



# A Música e a Criança com Perturbação do Espectro do Autismo – Uma Dupla que Dá Certo: Como a Música Atenua as Dificuldades Provocadas pelo Autismo

Music and Children with Autism Spectrum Disorder – a Duo that Works: How Music Mitigates the Difficulties Caused by Autism

Revista Portuguesa de Educação Artística,  
Volume 12, N.º 1, 2022  
DOI: 10.34639/rpea.v12i1.210  
<https://rpea.madeira.gov.pt>

*Pedro Miguel Oliveira Nunes*

IPLUSO – Instituto Português da Lusofonia  
CESEM – Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical  
[pedro.nunes@voxangelis.com](mailto:pedro.nunes@voxangelis.com)

## RESUMO

A importância da Música na cognição infantil da criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é um tema cada vez mais estudado na comunidade científica: as crianças com esta perturbação, ao trabalharem musicalmente, beneficiam de um incremento enorme no seu processo cognitivo; de melhorias na aquisição e solidificação da linguagem; de redução nas tensões musculares; de promoção de uma efectiva sociabilização *inter pares*; de uma contenção no medo, na ansiedade e nos ataques de pânico; bem como de uma aquisição efectiva de conhecimentos e competências a todas as disciplinas, sejam elas de base artístico-musical ou não. Segundo Gattino & Silva (2016) e Whipple (2012), a Música actua, de forma directa enquanto ferramenta metodológica activa e lúdica, em quatro distúrbios do PEA: *a incapacidade de estabelecimento de um relacionamento social* (contrariado através do jogo musical); *a falha no uso comunicativo da linguagem* (atenuado através da canção infantil e dos jogos musicais com palavras); *o interesse obsessivo em manter-se isolado* (que encontra um obstáculo nos jogos musicais de confiança e no teatro musical); e também *a fascínio por objectos* (que pode ser canalizado, positivamente, através da prática instrumental), sendo, assim, uma área pedagógica da maior relevância para estas crianças.

Palavras-chave: Música; Autismo; PEA; Prática Musical; Instrumento

## ABSTRACT

The importance of Music in the infantile cognition of children with autism is an increasingly studied topic in the scientific community: when children with Autism Spectrum Disorder (ASDs) work musically, they benefit from a huge increase on their cognitive process; improvements in language acquisition and solidification; reduction in muscle tension; promotion of an effective socialization among peers; they benefit of restraint in fear, anxiety and panic attacks; as well as an effective acquisition of knowledge and skills in all disciplines, whether artistic-musical or not. According to Gattino & Silva (2016) and Whipple (2012), Music acts, directly as an active and playful methodological tool, in four ASDs disorders – *the inability of establish a social relationship* (contradicted through the musical game), *the failure in the communicative use of language* (attenuated through children's songs and musical games with words), *the obsessive interest in remaining isolated* (which finds an obstacle in reliable musical games and musical theatre) and also *the fascination with objects* (which can be positively channelled through instrumental practice), thus so being a pedagogical area of greatest relevance and pertinence for these ASDs children.

Keywords: Music; Autism; ASDs; Musical Practice; Instrument.

A importância da Música na cognição infantil é, cada vez mais, um tema estudado e discutido na Comunidade Científica, dadas as inúmeras vantagens pluridisciplinares e transdisciplinares desta arte na aprendizagem infantil. Se a função evidente da escola é preparar a criança / jovem para ingressar no mercado de trabalho e assumir um papel relevante na sociedade, a Música torna-se um poderoso aliado de todo esse processo de ensino-aprendizagem, na medida em que modifica o ambiente escolar para algo mais feliz, mais favorável à aquisição de conhecimentos, mais agradável e cognitivamente mais estimulante “propicia uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (Snyders, 1994: 14). Além do estímulo à cognição, a Música facilita um bom ambiente escolar, uma atmosfera mais receptiva; acalma o corpo após a actividade física; reduz as tensões nos momentos de avaliação; promove uma efectiva sociabilização *inter pares* e entre os alunos e os seus professores; ajuda à memorização; fomenta a redução dos medos e da ansiedade; bem como estimula o cérebro no seu todo, facilitando a aquisição de conhecimentos e de competências a todas as disciplinas, sejam elas ou não de base artístico – musical.

