

## **Musicalização, Musicoterapia e Autismo: um relato sobre as oficinas de música no Projeto Pintando o Setting (DPSIC/UFSJ)**

### **Comunicação**

*Layane Yanne Xavier*  
*Universidade Federal de São João Del Rei*  
*lolis2001.dtna@aluno.ufsj.edu.br*

*Liliana Pereira Botelho*  
*Universidade Federal de São João Del Rei*  
*lilibot@ufsj.edu.br*

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo demonstrar os benefícios das oficinas de música para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do Projeto Pintando o Setting (DPSIC/UFSJ). Foram escolhidas atividades de musicalização ministradas pela pesquisadora para serem analisadas a partir de suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo-musical e o desenvolvimento socioafetivo dos participantes da oficina. As perspectivas cognitivo-musical e terapêutica desta análise têm como referencial algumas categorias e padrões previstos na Escala DEMUCA (Oliveira, 2020). Além dos benefícios apontados, a análise das atividades possibilitou a discussão das especificidades de duas áreas – Musicoterapia e Musicalização – muitas vezes confundidas em seus objetivos, conteúdos e estratégias.

**Palavras-chave:** Autismo, Musicalização, Musicoterapia.

### **Introdução**

O presente trabalho surgiu a partir da minha atuação nas oficinas de música no projeto de extensão Pintando o Setting. Este projeto que, conta com diversas oficinas além da música, surgiu em 2014, através da iniciativa dos professores Maria Gláucia Pires Calzavara e Roberto Calazans com o intuito de implantar uma clínica de atendimento a crianças com TEA (Calzavara; Calazans, 2022, p.3).

A oficina de música, realizada com grupos com dois ou três participantes, foi incluída como um recurso para promover a interação, a socialização e a musicalização de crianças com TEA através de uma abordagem lúdica da música em diálogo com aspectos do

espectro. As atividades foram acompanhadas por discentes do Curso de Psicologia, orientados pelos coordenadores do projeto.

Este estudo é um recorte de uma pesquisa realizada para um Trabalho de Conclusão de Curso, no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São João del-Rei, que tem como objetivo demonstrar os benefícios das oficinas de música para a criança com TEA, ministradas pela pesquisadora no período de agosto a dezembro de 2022.

## **1. O Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Em 1943, Leo Kanner definiu autismo como o Distúrbio Autístico do Contato Afetivo a partir do estudo de onze casos semelhantes. Considerando naquela época como uma patologia, ele apontou características comuns nos casos estudados:

Kanner conferiu um nome ao real do autismo, delimitado por meio dos seguintes traços: solidão em grau extremo, comunicação prejudicada, mutismo, linguagem ecológica, insistência obsessiva na manutenção da mesmice, ansiedade ante as novas situações, rituais repetitivos, fascinação pelos objetos e desinteresse pelas pessoas, reação angustiante aos signos da presença do outro (Barroso, 2019. p. 1234).

Um ano depois, em 1944, Hans Asperger apresentou o termo Psicopatia Autística, cujas características eram a pouca interação social, a dificuldade com relação à linguagem e o pouco contato afetivo. Para obter estes dados, ele se valeu de estudos clínicos que incluíram também a abordagem da formação educacional e descrição do processo de aprendizagem desses indivíduos (Klin, 2006). Estes estudos posteriormente vieram embasar pesquisas que consideravam além do fator social, aspectos de ordem biológica que interferem de maneira incisiva nos sintomas do espectro.

Atualmente, o termo é definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) como Transtorno do Espectro do Autista (TEA), um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado pela dificuldade de comunicação e interação social e, também, pelos comportamentos restritos e repetitivos (American Psychiatric Association, 2014).

