, 2018; Soto & Dukhovny, 2008; Dennis *et al.*, 2023).

Local das intervenções

A maioria dos estudos foi realizada em ambientes escolares, inclusive salas de aula regulares e salas de recursos, favorecendo a inclusão (Johnston *et al.*, 2018; Queiroz *et al.*, 2020; Bayldon *et al.*, 2023). Algumas intervenções ocorreram em bibliotecas (Murphy *et al.*, 2022) ou em salas adjacentes às aulas, com o intuito de oferecer um ambiente mais controlado e tranquilo (Dennis *et al.*, 2023; Chapin *et al.*, 2021). Quando o foco foi o treinamento de cuidadores, adotou-se o ambiente domiciliar como espaço de intervenção, com a mediação direta de pais ou familiares (Rosa-Lugo & Kent-Walsh, 2008; Wence *et al.*, 2024).

Estratégias de intervenção utilizadas

Entre as estratégias, destacaram-se as técnicas de *scaffolding*, que se configuram como um apoio estruturado e graduado com foco no desenvolvimento progressivo de habilidades mais complexas. Os andaimes que sustentam o aprendizado até que a criança alcance a independência na comunicação (Liboiron & Soto, 2006) foram tomados como ideia central. Além disso, incluíram-se perguntas abertas, modelagem de respostas e feedback contínuo para estimular a comunicação e o engajamento. Nesse sentido, alguns estudos organizaram as atividades em etapas sucessivas, como linha de base, intervenção e manutenção. Outras abordagens priorizaram o desenvolvimento de habilidades fonéticas e o reconhecimento de símbolos visuais (Manoharan *et al.*, 2022; Caron *et al.*, 2020). Também foram relatadas práticas personalizadas com o uso de *visual scene displays* e materiais interativos, voltados ao engajamento das crianças (Drager *et al.*, 2017; Bhana *et al.*, 2020).

6. Aplicativos educacionais e atividades

As intervenções abrangeram diferentes estratégias de leitura e alfabetização, com destaque para atividades de leitura compartilhada, materiais de apoio, objetivos pedagógicos e locais de aplicação.

Atividades

Grande parte dos estudos priorizou estratégias de leitura compartilhada, utilizando perguntas antes, durante e após a leitura, para estimular a compreensão e a interação (Murphy *et al.*, 2022; Queiroz *et al.*, 2020). Algumas intervenções abordaram correspondências entre letras e sons, apoiadas por símbolos gráficos para reforçar o aprendizado (Manoharan *et al.*, 2022; Johnston *et al.*, 2018). Estratégias específicas também foram relatadas, como o modelo *strive for five*, que incentiva, pelo menos, cinco turnos comunicativos entre mediador e criança, favorecendo o aprendizado de vocabulário e conceitos de impressão (Milburn *et al.*, 2013). Outras abordagens incluíram leitura dialógica e perguntas guiadas após a leitura, promovendo recontagem e uso ativo do vocabulário (Soto & Dukhovny, 2008; Dennis *et al.*, 2023).

Materiais utilizados

Os materiais empregados variaram entre recursos tecnológicos e materiais físicos. Entre os softwares de CAA e aplicativos interativos, destacam-se o Proloquo2Go (Sennott & Mason, 2015), o NOVA Chat 12 com a funcionalidade *transition to literacy (T2L)*, segundo os estudos de Caron *et al.*, 2020, e o EasyVSD (Chapin *et al.*, 2021). Outros estudos priorizaram livros impressos adaptados, incorporando símbolos gráficos, figuras ampliadas e cartões de letras e imagens para apoiar o ensino fonético (Johnston *et al.*, 2018; Manoharan *et al.*, 2022; Rosa-Lugo & Kent-Walsh, 2008). Também foi frequente o uso de dispositivos de CAA com *visual scene displays* e *hotspots* interativos, como nos aplicativos GoVisual e EasyVSD, que possibilitaram interações diretas com imagens e vocabulário programado (Drager *et al.*, 2017; Laubscher *et al.*, 2019).

