

Educação Musical e Comunicação Alternativa: Propostas pedagógico-musicais para um estudante com Transtorno do Espectro Autista¹

Comunicação

GT12 -

Ensino de música, inclusão e anticapacitismo

*Shirley Goes de Oliveira Souza
ProPEd-UERJ/Colégio Pedro II
shirley.souza.1@cp2.edu.br*

Resumo: A Comunicação Aumentativa e Alternativa é um campo de atuação multidisciplinar que visa auxiliar pessoas com necessidades complexas de comunicação. Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista podem apresentar dificuldades comunicativas, sendo necessária a oferta de recursos e estratégias que favoreçam a expressão e recepção de informações, garantindo a participação desses indivíduos nos mais diversos espaços. No campo da Educação Musical, as pesquisas em Comunicação Alternativa necessitam de ampliação. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de uso de recursos de Comunicação Alternativa no contexto das aulas de Música individualizadas com um estudante com Transtorno do Espectro Autista e Necessidades Complexas de Comunicação. Trata-se de um trabalho de cunho descritivo, do tipo relato de experiência, que compartilhando os avanços e refletindo sobre as limitações observadas, visa contribuir para a atuação de docentes da Educação Musical junto a estudantes com necessidades complexas de Comunicação.

Palavras-chave: Educação Musical, Comunicação Alternativa, Transtorno do Espectro Autista.

Introdução

A Linguagem, enquanto função mental superior, é o meio pelo qual os indivíduos obtêm informações do ambiente, organizam-nas e externalizam pensamentos e conteúdos mentalmente estruturados. Os diversos contextos sociais dos quais participam as crianças,

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento - 001

incluindo a escola, contribuem para o desenvolvimento da linguagem e apropriação de signos compartilhados, cultural e socialmente construídos, necessários à promoção da comunicação (Deliberato; 2017).

Crianças com deficiência e déficits de fala desenvolvem maneiras alternativas para se comunicar, como por exemplo o uso de gestos, expressões faciais, corporais e sons vocais. Entretanto, esses recursos são insuficientes para dar conta de toda complexidade que envolve a linguagem, além de favorecerem apenas a compreensão de pessoas mais próximas, familiarizadas com o indivíduo ou contexto.

Todavia, a comunicação com pessoas que dispõem de menor tempo de contato e convívio social persiste prejudicada, impactando as possibilidades de interação com outros parceiros, em diferentes contextos. Sendo assim, é extremamente importante a oferta de recursos, estratégias e técnicas que auxiliem indivíduos com necessidades complexas de comunicação (NCC) no desenvolvimento e expressão da linguagem, garantindo a comunicação nos diversos espaços que frequentam (Deliberato, 2017).

Nesse cenário, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) emerge como área da tecnologia assistiva destinada a pessoas com dificuldades de comunicação (Montenegro et. al, 2023, p. 2), de atuação multidisciplinar e que visa compensar prejuízos na linguagem expressiva e receptiva de sujeitos com prejuízos ou incapacidades permanentes ou temporárias (Cesa; Mota, 2015, p. 264; Nunes; Barbosa; Nunes, 2021, p. 656).

Em parte pelo aumento das evidências dos potenciais benefícios do uso da CAA com diversas populações, tem sido observada uma ampliação no público-alvo desses recursos. (Light e McNaughton, 2012, p. 197/198). E no Brasil, o uso clínico e educacional da CAA tem ganhado destaque e expansão (Cesa e Mota, 2015).

Os benefícios da Comunicação Aumentativa e Alternativa estão amplamente discutidos na literatura (Medeiros, 2018; Pereira et. al, 2020; Barbosa, 2022; Andersen; e Ferreira, 2023) e pesquisas realizadas em contexto educacional têm evidenciado resultados positivos advindos do uso da CAA para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e necessidades complexas de comunicação (NCC) na escola regular. (Nunes; Barbosa; Nunes, 2021).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado, segundo o DSM-5, pela presença de padrões restritivos e repetitivos de interesses, comportamentos ou atividades, além de déficits nas áreas de comunicação e interação social, observados em diversos contextos (American Psychiatric Association, 2014, p. 31). Desta forma, o desenvolvimento da linguagem pode estar prejudicado em pessoas com TEA.