## 2. Musicalização e Musicoterapia: breves apontamentos

No que diz respeito à Educação Musical, e nesse caso, à Musicalização, sua importância para a formação do indivíduo pode ser demonstrada a partir das implicações para os aspectos psicomotores, cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento humano. Para Pimentel (*apud* Santos, 2018, p. 2), “a educação musical é um campo rico no que tange aos processos de ensinar e aprender música, às suas funções dentro de uma sociedade, de um grupo e, também, para a formação humana de um indivíduo”. Isso é corroborado por França (2001, p.2) que aponta a música como uma área genuína de conhecimento, com suas características, seus processos, procedimentos e produtos próprios. Para a autora, a experiência musical tem “o poder de nos envolver e nos mover profundamente, através de suas propriedades dinâmicas análogas à nossa experiência humana”. Assim, a educação musical deve ser entendida como parte essencial da formação humana e deveria estar incluída de forma universalizada como os conhecimentos das outras áreas na formação do indivíduo (França, 2006).

Quando falamos de educação musical universalizada, precisamos considerar a educação inclusiva que possibilita ao indivíduo participar integralmente de suas atividades e fazeres, sem que haja prejuízos para tal. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p.5).

A universalização da educação musical vai além do atendimento das necessidades de cunho psicológico e social, buscando também contemplar aspectos pedagógico-musicais da experiência musical, como aponta Louro (2006, p.30):

Não é necessário, portanto, reservar o ensino de música para pessoas com deficiência somente a instituições especializadas ou direcioná-las unicamente com intenções terapêuticas, pois assim estaremos negando o princípio da inclusão social de um contingente expressivo de alunos e, quem sabe, possíveis profissionais da música.

Desta forma, o ensino de música ganha espaço em ambientes diversos, como é o caso deste projeto, onde o estudo será realizado, criando para a criança com TEA uma

oportunidade de ampliar sua socialização, e como consequência, o desenvolvimento cognitivo-musical.

No que diz respeito à Musicoterapia, ela utiliza elementos da música como ritmo, melodia, harmonia, entre outros, para fins terapêuticos, atrelando-os a questões biológicas e comportamentais. Em outras palavras, a musicoterapia pode ser aplicada e relacionada a diferentes tipos de terapias e tratamentos tendo a música como uma ferramenta. No entanto, sua abordagem não enfatiza o desenvolvimento musical do indivíduo, e sim, o processo terapêutico.

Neste contexto, a expressão musical pode ocorrer a partir da voz e da utilização do corpo enquanto instrumento rítmico, ou seja, integrar a música à terapia, porque a música é feita, dita, tocada e cantada como manifestação corporal completa (Fregtman, 1989).

No que diz respeito aos tratamentos, a música acaba por influenciar também outras áreas nobres do desenvolvimento, “a adequação do desenvolvimento motor, a estimulação de fala, estruturação do ego e/ou fortalecimento da autoestima etc.” (Nascimento *et al.*, 2006, p. 87).

Diante do que foi exposto, é possível estabelecer as diferenças entre Musicalização e Musicoterapia, onde temos a música como elemento comum, mas com aplicabilidades e fazeres distintos. Enquanto a Musicalização busca sensibilizar um indivíduo de modo que ele se torne capaz de performar, apreciar e criar música em todas as suas formas, a Musicoterapia se volta para utilização da música com viés terapêutico, em que o indivíduo atinja bons resultados em seu tratamento.

As perspectivas cognitivo-musical e terapêuticas, a partir das quais foram analisadas as atividades da oficina de música, terão como referencial categorias e padrões presentes na escala DEMUCA (Oliveira, 2020). Esta escala contempla aspectos do espectro e o desenvolvimento musical, divididos em seis categorias, a saber: Interação social/Cognição, Comportamentos restritivos, Percepção/Exploração rítmica, Percepção/Exploração sonora, Exploração vocal e Movimentação corporal com a música. As categorias por sua vez, são subdivididas em quarenta padrões que descrevem comportamentos e habilidades da criança com autismo com três níveis de resposta para cada um: não, pouco e muito, como demonstra o Quadro I:

**Quadro I** – Escala DEMUCA (Oliveira, 2020)

CATEGORIAS	PADRÕES	PONTUAÇÃO N=2 P=1 M=0
------------	---------	--------------------------

**COMPORTAMENTOS  
RESTRITIVOS**

ESTEREOTIPIAS  
AGRESSIVIDADE  
DESINTERESSE  
PASSIVIDADE  
RECLUSÃO  
RESISTÊNCIA  
PIRRAÇA

**INTERAÇÃO SOCIAL  
– COGNIÇÃO**

CONTATO SOCIAL  
COMUNICAÇÃO VERBAL  
INTERAÇÃO COM OUTROS  
OBJETOS  
INTERAÇÃO COM  
INSTRUMENTOS MUSICAIS  
INTERAÇÃO COM EDUCADOR  
INTERAÇÃO COM OS PAIS  
ATENÇÃO  
IMITAÇÃO

**PERCEPÇÃO -  
EXPLORAÇÃO  
RÍTMICA**

PULSO INTERNO  
REGULAÇÃO TEMPORAL  
RITMO REAL  
APOIO  
CONTRASTES DE  
ANDAMENTO  
SOM/SILÊNCIO  
TIMBRE

**PERCEPÇÃO-  
EXPLORAÇÃO  
SONORA**

PLANOS DE ALTURA  
MOVIMENTO SONORO  
CONTRASTES DE  
INTENSIDADE  
REPETIÇÃO DE IDEIAS  
RÍTMICAS E/OU MELÓDICAS  
SENSO DE CONCLUSÃO

**EXPLORAÇÃO  
VOCAL**

VOCALIZAÇÕES  
BALBUCIOS  
SÍLABAS CANONICAS  
IMITAÇÃO DE CANÇÕES  
CRIAÇÃO VOCAL

**MOVIMENTO  
CORPORAL COM A  
MÚSICA**

ANDAR  
CORRER  
PARAR  
GESTICULAR  
DANÇAR  
MOVIMENTAR-SE NO LUGAR  
PULAR

### 3. Metodologia

Foi realizada uma triagem das atividades de musicalização, brincadeiras, entre outras, que foram ministradas para as crianças atendidas no projeto durante o segundo semestre de 2022 e foram escolhidas oito delas para serem analisadas.

Para o recorte deste trabalho, apresentaremos apenas duas atividades – “Estátua” e “Corridas de bambolês” porque contemplam uma maior variedade de habilidades. Os critérios utilizados para a descrição e análise das atividades foram: o conteúdo musical abordado; as habilidades musicais e não musicais passíveis de serem desenvolvidas, algumas delas citadas entre os padrões previstos na escala DEMUCA (Oliveira, 2020); e por último, as possíveis implicações para o desenvolvimento musical e socioafetivo dos participantes da oficina de música.

### 4. Resultados e discussões

#### Atividade 1: Estátua

Todos irão se movimentar pela sala enquanto uma música é tocada. Quando a música parar, todos devem parar ao mesmo tempo em uma posição aleatória de sua preferência. O professor comentará as poses e numa etapa posterior, irá sugerir que as estátuas representem bichos, por exemplo.

**Conteúdo musical:** contraste de som e silêncio; caráter expressivo.

#### Habilidades musicais:

- Identificar a alternância de som e silêncio e reagir se deslocando (som) ou parando (silêncio).

#### Habilidades não musicais:

- Desenvolver o controle de atenção, a prontidão, a orientação espacial, a socialização e a consciência corporal.

#### Análise e discussão da atividade

O desenvolvimento da atividade foi bem-sucedido do início ao fim, uma vez que a proposta foi bem aceita pelos cinco participantes, não havendo a presença de



comportamentos marcados por estereotípias ou a recusa em realizar a atividade. Um fato que chamou a atenção, é que alguns dos participantes entoavam canções e realizavam movimentos antes da música ser tocada. Quando a atividade foi iniciada, uma das colaboradoras da Psicologia e acompanhante de um dos participantes sugeriu que o grupo se atentasse para manter certa distância uns dos outros e evitar esbarrar.