Objetivos e locais de intervenção

Os objetivos incluíram: desenvolvimento dos vocabulários expressivo e receptivo (Yorke *et al.*, 2018; Soto & Dukhovny, 2008); promoção de turnos comunicativos e interações sociais (Drager *et al.*, 2017; Bhana *et al.*, 2020); fortalecimento de habilidades fonológicas e associação entre símbolos e palavras (Manoharan *et al.*, 2022; Caron *et al.*, 2020); melhoria na compreensão e na participação durante a leitura (Murphy *et al.*, 2022; Queiroz *et al.*, 2020).

A maioria das intervenções ocorreu em ambientes escolares, sobretudo em salas de aula inclusivas (Johnston *et al.*, 2018; Milburn *et al.*, 2013). Algumas foram conduzidas em domicílio, com a participação ativa dos familiares (Rosa-Lugo & Kent-Walsh, 2008; Wence *et al.*, 2024), enquanto outras se realizaram em clínicas terapêuticas e centros de educação infantil, com a supervisão de profissionais especializados (Chapin *et al.*, 2021; Bayldon *et al.*, 2023).

7. Profissionais envolvidos na intervenção

Área de formação dos pesquisadores

A maioria dos estudos foi conduzida por profissionais de fonoaudiologia, educação especial e especialistas em CAA, além de pesquisadores com experiência em desenvolvimento infantil e tecnologia assistiva (Murphy *et al.*, 2022; Bhana *et al.*, 2020; Caron *et al.*, 2020; Yorke *et al.*, 2018). Alguns trabalhos destacaram, especificamente, a atuação de profissionais com expertise em CAA e alfabetização emergente (Johnston *et al.*, 2018; Sennott & Mason, 2015), enquanto outros enfatizaram a contribuição de especialistas em tecnologia assistiva (Soto & Dukhovny, 2008; Drager *et al.*, 2017).

Especialistas em tecnologia assistiva

Nos estudos analisados, os especialistas em tecnologia assistiva eram, em sua maioria, fonoaudiólogos e educadores especializados, com experiência no uso de recursos de CAA e outras tecnologias voltadas à comunicação e à aprendizagem de crianças com NCC. Esses profissionais desempenharam papéis centrais, que iam desde a seleção e a adaptação de recursos — como softwares, aplicativos e dispositivos (inclusive tablets com Proloquo2Go, sistemas PODD e *visual scene displays*) — até a configuração de vocabulário personalizado em dispositivos de comunicação e a adaptação de pranchas gráficas. Também foram responsáveis pelo treinamento e pela capacitação de professores auxiliares de sala e familiares, garantindo a utilização consistente dos recursos nas atividades de leitura compartilhada. Além disso, participaram ativamente das intervenções, modelando o uso de dispositivos de CAA durante as sessões e apoiando a interação comunicativa das crianças. Por fim, prestaram suporte técnico e realizaram acompanhamento contínuo, assegurando o uso adequado dos dispositivos e promovendo ajustes necessários ao longo do processo de intervenção.

Profissionais envolvidos diretamente na intervenção

Diversos estudos contaram com equipes multidisciplinares. Os fonoaudiólogos tiveram papel central. Esses profissionais conduziram as intervenções e ofereceram treinamento a outros profissionais e familiares (Johnston *et al.*, 2018; Yorke *et al.*, 2018; Bayldon *et al.*, 2023). Professores de educação especial participaram ativamente da implementação das estratégias de leitura. Além disso, forneceram suporte durante as sessões (Murphy *et al.*, 2022; Bhana *et al.*, 2020; Manoharan *et al.*, 2022). Em algumas intervenções, auxiliares de turma atuaram nos apoios técnico e comportamental (Dennis *et al.*, 2023; Chapin *et al.*, 2021), enquanto estudantes de pós-graduação e estagiários treinados auxiliaram na coleta de dados e no acompanhamento das atividades (Caron *et al.*, 2020; Manoharan *et al.*, 2022).