Crianças com TEA podem apresentar atrasos ou ausência do desenvolvimento da fala, prejuízos na compreensão literal ou figurada, déficits na compreensão de expressões faciais e corporais, causando impactos na linguagem receptiva e expressiva. Há prejuízos na linguagem pragmática, impactando a capacidade de iniciar e manter diálogos adequados aos contextos específicos (American Psychiatric Association, 2014; Barbosa, 2022). Considerando as dificuldades descritas, a CAA constitui-se em uma importante ferramenta educacional para pessoas com TEA.

O aumento na prevalência de TEA (Light; McNaughton, 2012, p. 197; Salgado; Souza; Lima, 2022) e a ampliação de políticas públicas que favorecem o ingresso na escola regular (Deliberato; Gonçalves; Manzini, 2025, p.11) geram a ampliação do número de potenciais usuários da CAA inseridos no contexto escolar, demandando reestruturação e reflexões a respeito de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades desses indivíduos, com vistas a garantir a acessibilidade comunicativa de pessoas com TEA em contexto escolar.

No campo da Educação Musical, pesquisas tem apresentado significativos benefícios da área para o desenvolvimento da linguagem em indivíduos com TEA. Avanços como ampliação de vocabulário, formação de frases e capacidade de realizar inferências a partir de metáforas e texto de duplo sentido são observados em pesquisa realizada por Louro (2021). Oliveira (2020) descreve avanços no número de gestos, tempo de conversação e qualidade da dicção em crianças verbais, assim como aparecimento de emissões de palavras por crianças não verbais. Além disso, o autor descreve melhoras em funções importantes para o estabelecimento da comunicação, como a atenção compartilhada. Em ambas as pesquisas, a música é apresentada como um fator promotor do desenvolvimento linguístico.

Diante dos dados expostos, infere-se o grande potencial de associação da Educação Musical com a CAA em contexto escolar para estudantes com TEA e NCC. Entretanto, as investigações em CAA no campo da Educação Musical ainda são escassas.

Medeiros (2018) investiga o uso da CAA nas aulas de Música, demonstrando a importância da utilização dos recursos para o desenvolvimento musical dos indivíduos participantes da pesquisa. Os resultados evidenciam a necessidade de ampliação de investigações que abordem a interface Educação Musical e CAA, para garantir o direito aos indivíduos com TEA e NCC de expressarem seus sentimentos, percepções, compreensões e desejos, além de favorecer a compreensão sobre os conteúdos trabalhados, ampliando seu desenvolvimento musical.

Assim, observa-se a potência que há na apropriação, pelos professores de Educação Musical, de práticas musicais associadas ao uso da CAA como mediador das relações sociais e de aprendizagem para estudantes com TEA e NCC.

Observando este cenário, o presente trabalho tem como objetivo apresentar práticas pedagógicas desenvolvidas em aulas de Educação Musical para um estudante de 11 anos, matriculado no quarto ano do Ensino Fundamental em escola pública do Rio de Janeiro, diagnosticado com TEA, deficiência intelectual e NCC, sem desenvolvimento da fala. Busca-se refletir sobre desafios, avanços e limitações das propostas, contribuindo para o aprimoramento de estratégias pedagógicas inclusivas.

O trabalho se justifica pela necessidade de compartilhamento de reflexões, práticas e estratégias que buscam garantir o direito dos estudantes com TEA e NCC à participação e expressão no contexto da Educação Musical.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva, na modalidade relato de experiência, pois busca descrever práticas pedagógico-musicais planejadas e realizadas nas aulas de Música individuais com um estudante com diagnóstico de TEA, nível 3 de suporte, Deficiência Intelectual e NCC, sem o desenvolvimento da fala.

Com 11 anos de idade no momento de participação nas atividades descritas neste trabalho, o estudante estava matriculado no quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no município do Rio de Janeiro.

Sabe-se que o espectro é amplo e cada pessoa diagnosticada com TEA apresenta um grupo de características. Segundo Mendonça e Ramos, “é possível identificar grande variação

com relação aos níveis de gravidade e comprometimento funcional relacionado ao transtorno, por isso o uso de termo “espectro”, cada um apresenta suas particularidades.” (Mendonça e Ramos, 2021, p.2)

Para garantir um planejamento voltado às características, interesses e necessidades específicas do estudante, buscou-se conhecer um pouco mais de sua rotina, experiências e preferências musicais. Por meio da observação de uma aula, de conversas com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com a família, foi possível identificar as habilidades e dificuldades do estudante, as estratégias pedagógicas de sucesso adotadas pela professora e a dinâmica da aula.