Quanto à perspectiva cognitivo-musical, podemos destacar importantes aspectos que foram abordados com esta atividade de movimentação: a lateralidade e a orientação espacial para se deslocarem enquanto a música é tocada, e o desenvolvimento da escuta ilustrado pelas seguintes ações: atentar para a alternância de som e silêncio e reagir andando e parando ao identificar cada um; deslocar pelo espaço de acordo com a pulsação da música tocada, ou seja, desenvolver a regulação temporal. É notório destacar ainda que a percepção e execução musical nos indivíduos inseridos no espectro autista são traços relativamente fortes. E essa predisposição musical ao ser estimulada nas aulas de música pode transcender o ambiente das aulas e passar a fazer parte do cotidiano das crianças (Wan e Schlaug, 2010 *apud* Oliveira, 2020).

O contato com a música tende a promover ou ainda potencializar o desenvolvimento motor, afetivo, influenciando também em aspectos de ordem neurológica, cognitiva e social, como demonstra Louro (2017, p.32).

Dentro de um processo pedagógico musical, o trabalho com uma pessoa com TEA será no sentido de ajudá-la a desenvolver a atenção, concentração e cognição para que haja compreensão dos conteúdos musicais da aula e por consequência, aprendizagem.

Isso também é corroborado por Nascimento *et al.* (2015, p.96) que ressaltam os benefícios da atividade musical como o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, como também a comunicação verbal e não verbal, a interação com o grupo e “o avanço no processo simbólico relacionado ao conteúdo musical”.

Quanto à perspectiva terapêutica, esta atividade possibilitou constatar comportamentos/aspectos encontrados no espectro como a interação aos pares que ocorreram em alguns momentos da dinâmica. No início, cada participante permaneceu executando sozinho as ações, e em seguida, passaram a interagir com objetos que trouxeram de casa ou que estavam na sala.

Este é um aspecto importante dentro do espectro, demonstrado por Ribeiro, Martinho, Miranda (2012, p. 86): “a relação do autista aos seus objetos é duplamente determinada por sua relação ao seu próprio corpo e ao significante.” Ou seja, por meio do objeto o sujeito com TEA pode manifestar seus desejos, interações e até mesmo mediar sua própria comunicação.

Posteriormente, algumas interações com os outros participantes começaram a ocorrer a partir de um pouco e ainda precoce contato ocular no momento em que paravam. Todos eram convidados a olhar como os outros estavam posicionados, como também a imitar as poses dos colegas. Este contato ocular indica interesse na interação, enquanto a ausência do contato pode significar rejeição, segundo Mason *et al.* (2005).

Outro aspecto que apareceu com recorrência na atividade foram os balbucios frequentes durante a execução da música e que cessavam conforme a música parava. Segundo Wan e Schlaug (2010 *apud* Oliveira, 2020, p. 16), “a escuta/execução musical ativa as áreas cerebrais da fala, aumentando provavelmente as conexões entre elas, beneficiando com isso, habilidades comunicativas”.

Soares (2009) aponta a proeminência do ensino de música de maneira plural, de modo de que todos possam se beneficiar plenamente, não restringindo o contato musical unicamente a fins terapêuticos, como algumas pessoas supõem para indivíduos com necessidades especiais. No que diz respeito aos aspectos terapêuticos, é importante ressaltar que embora presentes e analisados, não é papel fundamental do educador musical explorá-los. Para Louro (2006, p.27), “a educação musical realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel, educa e reabilita a todo o momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social”. Desta forma aspectos musicoterapêuticos ou ainda terapêuticos podem estar presentes como neste contexto de trabalho, contudo vale ressaltar que o mesmo não é função do educador musical.

## **Atividade 2: Corrida de bambolês**

Os bambolês estarão dispostos no chão da sala, lado a lado, formando um percurso onde pé direito e esquerdo pisam alternadamente. Cada participante fará este percurso de acordo com a música tocada no metalofone, com alternâncias de andamento: rápido, lento, acelerar, desacelerar.



**Conteúdo musical:** regulação temporal; andamento.

**Habilidades musicais:**

- Identificar a pulsação da música e se deslocar no espaço estabelecido de acordo com a variação do andamento com que a música é tocada.