Participação de familiares e cuidadores

A participação de familiares, especialmente dos pais e dos responsáveis, foi amplamente documentada, com o objetivo de favorecer a generalização das habilidades aprendidas em casa. Rosa-Lugo & Kent-Walsh (2008) e Wence *et al.* (2024) relataram intervenções conduzidas diretamente pelos pais após receberem instruções dos pesquisadores. Morwane *et al.* (2019) destacaram a atuação ativa de pais e cuidadores no ambiente domiciliar, enquanto Johnston *et al.* (2018) e Pufpaff (2008) enfatizaram a

colaboração entre familiares, terapeutas e educadores para garantir a continuidade das práticas fora do contexto escolar.

Estratégias utilizadas e formação de pessoas

A modelagem foi uma das estratégias mais recorrentes nos estudos, utilizada para demonstrar o uso de dispositivos de CAA e incentivar a comunicação. Bhana *et al.* (2020) e Caron *et al.* (2020) exploraram essa técnica no contexto de *visual scene displays* e dispositivos de CAA, enquanto Johnston *et al.* (2018) aplicaram-na diretamente para orientar o uso de símbolos durante a leitura compartilhada. De forma semelhante, Manoharan *et al.* (2022) e Sennott & Mason (2015) enfatizaram a combinação de modelagem com *prompts*, pistas ou sugestões verbais, visuais ou físicas que auxiliassem a criança a se comunicar ou responder adequadamente em determinada situação e hierarquias de assistência, favorecendo o aprimoramento das interações.

O uso de perguntas abertas também se mostrou frequente como forma de estimular a participação ativa das crianças (Liboiron & Soto, 2006; Murphy *et al.*, 2022). Outra técnica descrita foi a expansão, em que o adulto ampliava a resposta da criança com o objetivo de enriquecer o vocabulário, conforme relatado por Liboiron & Soto (2006) e Johnston *et al.* (2018).

A formação de cuidadores, professores e auxiliares desempenhou papel essencial para garantir a continuidade das práticas fora do ambiente formal. Murphy *et al.* (2022) e Johnston *et al.* (2018) relataram treinamentos voltados ao uso de dispositivos de CAA e leitura compartilhada. Dennis *et al.* (2023) utilizaram a abordagem *practice-based coaching*, para capacitar uma auxiliar, enquanto Rosa-Lugo & Kent-Walsh (2008) desenvolveram um programa estruturado em oito etapas, para ensinar pais a manejar sistemas de CAA.

De modo geral, os estudos apontam consistência no uso da modelagem como ferramenta central no ensino de CAA, ao passo que a formação de pessoas se mostrou mais comum em contextos educacionais e familiares, variando em grau de formalidade e de sistematização.

8. Experiências exitosas

As experiências exitosas relatadas nos estudos analisados evidenciam avanços importantes na comunicação e na participação de crianças com NCC durante as intervenções de leitura compartilhada com CAA. Diversos trabalhos apontaram aumento expressivo na participação e no engajamento das crianças. Bhana *et al.* (2020) relataram ganhos significativos na compreensão das histórias e na comunicação, enquanto Morwane *et al.* (2019) observaram maior frequência de tentativas verbais e não verbais, como apontar ou vocalizar.

Resultados semelhantes foram descritos por Bayldon *et al.* (2023), em que o uso de sistemas de CAA ampliou o tempo de interação e a complexidade das mensagens. O desenvolvimento do vocabulário também foi marcante. Caron *et al.* (2020) registraram um aumento de 47% para 66% na leitura de palavras-alvo, com generalização para quadros textuais sem símbolos gráficos. Yorke *et al.* (2018) relataram que três crianças adquiriram e mantiveram 100% das palavras-alvo ensinadas, generalizando-as para novas representações. Johnston *et al.* (2018) e Soto & Dukhovny (2008) destacaram avanços nos turnos de comunicação e na complexidade linguística, com produção de frases mais longas. Drager

et al. (2017), por seu turno, documentaram um salto na média de turnos comunicativos simbólicos de 4 para 30 por sessão após a intervenção.

Em contextos que incluíram treinamento de profissionais e familiares, os resultados também foram expressivos. Dennis *et al.* (2023) mostraram que uma auxiliar implementou as estratégias com alta fidelidade após a formação, resultando em ganhos de até 94% na compreensão receptiva das crianças. De modo semelhante, Rosa-Lugo & Kent-Walsh (2008) relataram que pais, após treinamento estruturado, aplicaram o CAA com alta precisão, favorecendo o aumento dos turnos comunicativos de seus filhos.