Além disso, foi possível obter informações sobre animais de estimação do convívio do estudante, programas de televisão favoritos, estratégias para regulação, atividades realizadas com a família nos momentos de lazer e fins de semana, além de seu interesse por números. Verificou-se, ainda, que o estudante fazia uso de pranchas de CAA na fonoterapia e nas aulas presenciais.

As aulas de Educação Musical foram iniciadas durante o período pandêmico, porém nesse contexto toda a comunicação era mediada pelos responsáveis, que acompanhavam o estudante durante toda a aula, não sendo possível ter dimensão real de sua participação. Dessa forma, as experiências e práticas pedagógico-musicais aqui relatadas referem-se ao contexto presencial.

O planejamento foi elaborado com base nas observações e conversas iniciais com a professora de AEE e com a mãe. Assim, as propostas traziam músicas, vídeos e outros elementos sinalizados como de interesse do estudante. Eram baseadas na exposição de conteúdos pela professora, nas práticas rítmico corporais, na exploração de instrumentos musicais e na apreciação de vídeos e áudios.

Inicialmente, planejou-se apenas a primeira aula, para que fosse possível saber como seria a participação do estudante nas aulas de Música presenciais e a partir desse conhecimento, traçar os próximos passos.

Após a primeira aula, foi elaborado um plano de ensino individualizado, planejando-se os objetivos para o trimestre letivo. Com base nesses objetivos, foram elaboradas atividades para as 4 aulas seguintes.

Após o fim de cada encontro, as atividades realizadas eram registradas em um relatório elaborado no *Word*, assim como anotadas as reações do estudante e seu tempo de participação nas propostas.

Eram sinalizadas as atividades planejadas e não realizadas, o motivo da não realização e as dificuldades encontradas no percurso. Cabe sinalizar que algumas das dificuldades eram sinalizadas, nos registros, como minhas e não do estudante, como no caso da dificuldade de percepção dos interesses e desinteresses dele.

Eram registradas, ainda, percepções a respeito de instrumentos e atividades de interesse, assim como aquelas que precisariam ser repetidas em aulas futuras, objetivando a fixação de conteúdos.

Após cada aula, eram replanejados os próximos passos, sempre com base nas informações iniciais, nos planejamentos anteriormente realizados e nas observações de cada aula. O planejamento passou a ser elaborado sem uma periodicidade predefinida, mas sempre com foco no desenvolvimento de conteúdos e habilidades que se desejava trabalhar nas aulas seguintes.

As aulas ocorreram em sala destinada ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas ou na sala de Música da instituição, a depender da disponibilidade dos espaços.

Ao longo do processo, percebeu-se a necessidade de ampliar a participação do estudante nas atividades propostas. Assim, iniciou-se a utilização de pranchas e cartões de CAA confeccionados em papel ou EVA, além de objetos diversos. Os pictogramas eram coletados no portal ARASAAC², algumas imagens obtidas via Google e outras elaboradas manualmente.

Foram confeccionados cartões e pranchas com imagens dos instrumentos musicais disponíveis nas aulas, imagens de animais, paisagens, linhas ascendentes, descendentes e parábolas representando movimentos sonoros, além de imagens relacionadas aos conteúdos trabalhados nas canções.

² Portal que disponibiliza, gratuitamente, milhares de pictogramas para confecção de recursos de comunicação alternativa. As pesquisas podem ser realizadas em diversos idiomas, incluindo o português. O portal pode ser acessado pelo link: <https://arasaac.org/>

Entre os conteúdos musicais abordados estiveram os parâmetros do som, paisagem sonora, instrumentos convencionais e não convencionais, notas musicais e movimentos melódicos. As atividades incluíram práticas instrumentais, exploração de objetos sonoros, identificação e associação entre imagens e sonoridades de ambientes e animais, construção de instrumentos musicais, análise e compreensão de letras de canções e momentos de apreciação.

Durante as aulas, diferentes sonoridades eram reproduzidas, e o estudante deveria apontar, em uma prancha temática de CAA, a imagem correspondente aos sons ouvidos (vento, chuva, trovão, mar, rios, animais, entre outros).