Na Escola, a Música deve ser estudada enquanto disciplina autónoma, mas também como meio lúdico e activo de expressão da criança; não se trata, tanto, de formar músicos profissionais, mas de vivenciar a Arte através da Música, compreender a sua linguagem, abrir canais sensoriais para o Mundo exterior, facilitar a expressão de

emoções e sentimentos, bem como de ampliar a cultura geral e contribuir para a formação integral da criança no seu todo – “a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças” (Brécia, 2003: 60) – além de “potenciar a concentração e a memória e promover amplas melhorias na coordenação motora” (Barreto, 2000: 45), na acuidade auditiva e também na autodisciplina da criança. Violeta Gainza (1988) vai ainda mais longe, concluindo, a partir dos seus estudos de psicopedagogia musical, que as actividades musicais são tão amplas e importantes que afectam todas as dimensões da criança: a física, através da dança e do conseqüente desenvolvimento do corpo e do alívio de tensões suscitadas a partir de instabilidade emocional e de fadiga; a psíquica, promovendo processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo sonoro-musical; e a mental, contribuindo para estimular e expandir o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão do mundo exterior e do mundo interior.

## 1. Caracterização da Criança Com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA)

A palavra “*autismo*” foi criada, em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para descrever um sintoma de esquizofrenia, uma fuga ou perda de contacto com a realidade e conseqüente permanência num modo de viver voltado para si mesmo e pensava-se que tinha como base o auto-erotismo freudiano (1923) – uma possível de-

sordem na vida sexual dos doentes (Frith, 1989). Foi o psiquiatra Leo Kanner (1894-1981) que, em 1943, após estudos realizados sobre onze crianças que apresentavam comportamentos peculiares – uma acentuada falta de interesse nas pessoas que as rodeavam – procurou descrever a doença e mudou o seu quadro sintomático para uma síndrome clinicamente bem identificada e caracterizada; depois, Hans Asperger (1906-1980) passou a usar o termo “autismo” no âmbito de um espectro de distúrbios, pois estava “convencido de que o autismo era resultado de uma relação entre fatores biológicos, genéticos e fatores ambientais” (Fleischer, 2021: 232). Assim, se por um lado Kanner foi aquele que definiu o autismo como distúrbio diagnosticável, Asperger foi aquele que ampliou o autismo no sentido de um espectro de diferentes estados. Em 1968, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) incluiu o autismo dentro da esquizofrenia de início de infância; depois, na década de 70, como deficiência cognitiva; na década de 80, separou-o da esquizofrenia infantil, considerando-o um distúrbio no desenvolvimento; e, em 1995, a APA assumiu o autismo como uma síndrome comportamental com várias etiologias. A partir de 2002, a APA reclassificou-o numa série de perturbações, tais como a perturbação autística; a perturbação de Rett; a perturbação desintegrativa da segunda infância; a perturbação de Asperger; e, por último, a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação, que, inclui, também o autismo atípico (Kirk & Gallagher, 1991). Actualmente, sabe-se que o autismo é uma perturbação neurobiológica complexa, incluída no grupo das perturbações globais do desenvolvimento e que ocorre em todos

os grupos raciais, étnicos e sociais; normalmente, atinge quatro a cinco vezes mais indivíduos do sexo masculino do que do sexo feminino e traduz-se num deficit de comunicação e interacção com os outros, dificuldades com a mentalização e resistência em alterar rotinas, “bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo” (Zanon, 2014: 25). Acrescentam-se, ainda, as dificuldades na comunicação verbal e não-verbal (Assumpção *et al.*, 1999). Além do aspecto social – comportamento, interacção e comunicação – a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) expõe, também, um quadro de deficit cognitivo / intelectual em, pelo menos, 60 % a 70 % da população infantil com autismo, muito embora esta estimativa de comorbidade possa ter amplas variações (Girodo *et al.*, 2008). Devido à grande mutabilidade nos comportamento e alterações biológicas dos indivíduos com autismo, muitos clínicos e investigadores questionam os diagnósticos comuns e um certo *corpus* uniforme do espectro autístico (Schwartzman, 2011), muito embora se reconheçam as alterações no córtex-orbitofrontal, nos lobos temporais e no corpo amigdalóide, verificando-se problemas na Teoria da Mente<sup>1</sup> (Sampaio, 2015: 140). Ao analisarmos o estudo de Garcia *et al.* (2012), torna-se muito claro como a PEA