De forma geral, esses achados indicam que a combinação do uso de CAA com estratégias de modelagem e capacitação de profissionais e familiares promove ganhos significativos em engajamento, vocabulário e habilidades comunicativas de crianças com necessidades complexas de comunicação.

9. Recomendações

As recomendações extraídas dos estudos revisados abrangem estratégias práticas para fortalecer as intervenções de leitura compartilhada com CAA, envolvendo educadores, terapeutas, familiares e pesquisadores. Um dos pontos mais consistentes foi a ênfase no uso da modelagem para demonstrar o funcionamento dos recursos de CAA durante as sessões, associada a vídeos exemplificativos e instruções direcionadas a cuidadores. Isso favoreceu a prática em diferentes contextos (Murphy *et al.*, 2022). As estratégias complementares, como *scaffolding*, as perguntas abertas e a expansão de respostas também se mostraram eficazes para estimular compreensão e engajamento (Liboiron & Soto, 2006; Johnston *et al.*, 2018).

O envolvimento de cuidadores e assistentes educacionais foi amplamente destacado, ressaltando a importância de sua capacitação em leitura compartilhada e no uso de dispositivos de CAA, para garantir a continuidade das práticas em casa e na escola. Nesse sentido, treinamentos estruturados e abordagens baseadas em *coaching* e feedback direto, como o modelo MODELER, mostraram-se eficazes para promover o uso adequado das ferramentas de CAA (Sennott & Mason, 2015; Rosa-Lugo & Kent-Walsh, 2008; Dennis *et al.*, 2023).

Quanto aos recursos, os estudos sugeriram a ampliação do uso de *visual scene displays* e a personalização de materiais, incluindo a criação de pranchas de comunicação e a seleção de vocabulário funcional adaptado às necessidades de cada criança (Bhana *et al.*, 2020; Caron *et al.*, 2020). A adaptação de livros comerciais também foi recomendada, incorporando símbolos diretamente ao material ou utilizando *softwares* como PowerPoint e aplicativos especializados (Drager *et al.*, 2017).

O potencial de ferramentas tecnológicas, a exemplo do Proloquo2Go, do NOVA Chat 12 e dos sistemas de texto dinâmico com voz, foi enfatizado em várias pesquisas (Sennott & Mason, 2015; Caron *et al.*, 2020). Apesar disso, ressaltou-se a necessidade de considerar o acesso a esses recursos e o preparo adequado para seu uso. A colaboração interdisciplinar emergiu como fator essencial, envolvendo fonoaudiólogos, educadores, terapeutas ocupacionais e outros profissionais para favorecer a implementação das intervenções em ambientes inclusivos, como salas de aula regulares, em articulação com equipes multidisciplinares (Johnston *et al.*, 2018; Pufpaff, 2008).

Por fim, os estudos apontaram lacunas que indicam a necessidade de pesquisas futuras. Sugere-se ampliar a investigação sobre *e-books* interativos, *visual scene displays* dinâmicos e aplicativos baseados em *hotspots*. Além disso, é necessário explorar de que forma as habilidades adquiridas podem ser mantidas e generalizadas em contextos naturais, como a interação familiar e a rotina escolar (Laubscher *et al.*, 2019; Chapin *et al.*, 2021; Bayldon *et al.*, 2023; Wence *et al.*, 2024).

Discussão

Os achados desta revisão indicam que os livros físicos acessíveis, frequentemente acompanhados de pranchas de comunicação, podem favorecer a participação de crianças com NCC durante a leitura compartilhada, embora apresentem limitações, uma vez que os símbolos não estão integrados ao texto (Johnston *et al.*, 2018; Pufpaff, 2008). Nesse contexto, recursos digitais, como os *e-books* interativos, que incorporam *visual scene displays* e *hotspots*, mostraram-se mais eficazes. Eles integram símbolos, áudio e imagens em interfaces multimodais, ampliando, assim, as oportunidades de engajamento comunicativo (Laubscher *et al.*, 2019; Bhana *et al.*, 2020; Chapin *et al.*, 2021).