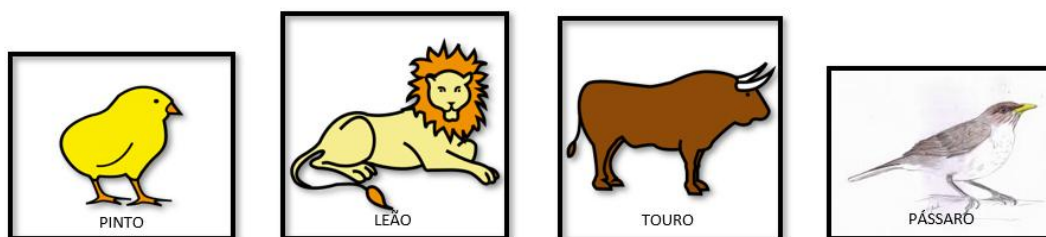
Em outra proposta, os instrumentos musicais eram inicialmente explorados pelo estudante e, em seguida, tocados fora de seu campo de visão. Ele então precisava indicar, na prancha, a imagem correspondente ao instrumento ouvido.

Em determinados momentos, era necessário sinalizar a intensidade com que a professora executava os instrumentos. Para isso, utilizavam-se colorações distintas, representando sons mais fortes ou mais suaves. Em uma das propostas, uma sequência de 3 a 5 sons era reproduzida, e o estudante precisava indicar, em uma série de imagens com o mesmo tamanho, forma e coloração, a posição correspondente ao som de maior intensidade.

Em outra atividade, o estudante deveria identificar, entre imagens de animais e instrumentos, aquelas que simbolizavam sons graves e sons agudos. Essa proposta era realizada, por exemplo, após práticas de experimentação com diferentes famílias de instrumentos, como flautas doces ou xilofones, em que se relacionava o tamanho do instrumento à altura do som produzido:

Figura 1: Modelo de material utilizado nas aulas

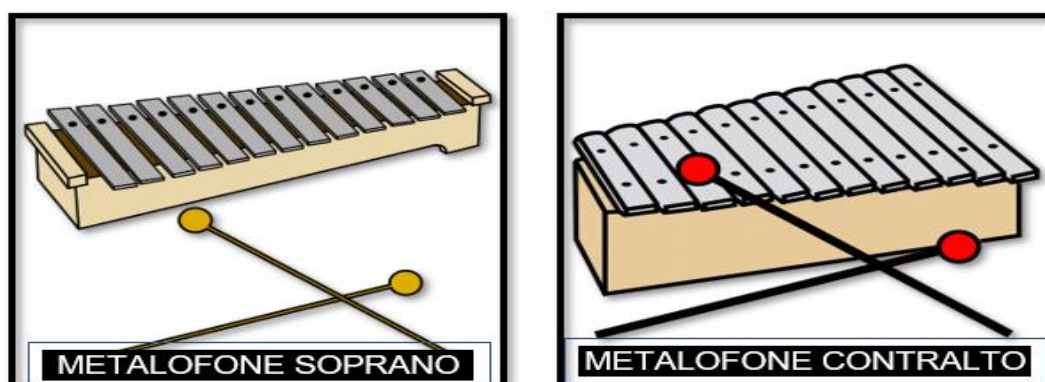
QUAIS ANIMAIS EMITEM SOM AGUDO?



Fonte: Elaborada pela primeira autora. Imagens obtidas do portal Arasaac e do portal google imagens.

Figura 2: Imagens utilizadas em atividade

QUAL DOS INSTRUMENTOS EMITE O SOM MAIS GRAVE?



Fonte: Elaborada pela primeira autora. Imagens obtidas do portal Arasaac.

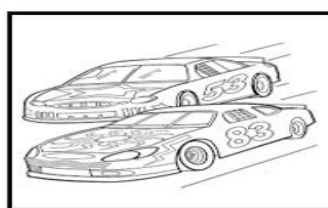
Após a construção de chocalhos com arroz, feijão, grão-de-bico, macarrão e potes de suplementos vitamínicos padronizados (sem visualização de seu conteúdo), os instrumentos eram embaralhados. O estudante escolhia um para tocar e, em seguida, deveria apontar, em uma prancha contendo imagens dos grãos, qual grão havia sido utilizado no chocalho escolhido.

Outra atividade consistia na organização de cartões com imagens representando trechos da letra de uma música. Após ouvir a canção e realizar práticas instrumentais relacionadas, o estudante precisava ordenar os cartões de acordo com a sequência da letra.