1 “A Teoria da Mente corresponde à capacidade de uma pessoa de fazer inferências sobre os estados mentais de outras pessoas e, a partir de tais representações, compreender como estas pessoas se sentem e prever o comportamento delas. Essa capacidade teria um impulso inicial inato, porém o processo em si seria aprendido por meio das interações com os cuidadores e com outras pessoas, o que implicaria em diferenças culturais no resultado do desenvolvimento deste processo”.

afecta, directamente, as áreas da Cognição Social, nomeadamente a Percepção Social, ou seja, a capacidade de avaliar regras, papéis e o próprio contexto social; o Estilo Social, ou seja, a forma como a criança com autismo interpreta e explica as causas positivas ou negativas de um determinado acontecimento; a Teoria da Mente, ou seja, a capacidade da criança com autismo fazer inferências sobre os estados mentais doutras pessoas; e, por último, o Processo Emocional, ou seja, a capacidade da criança com autismo se colocar no lugar do outro e imaginar como ele se sente face a uma determinada situação – processos empáticos que ficam deteriorados.

Segundo Marques (1998: 23), as crianças com PEA manifestam indiferença ou aversão aos afectos e aos contactos físicos, ausência de contacto visual, fraca resposta às vozes dos pais (*alguns pais acreditam, numa fase inicial, que o seu filho é surdo*); a nível comportamental, apresentam sintomas de hiperactividade, impulsividade, auto ou hetero-agressividade e birras constantes. Muitas vezes, têm perturbações do sono, bem como frequentes alterações no humor e nas manifestações de maior apego. Podem, inclusive, exteriorizar total apatia ou ausência de medo perante situações de perigo eminente e real. De facto, agem sem qualquer preocupação para com o que acontece aos outros; não ouvem as outras pessoas; apresentam gestos repetitivos como balancear-se; cheiram, mordem ou lambem os brinquedos e as roupas; fixam-se em poucos objectos; e chegam, algumas vezes, a acatar e a ferir outras pessoas sem que haja motivo para isso, mostrando-se insensíveis aos ferimentos, mesmo quando se magoam a eles

próprios. À medida que a criança com autismo vai crescendo, vai aumentando, também, a sua predisposição para uma maior interacção social e quando entra na adolescência ou até mesmo na idade adulta, tende a ficar deprimida ao tomar consciência do seu grave índice de perturbação cognitiva e comportamental, pelo que deve ser sempre acompanhada por especialistas e pela família. De qualquer forma, esta situação não se passa com todas as crianças com PEA, na medida em que as crianças com autismo leve / moderado conseguem estabelecer relações sociais e, inclusive, têm competências funcionais que lhes permite adoptar posturas sociais aceitáveis.

## 2. A Prática Musical e a Criança Com Autismo

Existe um número cada vez mais crescente, a nível mundial, de crianças diagnosticadas com PEA e, conseqüentemente, cada vez mais crianças com esta perturbação são incluídas no Ensino Regular, muito embora a *“inclusão do aluno com autismo no Ensino Comum é recente, justificando assim o número reduzido de pesquisas realizadas”* (Cintra, 2011: 74). Isso levanta, então, um enorme desafio à Música como ferramenta metodológica activa e lúdica no atenuar dos problemas criados pela PEA e, por conseguinte, como arma de potenciação cognitiva, comportamental e de interacção social. De acordo com a minha experiência profissional e a minha prática pedagógica, tenho observado que a Música actua em cinco distúrbios da PEA:

- (1) Incapacidade de Estabelecimento de um Relacionamento Social: a Música, através do jogo

musical, ajuda a criança com autismo a interagir *inter pares*, com o docente e, inclusive, com os seus próprios pais e família, otimizando a expressão de sentimentos e de afectos;