Outro aspecto central refere-se ao vocabulário. A personalização de palavras-chave e símbolos, ajustados ao contexto narrativo e ao cotidiano da criança foi apontada como determinante para a eficácia das intervenções, promovendo maior participação e ganhos linguísticos (Sennott & Mason, 2015; Yorke *et al.*, 2018). Evidências apontadas por Rosa-Lugo & Kent-Walsh (2008) reforçam que a inclusão do vocabulário funcional diretamente relacionado às histórias favorece respostas comunicativas mais frequentes e complexas.

De forma semelhante, Soto & Dukhovny (2008) evidenciaram que a inclusão de símbolos relacionados a personagens e ações favorece o maior engajamento e a produção de enunciados mais complexos durante a leitura. Em contrapartida, abordagens baseadas em vocabulário genérico mostraram resultados menos eficazes, como descrito por Morwane *et al.* (2019). Tais evidências reforçam a necessidade de adaptar o material ao contexto da história e ao nível de compreensão da criança. A relevância dessa personalização também foi destacada por Sennott & Mason (2015), cuja revisão de múltiplas intervenções indicou ganhos consistentes em participação e produção verbal quando o vocabulário foi ajustado ao tema narrativo. Assim, a literatura converge, uma vez que aponta a seleção criteriosa de palavras-chave, vinculadas diretamente à narrativa e ao repertório da criança, como elemento central para potencializar os benefícios da leitura compartilhada mediada pela CAA.

Em relação às barreiras para a implementação da leitura compartilhada com CAA, destacam-se não apenas a falta de personalização do material, mas também a capacitação insuficiente dos mediadores e as dificuldades de acesso a recursos tecnológicos. A literatura ainda reforça que a eficácia das intervenções depende fortemente do papel ativo de pais, professores e terapeutas, cuja formação adequada é condição essencial para o sucesso (Laubscher *et al.*, 2019; Bhana *et al.*, 2020). Evidências recentes também demonstram que programas de treinamento estruturado promovem ganhos consistentes no engajamento e no uso do vocabulário durante a leitura. Por sua vez, a ausência de

capacitação contínua compromete a adesão às estratégias propostas e reduz os efeitos positivos (Dennis *et al.*, 2023).

O acesso limitado a recursos tecnológicos de alta tecnologia, como *tablets* e *softwares* de CAA com saída de voz, constitui uma barreira recorrente para a implementação da leitura compartilhada. A ausência de políticas inclusivas e de suporte adequado nas instituições de ensino reduz as possibilidades de comunicação multimodal, comprometendo a participação ativa das crianças e restringindo a diversidade vocabular (Bhana *et al.*, 2020). Tais achados são corroborados por Light & McNaughton (2019) que, em uma meta-análise, identificaram a personalização do material e o treinamento de mediadores como fatores determinantes para o sucesso das intervenções. A ausência desses elementos resultou em menores ganhos de comunicação e participação. Assim, avançar nesse campo exige esforços combinados em três frentes: programas de formação que preparem educadores para o uso eficaz da CAA, desenvolvimento de recursos adaptados às necessidades individuais e políticas institucionais que garantam infraestrutura e suporte para a inclusão.

No que se refere às estratégias de mediação, a revisão mostrou que modelagem, repetição e *scaffolding* têm se destacado como práticas consistentes, para favorecer o engajamento. A modelagem, em especial, mostrou-se eficaz quando o mediador demonstra o uso de pranchas ou dispositivos de CAA enquanto narra a história, promovendo a compreensão e a participação. Estudos como os de Bhana *et al.* (2020) e Caron *et al.* (2020) apontaram aumento de respostas comunicativas com o uso de dispositivos interativos, enquanto Rodrigues *et al.* (2016) reforçaram que a modelagem foi mais efetiva quando associada à ênfase em vocabulário-chave da narrativa.