Durante a atividade, a canção era cantada verso a verso ou por trechos que compunham um sentido, e o estudante deveria identificar a imagem correspondente e organizá-la em uma folha.

Figura 3: Material elaborado pela primeira autora, e posteriormente impresso, para realização da atividade de ordenação da letra da canção “Meu carango”, de Cecília Cavalieri França.

COLOQUE AS IMAGENS EM ORDEM, DE ACORDO COM A MÚSICA.



Fonte: Imagens coletadas do *google* imagens.

Os movimentos melódicos (linhas ascendentes, descendentes e parábolas) eram representados em cartões de EVA. Os movimentos eram executados em instrumentos musicais, e o estudante, com auxílio, percorria a linha com o dedo, acompanhando o som. Posteriormente, os sons eram tocados novamente, e o estudante deveria, sem auxílio, entregar o cartão correspondente. Para evitar respostas aleatórias, optou-se pela estratégia de pegar e entregar o cartão em EVA, sobretudo por se tratar de um conteúdo de maior complexidade.

As estratégias de apontar ou entregar os recursos eram ensinadas verbalmente e por modelagem. As demonstrações eram realizadas com o objetivo de que posteriormente o estudante pudesse realizar o ato sem auxílio. Embora as aulas fossem individualizadas, o repertório e as práticas propostas buscavam manter aproximação com o trabalho desenvolvido na turma regular. As instruções eram dadas verbalmente, com suporte visual

das pranchas, cartões e objetos disponibilizados para que o estudante pudesse expressar suas respostas.

Resultados e Discussões

Como resultado, observou-se o aumento do tempo de engajamento do estudante nas atividades propostas, que passou de aproximadamente 5 a 15 minutos para cerca de 40 minutos. Além disso, houve ampliação das interações comunicativas no ambiente escolar. Resultados semelhantes foram identificados por Reis e Lourenço (2025), que, ao investigarem os efeitos de intervenções formativas para o uso da CAA em aulas com estudantes com TEA, constataram, a partir de questionários aplicados antes e após a intervenção, o aumento das interações comunicativas e a redução de comportamentos inadequados, como gritos e choros.

Ainda no presente estudo, verificou-se que o uso de recursos visuais possibilitou a obtenção de respostas comunicativas mais diretas por parte do estudante, tornando as propostas pedagógicas mais dependentes de sua reflexão e ação. Resultados convergentes foram apresentados por Nunes, Barbosa e Nunes (2021), em uma revisão integrativa sobre o uso da CAA na escola regular com estudantes com TEA. Os autores destacaram que, apesar das limitações relatadas, o uso da CAA favorece o aumento da participação nas atividades pedagógicas, a ampliação na frequência de interações com os professores e o enriquecimento do repertório verbal de estudantes com necessidades complexas de comunicação.

Entre as limitações observadas, destacou-se a ausência de um recurso que possibilitasse ao estudante expressar, de forma inequívoca, seus sentimentos e percepções durante as aulas de Música. Havia o interesse em compreender como o estudante se sentia em relação às atividades propostas, bem como identificar suas preferências e rejeições. No entanto, na ausência de recursos adequados, essas respostas eram comunicadas apenas por meio de expressões corporais e faciais, cuja interpretação nem sempre se mostrava nítida ou satisfatória. Os recursos de comunicação utilizados foram elaborados considerando exclusivamente os conteúdos das aulas de Música, o que limitou o escopo das interações possíveis.

Adaptando os protocolos de Wetherby, Coggins e Carpenter, Nunes, Barbosa e Nunes (2021) propõem um quadro sinóptico que identifica sete comportamentos pragmáticos frequentemente observados em estudos sobre o uso da CAA com estudantes com TEA no Brasil. Esses comportamentos são organizados em três funções comunicativas: declarativa, de interação social e imperativa (Nunes; Barbosa; Nunes, 2021, p. 658–659). No campo declarativo, incluem-se a emissão de comentários, solicitações de informação e de permissão. Na função de interação social, encontram-se o cumprimento, a resposta e o reconhecimento, sendo este último entendido como o ato de indicar a recepção de uma mensagem. Por fim, a função imperativa abarca as solicitações de objetos ou ações.

No contexto desta experiência, verificou-se que o único comportamento diretamente favorecido pelos recursos de comunicação ofertados foi a resposta, vinculada à função de interação social.