- (2) Falha no Uso Comunicativo da Linguagem: através da prática da canção infantil, tem-se assistido a enormes evoluções nas crianças com autismo em termos de desenvolvimento da linguagem, aquisição de vocábulos e no gosto por falar, por comunicar e por aprender a sua própria língua. Aliás, a Música potencia não só a comunicação verbal como também a não-verbal;
- (3) Interesses Obsessivos e Desejo em Manter-se Isolado: a Música, ao incentivar à interacção constante com o outro, suscita na criança com autismo um muito maior interesse pelas pessoas que a rodeiam, combatendo, assim, a predisposição natural para uma falta de empatia social. Aliás, a prática musical obriga estas crianças a terem maior contacto visual com os seus colegas através da prática musical em conjunto;
- (4) Fascínio por Objectos: algo que acontece muito entre as crianças com autismo e os instrumentos musicais; ou seja, elas desenvolvem um fascínio pelo seu instrumento musical e, ao tocarem em conjunto com outras crianças, com tempo tendem a ser menos egoístas e a favorecer a troca de instrumentos e a partilha, na medida em que percebem a noção de prática de conjunto. Entendem, então, que a familiaridade com o instrumento musical facilita, depois, uma troca e uma maior relação com os colegas da turma;
- (5) Problemas Cognitivos: a Música estimula, como nenhuma outra disciplina, o cérebro das crianças com desenvolvimento típico, promovendo o aumento da massa encefálica, uma mais rápida comunicação entre hemisférios cerebrais, expande a capacidade de concentração e de memorização e estimula todas as vertentes da inteligência (desde a criativa à linguística e à matemática). No caso das crianças com au-

tismo, os estudos demonstram que a música aumenta a conectividade cerebral (Sharma *et al.*, 2015).

A Música, seja através da prática musical regular (Educação Musical), seja através da Musicoterapia, é extraordinariamente importante para o desenvolvimento global da criança com autismo, até porque estas crianças têm uma tendência e interesse natural para a música, não só porque apresentam um melhor processamento da linguagem musical face à língua falada, como também demonstram uma certa superioridade no processamento musical em comparação com os índices dos indivíduos típicos<sup>2</sup>. Segundo Gattino & Silva (2016), as crianças com autismo apresentam uma maior facilidade em organizar logicamente as melodias e as sequências musicais no tempo; uma maior precisão na identificação das alturas dentro do mesmo espectro sonoro; identificam, com mais facilidade, a direcção e o contorno melódico; e nestas crianças a aquisição da fala é muito facilitada pela interligação com o som e com a música (isto acontece porque, no autismo, há uma diminuição dos níveis de actividade do córtex auditivo secundário, onde os sons da fala são normalmente processados e, assim, a fala passa a trabalhar no córtex auditivo primário que tem, como principal tarefa, o processamento da Música). Aliás, um dos aspectos mais importantes, se não o mais importante na prática musical dos indivíduos com autismo é precisamente a aquisição e o desenvolvimento da linguagem que, com a ajuda da Música, é amplamente potenciada (Sigman & Capps, 1997). Whipple (2012)

<sup>2</sup> Confronte as conclusões presentes em Allen, R. ; Hill, E. ; Heaton: (2009) An Exploratory Study of how high-functioning adults with ASD experience music. *Autism*, vol. 13, n.º 1, pp. 21-41.

fez uma meta-análise em oito estudos sobre o impacto da Música no desenvolvimento das crianças com PEA até aos cinco anos e concluiu que a Música aumentou as capacidades cognitivas das crianças, promoveu melhorias nas relações interpessoais e diminuiu comportamentos obsessivos, agressivos e aberrantes que as crianças tinham já antes dos estudos.

Um dos problemas principais na comunicação das crianças com PEA é a *ecolália*, ou seja, a necessidade que elas têm de repetir tudo o que as outras pessoas dizem, desde simples palavras até frases um pouco mais complexas. Embora esteja presente em todas as crianças, nas crianças com autismo a ecolália pode tornar-se dominante e obsessiva; normalmente, tem intenções não comunicativas e as crianças repetem palavras distintas do contexto onde as ouviram, desencadeando discursos inapropriados e situações constrangedoras. Schreibman & Koegel (1996), no seu estudo sobre a ecolália nas crianças com autismo, referem a importância da prática musical e da canção para normalizar este problema e como a Música foi, efectivamente, a arma pedagógica mais importante na diminuição desta perturbação comunicativa; e Lim & Drapper (2011) desenvolveram, inclusive, um estudo com 22 crianças autistas entre os três e os cinco anos de idade, utilizando a Música em conjunto com o *Applied Behavior Analysis – Verbal Behavior Speech* – para o treino da fala, e concluíram que, no que diz respeito aos comportamentos de eco (repetição da fala pela criança após a produção verbal do adulto), a Música permitiu um treino efectivo para a aquisição da linguagem e também para o desenvolvimento da fala no seu todo. Sem