Outra estratégia amplamente utilizada é a repetição, empregada para reforçar conceitos e vocabulário, facilitando a retenção de novas palavras. Yorke *et al.* (2018) descreveram um aumento de até 100% na retenção de palavras-alvo em crianças com NCC quando os símbolos eram repetidos durante a leitura compartilhada. Resultados semelhantes foram encontrados por Caron *et al.* (2020), que observaram melhorias expressivas quando a repetição de palavras-chave foi acompanhada por reforços visuais e auditivos em *e-books* interativos.

A técnica de *scaffolding* também se mostrou central, consistindo no suporte gradual fornecido pelo mediador, que reduz a assistência à medida que a criança adquire maior independência comunicativa. Pentimonti *et al.* (2009) e Milburn *et al.* (2013) apontaram que o uso de pistas verbais e visuais — como perguntas abertas e feedback corretivo — resultou em aumento de turnos comunicativos e respostas mais elaboradas por parte das crianças.

De forma geral, a revisão evidenciou que o uso combinado de estratégias como repetição, modelagem e *scaffolding* na leitura compartilhada apoiada por CAA promove impactos consistentes no desenvolvimento de vocabulário, nas habilidades de comunicação e no engajamento social de crianças com NCC. Estudos como os de Caron *et al.* (2020) e Yorke *et al.* (2018) reforçam esse achado, destacando ganhos de até 66% na retenção de palavras-alvo e a generalização do vocabulário aprendido para novas representações simbólicas.

Em um estudo controlado, Milburn *et al.* (2013) demonstraram que a repetição de palavras-chave durante a leitura, associada ao uso de pranchas de comunicação personalizadas, resultou em um

aumento expressivo na capacidade de identificação e no uso funcional do vocabulário por crianças no espectro autista. O impacto positivo também foi observado nas habilidades comunicativas, com maior número de turnos de fala e respostas mais complexas. De forma semelhante, Drager *et al.* (2017) relataram que, após a intervenção com *visual scene displays*, o número de turnos comunicativos simbólicos por sessão passou de 4 para 30 em crianças com NCC. Bhana *et al.* (2020) reforçaram esses achados ao evidenciar que o uso de sistemas multimodais, como *e-books* interativos, favoreceu a participação ativa, ampliando tanto a vocalização quanto o apontar independente para símbolos.

Os benefícios das intervenções com CAA também foram consistentes em populações específicas. Em crianças com paralisia cerebral, Rosa-Lugo & Kent-Walsh (2008) observaram uma melhora de 94% na compreensão receptiva quando utilizaram pranchas de comunicação personalizadas durante atividades de leitura compartilhada. Já em crianças com espectro autista, Queiroz *et al.* (2020) relataram que a associação de livros físicos a pranchas impressas de comunicação promoveu maior engajamento, com aumento significativo de respostas verbais independentes durante a leitura.

Os achados revisados reforçam a eficácia da leitura compartilhada mediada pela CAA na promoção de habilidades linguísticas e sociais, sobretudo quando há personalização do vocabulário para alinhar os símbolos ao repertório e às experiências da criança, o uso de múltiplas modalidades e a capacitação consistente dos mediadores para a implementação das estratégias.

Conclusão

A leitura compartilhada associada à comunicação aumentativa e alternativa mostrou-se uma estratégia eficaz para ampliar o vocabulário, fortalecer as habilidades comunicativas e incentivar o engajamento social de crianças com necessidades complexas de comunicação.

As evidências analisadas destacam que estratégias como modelagem, repetição e *scaffolding* são fundamentais para potencializar os benefícios, especialmente quando o vocabulário é personalizado e contextualizado. A integração de recursos multimodais, como *e-books* interativos e pranchas com *visual scene displays*, revelou-se promissora ao combinar símbolos, áudio e *feedback* visual, ampliando as possibilidades de participação ativa.

Por outro lado, barreiras relevantes foram identificadas, inclusive a falta de formação adequada dos mediadores e o acesso limitado a recursos de tecnologia assistiva apropriados, fatores que podem comprometer os resultados das intervenções. Assim, investir na capacitação contínua de profissionais e familiares, assegurar a personalização dos materiais e ampliar o acesso a recursos tecnológicos diversos são medidas essenciais para consolidar práticas mais inclusivas e eficazes. Quando integrados, esses elementos têm o potencial de ampliar significativamente as oportunidades de comunicação e aprendizado de crianças com NCC.