Outra limitação evidenciada foi a utilização insuficiente de recursos visuais planejados e sistemáticos, que pudessem favorecer a linguagem receptiva do estudante. A carência desses suportes pode ter contribuído para a ocorrência de erros frequentes nas atividades propostas, dificultando a compreensão e execução das tarefas. Nesse sentido, Nunes, Barbosa e Nunes (2021) destacam a importância dos Sistemas Visuais (SV) como recursos expressivos, ainda que não sejam classificados como sistemas de CAA propriamente ditos. Os autores categorizam os SV em três grupos: Modos Visuais de Expressão (MVE), Modos Visuais de Organização (MVO) e Modos Visuais de Instrução (MVI), ressaltando que esses recursos, ao empregarem fotografias, desenhos ou símbolos, podem ampliar a compreensão e a linguagem receptiva durante as interações comunicativas.

Considerando os erros recorrentes nas respostas apresentadas pelo estudante, inclusive em relação a conteúdos que se acreditava já estarem dominados, cabe refletir sobre as orientações de Light e McNaughton (2013), que defendem a necessidade de avaliar previamente as habilidades cognitivas, sensoriais, linguísticas e motoras do indivíduo, além de seus interesses, antes de selecionar os recursos de CAA. É possível que os erros observados na sinalização das imagens corretas estejam associados a questões motoras, de integração olho-mão, discriminação visual ou mesmo motivação para realizar as propostas, como sinalizam Montenegro *et.al.* (2023). Para atenuar o índice de erros nas respostas e buscando

promover a ampliação da intencionalidade das ações do estudante, optou-se pela oferta de cartões em papel ou EVA, em substituição às pranchas rígidas. No entanto, não foram realizadas análises quantitativas ou qualitativas capazes de comprovar a efetividade dessa estratégia.

Por fim, este estudo reforça a importância de se garantir práticas que promovam a participação dos estudantes em contextos coletivos, junto aos pares, tendo o cuidado de garantir um número adequado de adultos no ambiente de aula. Nascimento *et al.* (2015), ao investigarem os efeitos da Educação Musical no desenvolvimento da interação social entre indivíduos com TEA, identificaram impactos negativos em comportamentos funcionais quando a mediação adulta era excessiva. Os autores evidenciaram benefícios promissores, como a redução de comportamentos não funcionais e o aumento de iniciativas e respostas espontâneas, além da ocorrência de interações entre estudantes com TEA e seus pares no ambiente das aulas coletivas de Música, embora essas interações possam ser prejudicadas pela presença contínua de muitos adultos no espaço.

Considerações finais

Conclui-se que o uso de pranchas, cartões e demais recursos de CAA contribuiu significativamente para o aumento do tempo de engajamento do estudante nas atividades propostas, favoreceu a redução de comportamentos indesejados durante as aulas e, apesar das limitações observadas, permitiu acessar informações sobre os conhecimentos construídos pelo estudante e identificar conteúdos que ainda requeriam consolidação.

. Contudo, observa-se que não foram disponibilizados recursos que possibilitassem ao estudante expressarem seus sentimentos, percepções, desejos, necessidades e opiniões acerca das aulas e das situações cotidianas, incluindo aquelas que transcendem o ambiente da Educação Musical. Ademais, verificou-se a ausência de materiais específicos voltados ao desenvolvimento da linguagem receptiva e da compreensão dos conteúdos musicais, aspecto que poderia ter potencializado ainda mais o processo de aprendizagem e o desenvolvimento musical do participante.

Destaca-se a necessidade de que futuras investigações priorizem a elaboração de propostas voltadas ao desenvolvimento da linguagem pragmática, considerando as diferentes

funções comunicativas e os comportamentos associados a cada uma delas. Espera-se, com isso, promover não apenas a ampliação das interações comunicativas entre docentes e estudantes, mas também o fortalecimento da aprendizagem musical e da participação efetiva nas atividades pedagógicas.

É igualmente relevante salientar a importância de se realizar pesquisas em contextos coletivos, visando promover a interação entre os pares, especialmente considerando que as aulas de Música, no âmbito escolar, ocorrem em grupo e apresentam, por essa característica, um potencial ampliado de socialização e aprendizagem colaborativa.