dúvida que através da prática musical a criança com autismo desenvolve o seu aparelho fonador, adquire vocábulos da sua língua materna ou doutras línguas, torna o seu discurso mais fácil e fluente, tem um desempenho fonético melhorado, bem como utiliza a música como ferramenta que ajuda à própria construção da língua. Elefant, nos seus estudos de 2001 e 2005, fez uma pesquisa envolvendo crianças com Síndrome de Rett e a sua relação pedagógica e emocional com as canções e observou que as crianças melhoraram muito com a prática do canto, conseguiram sentir os tempos / pulsação da Música, aumentaram o seu vocabulário de língua materna e, inclusive, conseguiam antecipar elementos rítmicos e melódicos (Elefant, 2001). Isso levou à conclusão que a prática musical da canção infantil foi extremamente importante para o desenvolvimento da comunicação no seu todo, mas também para a coordenação motora e para a expressão corporal não só em termos rítmicos – resposta corporal ao ritmo da música, mas inclusive melódicos, através do desenho corporal a partir da audição e visualização interior do desenho de uma melodia (Elefant, 2005). Da mesma forma, Wigram & Gold (2006) provaram, no seu estudo, que a Música favorece a motivação das crianças com PEA, bem como as suas habilidades de comunicação e interacção verbal, aumentando a vontade de contacto com o outro e promovendo um mais intenso relacionamento interpessoal com as outras crianças e com os adultos. Outro dos problemas das crianças com autismo centra-se, conforme já pudemos falar, no deficit de interacção social (Greenspan, 1992) que, no extremo, pode levar à total ausência de empatia e de qualquer interesse



pelas outras pessoas. Estas crianças têm uma forma interesseira de se relacionar, pois, muitas vezes, apenas se dirigem aos outros com o intuito de satisfazer uma determinada necessidade ou desejo. É frequente não possuírem consciência das convenções sociais, não sendo capazes de conhecer as regras que regulam a interacção social e nem sabem sequer como se estabelecem relações de amizade (Marques, 1998). Reiteradamente, estas crianças demonstram familiarizar-se melhor com os objectos do que, propriamente, com as pessoas (Bautista, 1997) e apresentam comportamentos e gestos estereotipados e repetitivos, tais como baloiçar-se, inclinar-se, arranhar superfícies, acariciar determinados objectos, posturas corporais estranhas (Anderson et al., 1996), etc. Mais uma vez, o trabalho musical – nomeadamente o de postura e de dança – tem uma importância fundamental: Plahl, no seu estudo de 2017, fez um trabalho de atendimento clínico de crianças com PEA que, numa fase inicial, envolvia cinco sessões de musicoterapia de 30 minutos cada, seguidas de um intervalo de três a quatro meses e, depois, mais outras tantas cinco sessões de musicoterapia. Comparando os resultados das suas micros sessões, observou melhorias significativas na atenção dos seus pacientes, bem como uma maior quantidade de vocalizações com conteúdo emocional e também um aumento da gesticulação convencional por oposição à gesticulação estereotipada típica desta perturbação. Em todas as fases / sessões ele observou melhorias gerais na condição do autismo graças à prática musical.

A utilização de metodologias musicais como a ORFF e a DALCROZE também têm ajudado

bastante ao desenvolvimento da criança no seu todo; mas, muito em particular, as crianças com autismo, pois dão aos movimentos repetitivos padrões musicais que os desconstroem; a própria existência de instrumentos musicais é sentida por estas crianças como um prolongamento do corpo; através da Música, elas passam a ter uma estimulação controlada do tacto e da audição e o trabalho musical, em termos de motricidade / dança, ajuda à normalização dos comportamentos estereotipados. Freire, no seu estudo de 2014, mostrou que a partir da improvisação dalcroziana ele conseguiu aumentar consideravelmente a interacção entre as crianças com autismo em apenas quatro meses de sessões semanais, com um incremento extraordinário no progresso da comunicação e convívio não só *inter pares*, mas também com as famílias e restantes adultos (Freire, 2014). É de salientar que, segundo este investigador, qualquer falha na educação apropriada pode levar a uma regressão e perda de tudo o que foi anteriormente adquirido.