**Habilidades não musicais:**

- Desenvolver a coordenação motora, lateralidade, orientação espacial, consciência corporal e o controle de atenção.

**Análise e discussão da atividade**

É importante ressaltar que as terapeutas foram consultadas previamente para certificarmos que os participantes não apresentassem alguma questão em relação ao som do metalofone (desconforto ou episódios de angústia).

Como a atividade anterior, esta também foi bem aceita pelos participantes. O contato com o metalofone ocorreu pela primeira vez nesta atividade e os participantes interagiram com o instrumento sem se sentirem incomodados pela sonoridade. Os participantes foram convidados a conhecer e explorar o instrumento antes da realização da atividade. No início, relembramos todo o percurso a ser realizado, ressaltando a importância de alternar os pés em cada bambolê, bem como estar atento ao som para a realização do trajeto.

Quanto à perspectiva cognitivo-musical, a atividade explora importantes aspectos, como o uso da escuta (regulação temporal e variação do andamento) para realizar o movimento. Esta atividade musical mobiliza aspectos psicomotores e cognitivos dos participantes como demonstram Rocha e Boggio, (2003 *apud* Louro, 2017, p. 42):

Há dois conceitos importantes em relação à interação música e movimento. O primeiro deles é *Feedforward*, que se relaciona à capacidade do indivíduo de prever eventos, por exemplo: para bater os pés no ritmo de uma música ouvida, a pessoa precisa perceber a regularidade da música (estímulo auditivo) e conseguir prever e sincronizar o movimento dos pés com ela (resultado motor). O segundo conceito é o *Feedback*, relacionado à capacidade de realizar alterações no processo motor a partir da audição do estímulo sonoro.

Um ponto a ser ressaltado é que os participantes não tiveram dificuldade em reagir à mudança de andamento enquanto realizavam o percurso.

Quanto à perspectiva terapêutica, a atividade toca em pontos importantes dentro do espectro como, por exemplo, atender aos comandos da atividade, socializar-se, entre outros. Inicialmente os participantes não apresentaram comportamentos restritivos que pudessem interromper a atividade, no entanto, um dos participantes manifestou a necessidade de reorganizar ou remover os bambolês de seus respectivos lugares. Tal ação foi mediada juntamente com as terapeutas para que desta forma a atividade seguisse.

Pudemos constatar a interação aos pares que ocorreu principalmente no momento em que os participantes aguardavam para realizar a sua sequência depois do colega. Neste momento, as terapeutas destacavam a importância de esperar a vez do colega, respeitar o espaço do mesmo, bem como realizar o mesmo percurso. Além disso, elas me orientaram a reforçar os combinados e prosseguir a atividade.

No que diz respeito a estas colocações feitas pelas terapeutas, Nascimento *et al.* (2015, p.105) apontam que “a manutenção de comportamentos funcionais [...] e pouca frequência de comportamentos não funcionais sugerem que as aulas de educação musical podem ser um contexto promissor para a interação social destes alunos”. Sabemos ainda que a dificuldade da interação social nos indivíduos inseridos no espectro autista parte de uma incompreensão dos desejos, bem como das intenções do outro (Louro, 2017). A autora ainda afirma que, no que tange ao brincar, a percepção do contexto social e interação com outro, esta se encontra um tanto ausente em pessoas com TEA. Uma vez que não conseguem dar função social à brincadeira, o que reforça a importância de se trabalhar com jogos lúdicos e brincadeiras. Neste sentido, esta atividade reforça diretamente aspectos do desenvolvimento cognitivo-musical e contribui para o desenvolvimento socioafetivo dos participantes.

## 5. Considerações finais

Este estudo buscou relatar minha experiência vivenciada no Projeto de Extensão Pintando o Setting enquanto educadora musical em formação. No trabalho de Musicalização com crianças com TEA foi possível observar a crescente demanda de atividades musicais para se trabalhar neste contexto e como estas atividades podem implicar diretamente no desenvolvimento musical-cognitivo, bem como nas relações socioafetivas destas. Em outras palavras, o indivíduo, e nesse caso, a criança com TEA, pode ser auxiliada terapêuticamente pela experiência artística, como também ser musicalizado.