Por fim, cabe uma reflexão ética e metodológica: em todas as pesquisas trazidas, incluindo o estudo aqui apresentado, os resultados foram coletados por meio de instrumentos específicos, profissionais, responsáveis e pesquisadores forneceram dados, refletiram sobre as intervenções, analisaram e contribuíram para as discussões, sem que a própria pessoa com necessidades complexas de comunicação tivesse oportunidade de expressar suas percepções e perspectivas. Assim, propõe-se que futuras produções acadêmicas direcionem seu foco à escuta desses indivíduos, possibilitando-lhes, por meio de recursos de CAA, ocupar seu lugar de fala. Que a eles seja, efetivamente, dada voz.

Referências

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

ANDERSEN, Angelise Conceição de Souza; FERREIRA, Jacques de Lima. Comunicação Aumentativa e Alternativa na Educação Especial e Inclusiva: Estado da Arte (2008-2021). *Revista Linguagens, Educação e Sociedade - LES*, v.27, n.53, p.353-373, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3585>. Acesso em 08/06/ 2025.

BARBOSA, João Paulo da Silva. *Efeitos de um programa de formação em comunicação alternativa e ampliada no plano de aula de docentes que lecionam a educandos com autismo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, p.164. 2022. Disponível em: < <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/7577b2e1-3615-4ecd-8f17-cba8051b5535/content>> Acesso em 08/06/ 2025.

CESA, Carla Ciceri; MOTA, Helena Bolli. Comunicação aumentativa e alternativa: panorama dos periódicos brasileiros. *Revista CEFAC*, v. 17, p. 264-269, 2015.

DELIBERATO, Débora. Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto (orgs). *Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 299-310, 2017.

DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MANZINI, Eduardo José. (org.) *Pesquisas e trabalho colaborativo: práticas para a formação de profissionais da Educação Especial*. 1ª ed. Goiânia (GO): Sobama, 2025. 228p.

LIGHT, Janice; MCNAUGHTON, David. Putting People First: Re-Thinking the Role of Technology in Augmentative and Alternative Communication Intervention. *Augmentative and Alternative Communication*. Pensilvânia, EUA: ISAAC, 29(4). pg.299-301. nov.2013.

LIGHT, Janice; MCNAUGHTON, David. The changing face of augmentative and alternative communication: past, present, and future challenges. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 28, n. 4, p. 197–204, 2012.

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação Musical, Autismo e Neurociências*. 1ª Ed. Curitiba: Appri, 2021

MEDEIROS, Rodolfo Jonasson de Conti. *A comunicação alternativa na educação musical e o transtorno do aspecto autista: uma abordagem quantitativa e qualitativa na perspectiva interdisciplinar*. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Santo Amaro, São Paulo, 2018.

MENDONÇA, Laryssa Vitória Sales; RAMOS, Mônica Ribeiro. *A importância de identificar o TEA precocemente*. Fundação de ensino e pesquisa do Sul de Minas. 2021. Disponível em: <http://192.100.247.84:8080/bitstream/prefix/2170/1/Laryssa%20Vit%c3%b3ria%20Sales%20Mendon%c3%a7a.pdf>. Acesso em 04/09/2025.

MONTENEGRO, Ana Cristina de Albuquerque et al. Desenvolvimento das habilidades comunicacionais em adolescente autista com uso de comunicação alternativa: relato de caso. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 25, p. 123–135, 2023.

NASCIMENTO, Paulyane Silva do et al. Comportamento de crianças do Espectro do Autismo com seus pares no contexto da Educação Musical. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.21, n.1, p.93-110, 2015.

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação alternativa para alunos com autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 27, e0212, p. 655-672, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mVvFCNhq5yHD5kCm8Tf8BNn/?lang=pt&utm_source=research> Acesso em 08/06/2025.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. *Relações entre a Educação Musical Especial e desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG, 153f. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34569/3/Tese%20Final%20Gleisson%20.pdf>. Acesso em 04/09/2025.

PEREIRA et. al. Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. *CoDAS. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. v.32, n.6, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/codas/a/QxhXpZ3jckz6K3dyCdbVhXq/>> Acesso em 08/06/2025.

REIS, Henrique De Candia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Avaliação de Ações Formativas para Interações Mediadas por Comunicação Alternativa Junto a Aluno com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 31, p. e0137, 2025.

SALGADO, M. P.; SOUZA, A. R.; LIMA, F. C. Transtorno do espectro autista em crianças: uma revisão sistemática sobre o aumento da incidência e diagnóstico. *Research, Society and Development*. v 11, n. 13, p. 45–60. out. 2022.