Limitações do estudo

Apesar dos achados positivos desta revisão, algumas limitações precisam ser consideradas. A maioria das evidências analisadas deriva de estudos com amostras reduzidas e desenhos metodológicos heterogêneos, o que limita a generalização dos resultados para todas as crianças com necessidades complexas de comunicação. A diversidade de abordagens, inclusive diferentes formas de CAA (baixa e alta tecnologia) e distintos níveis de personalização dos materiais, também dificulta comparações diretas entre os estudos.

Outra limitação relevante refere-se ao predomínio de intervenções de curto prazo, sem análises que explorem os efeitos de longo prazo da leitura compartilhada mediada por CAA no desenvolvimento comunicativo. Além disso, há uma escassez de pesquisas que considerem o impacto dessas práticas em diferentes contextos culturais e socioeconômicos, aspecto essencial para promover equidade no acesso e na implementação de estratégias baseadas em evidências.

Referências

- Abendroth, K. J., Oxley, J. D., & Hays, K. M. (2021). Book sharing with AAC over telepractice: A tutorial. *Quarterly Communication Disorders Advance online publication*. <https://doi.org/10.1177/15257401211024539>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bhana, N., McNaughton, D., Raulston, T., & Ousley, C. (2020). Supporting communication and participation in shared storybook reading using *visual scene displays*. *Teaching Exceptional Children, Advance online publication*. <https://doi.org/10.1177/0040059920918609>
- Bayldon, H., Clendon, S., & Doell, E. (2023). Shared storybook intervention for children with complex physical, cognitive and sensory needs who use partner-assisted scanning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 751–768. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1913719>
- Caron, J., Light, J., & McNaughton, D. (2020). Effects of an AAC app with transition to literacy features on single-word reading of individuals with complex communication needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(2), 115–131. <https://doi.org/10.1177/1540796920911152>
- Chapin, S. E., McNaughton, D., Light, J., McCoy, A., Caron, J., & Lee, D. L. (2021). The effects of AAC video visual scene display technology on the communicative turns of preschoolers with autism spectrum disorder. *Assistive Technology. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1080/10400435.2021.1893235>
- Da Fonte, M. A., Pufpaff, L. A., & Taber-Doughty, T. (2010). Vocabulary use during storybook reading: Implications for children with augmentative and alternative communication needs. *Psychology in the Schools*, 47(5), 515–528. <https://doi.org/10.1002/pits.20487>

- D'Agostino, S. R., Dueñas, A. D., & Plavnick, J. B. (2018). Increasing social initiations during shared book reading: An intervention for preschoolers with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 39*(4), 213–225. <https://doi.org/10.1177/0271121418816422>
- Dennis, L., Eldridge, J., Hammons, N. C., Robbins, A., & Wade, T. (2023). The effects of practice-based coaching on paraprofessional implementation of shared book reading strategies. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 68*(1), 70–80. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2161458>
- Drager, K. D. R., Light, J., Currall, J., Muttiah, N., Smith, V., Kreis, D., Nilam-Hall, A., Parratt, D., Schuessler, K., Shermetta, K., & Wiscount, J. (2017). AAC technologies with *visual scene displays* and “just in time” programming and symbolic communication turns expressed by students with severe disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 42*(1), 1–12. <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1326585>
- Johnston, S. S., O’Keeffe, B. V., & Stokes, K. (2018). Early literacy and students with physical disabilities and complex communication needs. *Teaching Exceptional Children, 51*(2), 91–99. <https://doi.org/10.1177/0040059918802808>
- Laubscher, E., Light, J., & McNaughton, D. (2019). Effect of an application with video *visual scene displays* on communication during play: Pilot study of a child with autism spectrum disorder and a peer. *Augmentative and Alternative Communication, 34*(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/07434618.2019.1699160>
- Liboiron, N., & Soto, G. (2006). Shared storybook reading with a student who uses alternative and augmentative communication: A description of *scaffolding* practices. *Child Language Teaching and Therapy, 22*(1), 69–95. <https://doi.org/10.1191/0265659006ct298oa>
- Light, J., & McNaughton, D. (2019). Enhancing communication for individuals with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication, 34*(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1557251>
- Manoharan, A., Jose, J., & Saji, S. (2022). Teaching alphabet recognition and letter sound correspondence using a 4 blocks of literacy model for children with complex communication needs (CCN): Illustrated with a single case study. *International Journal of Health Sciences and Research, 12*(1), 99–104. <https://doi.org/10.52403/ijhsr.20220114>
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2013). Enhancing preschool educators’ ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*(1), 105–140. <https://doi.org/10.1177/1468798413478261>
- Morwane, R. E., Dada, S., & Bornman, J. (2019). Shared storybook reading interactions between children with complex communication needs and their caregivers. *South African Journal of Education, 39*(2), Article 1695. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1695>
- Murphy, K. A., Pentimonti, J. M., & Chow, J. C. (2022). Supporting children’s language and literacy through collaborative shared book reading. *Intervention in School and Clinic, Advance online publication*. <https://doi.org/10.1177/10534512221081218>