Neste sentido é importante considerar as diferenças entre as áreas de Musicoterapia e Educação Musical tanto em relação às implicações para as pessoas atendidas quanto para delimitar a atuação dos profissionais envolvidos.

Destaco ainda a relevância social e acadêmica do referido projeto de extensão, que conta não somente com as aulas de música, mas também com oficinas de robótica e atendimentos terapêuticos para as crianças assistidas, se destacando como um espaço de grande valia e aprendizado para os estudantes de graduação.

## 6. Referências bibliográficas

ALMEIDA, Simone Saraiva de Abreu; MAZETE, Bianca Pollyanna Gobira Souza; BRITO, Adriana Rocha; VASCONCELOS, Marcio Moacyr. Transtorno do Espectro Autista. *Residência Pediátrica*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2018, p. 72-78.

ASPERGER, Hans Die "Autistischen Psychopathen" *Im: Kindesalter*. Arch Psychiatry Nervenkr. 1944;110:76-136.

American Psychiatric Association (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

COSTA, Maria Manuela Isaías Afonso. *O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick*. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação, 2010.

FRANÇA, Cecília Cavaleiri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 2006, p. 67-79.

\_\_\_\_\_. Quem Precisa de Educação Musical? *Boletim UFMG*. Brasil, 2001.

FREGTMAN, Carlos Daniel Fregtman. *Corpo, Música e Terapia*. São Paulo: Cultrix, 1989.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. *Im: Nervous Child*. v. 2: 1943, p. 217-50.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. *In: Revista Brasileira de Psiquiatria*. v. 28, 2006, n.1, p. 3-11.

LEMO, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Paraíba, v. 20, 2014, n. 1, p. 117-130.

LOURO, Viviane dos Santos. *A Educação musical unida à psicomotricidade como ferramenta para o neurodesenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista*. São Paulo, 2017.

\_\_\_\_\_. As características que norteiam a educação musical inclusiva de portadores de deficiência. In: *Revista nacional de reabilitação*. Maio/Junho de 2003, Ano VI, n. 32, p. 2-3.

MALEAVEL, Jean Claude. *O Autista e a Sua Voz*. São Paulo. Blucher, 2017.

MICHAEL, W. Eysenck; Mark T. Keane. *Manual da Psicologia Cognitiva*. 7o edição. Porto Alegre, 2017.

NASCIMENTO, Paulyane Silva; ZANON, Regina Basso; BOSA, Cleonice Alves, NOBRE, João Paulo dos Santos; JÚNIOR, Áureo Déo De Freitas; SILVA, Simone Souza da Costa. Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Jan.-Mar., 2015, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 93-110.

OLIVEIRA, Costa Clara; GOMES, Ana. Breve história da musicoterapia, suas conceptualizações e práticas. In: *Atas Do XII Congresso Da Spce*, Ie-Ceh-Uminho, Portugal, v.1, 2014. p. 754-764.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; PARIZZI, Maria Betânia; SAMPAIO, Renato Tocantins; OLIVEIRA, Erika Maria Parlato. Relações entre a Educação Musical Especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas. *Revista da Abem*, v. 30, 2022, n.2, pág. 1-16.

PIMENTEL, Débora Shirley Paulo da Silva; SANTOS, Gleison Costa. Educação Musical E Musicoterapia: características, semelhanças e diferenças. In: XV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais. ABEM*, nov, 2020. p.1-13.

RIBEIRO, Maria Anita Carneiro; MARTINHO, Maria Helena; MIRANDA, Elisabeth da Rocha. O Sujeito Autista e Seus Objetos. São Paulo. In: *A Peste*, v. 4, 2012, n. 2, p. 77-89.

SOARES, Lisbeth. Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso. In: *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, 2012, n. 27, p. 55-64.