- Patenaude, D., McNaughton, D., & Liang, Z. (2024). Using *visual scene displays* with young children: An evidence-based practice synthesis. *Journal of Special Education Technology*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/01626434241263061>
- Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2009). Teachers' use of *scaffolding* strategies during read-alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(3), 241–248. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0348-6>
- Pufpaff, L. A. (2008). Barriers to participation in kindergarten literacy instruction for a student with augmentative and alternative communication needs. *Psychology in the Schools*, 45(7), 583–599. <https://doi.org/10.1002/pits.20311>
- Queiroz, L. R., Guevara, V. L. S., Souza, C. B. A., & Flores, E. P. (2020). Dialogic reading: Effects on independent vocal responses, vocal and non-vocal initiations, and engagement of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 20(1), 47–59. <https://doi.org/10.31234/osf.io/pkdzh>
- Rodrigues, V., Borges, L., Nascimento, M. C., & Almeida, M. A. (2016). O uso da comunicação suplementar e alternativa como recurso para a interpretação de livros de literatura infantil. *Revista CEFAC*, 18(3), 703–713. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201618313615>
- Rosa-Lugo, L. I., & Kent-Walsh, J. (2008). Effects of parent instruction on communicative turns of Latino children using augmentative and alternative communication during storybook reading. *Communication Disorders Quarterly*, 29(1), 49–61. <https://doi.org/10.1177/1525740108320353>
- Sennott, S. C., & Mason, L. H. (2015). AAC modeling with the iPad during shared storybook reading: Pilot study. *Communication Disorders Quarterly*, 36(4), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1525740115601643>
- Soto, G., & Dukhovny, E. (2008). The effect of shared book reading on the acquisition of expressive vocabulary of a 7-year-old who uses AAC. *Seminars in Speech and Language*, 29(2), 133–145. <https://doi.org/10.1055/s-2008-1079127>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, Trans.). Harvard University Press.
- Waller, A. (2019). Telling tales: Unlocking the potential of AAC technologies. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(2), 159–169. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12449>
- Wence, B., Lorio, C., & Yacucci, A. (2024). Shared book reading experiences for young children who use augmentative and alternative communication systems. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 9(4), 1102–1111. https://doi.org/10.1044/2024_PERSP-23-00230
- Yorke, A. M., Light, J. C., Gosnell Caron, J., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. R. (2018). The effects of explicit instruction in academic vocabulary during shared book reading on the receptive vocabulary of children with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(4), 288–300. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1506823>

Agradecimentos: Universidade Federal do Rio de Janeiro e Instituto Politécnico de Leiria

Contribuição dos autores: M. B. P.: Elaboração, coleta de dados, formatação, análise dos dados, revisão do texto. C. M. O. A. S.: análise dos dados, revisão do texto.

Recebido em: 17/08/2025

Aceito em: 29/10/2025

Publicado em: 31/01/2026

Editor(a): Ricardo Lopes Correia