Todos os autores que estudaram a relação da aprendizagem e da prática musicais com melhorias significativas na Perturbação do Espectro do Autismo são unânimes em salientar a importância da:

- (1) Musicalização: ou seja, do processo de construção do saber tendo como objectivo o estímulo e incremento do gosto pela Música, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do sentido rítmico, da imaginação, da memória, da concentração, do respeito pelo próximo, da criação de laços de afectividade, bem como uma efectiva consciência corporal e do movimento. Para tudo isto, a Música e o Jogo Musical dão um contributo que não é

sequer comparável com as outras áreas do saber (Bréscia, 2003), muito através do desenvolver de um esquema e prática corporais em articulação lúdica e permanente. Não nos esqueçamos que o movimento é parte integrante da Expressão Musical e que a Dança é um dos eixos de integração sonora (Sousa, 2005);

- (2) *Desenvolvimento Cognitivo a partir da Prática Musical*: a música potencia a criação de sinapses, estimula as diferentes inteligências do nosso cérebro, aumenta a conectividade e o trânsito de informação no *Corpus Calosum* (a ponte entre os dois hemisférios), estimula a região da memória, etc. Não há parte do nosso cérebro que não trabalhe em contacto com a música; daí, podermos afirmar que a prática musical permite uma autêntica ginástica cerebral que é especialmente profícua no caso das crianças com PEA (Barreto, 2000). Não nos esqueçamos que a Música fornece-nos uma riqueza incomparável de estímulos, desenvolve bastante a acuidade auditiva e a coordenação entre o cérebro e os músculos, permitindo o conhecimento integral do corpo (Weigel, 1988);
- (3) *A Música no Desenvolvimento Psicomotor*: as actividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança com autismo aprimore as suas habilidades motoras, aprendendo a controlar os músculos e a mover-se com agilidade; neste aspecto, o ritmo tem um papel relevante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Por exemplo, um dos problemas da criança com PEA é a incapacidade de expressão facial; normalmente, fixam caras ou evitam o contacto visual, dando ênfase a determinadas partes do corpo em detrimento das outras; a Música ajuda a contrariar estas tendências obsessivas (Orsati *et al.*, 2008), pois qualquer movimento dependente de um ritmo é resultado de um conjunto completo de actividades cerebrais coordenadas. Assim, cantar com acompanhamento de gestos, dançar, bater palmas, bater pés, tudo são experiências

valorizadas na criança com autismo pela sua limitação física inerente;

Trabalhar musicalmente com estas crianças é abrir um importante canal de comunicação, seja através do olhar, do toque (com ou sem instrumentos) ou da escuta (percepção de estímulos sonoros). Aos movimentos estereotipados respondemos com a prática da dança e a prática instrumental, esses sim hábitos que conduzem a actividades construtivas de auto-expressão através de diferentes tipos de interacção, seja com o próprio instrumento, seja com o som, seja com os diferentes parâmetros da música (ritmo, melodia e harmonia), e, a partir daí, a criança sente-se mais à vontade e mais ligada aos seus pais, aos seus colegas, aos seus professores ou ao seu musicoterapeuta (Ozonoff, 2002). As actividades musicais desenvolvidas com crianças com autismo não têm como objectivo primário elas saberem ler música, tocarem um instrumento de orquestra ou comporem, mas sim usarem a Música como ponto de exploração do mundo e como meio para crescerem enquanto seres humanos completos e pensantes (Rutter & Schopler, 1987).

## Referências Bibliográficas

- Allen, R. ; Hill, E. ; Heaton: (2009) An Exploratory Study of how high-functioning adults with ASD experience music. *Autism*, vol. 13, nº 1, pp. 21-41
- Anderson, S. R.; Taras, M.; Cannon, B. (1996). Teaching new skills to young children with autism. In Maurice, C.; Green, G.; Luce, S. C. (Eds.). *Behavioural intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals*, pp. 181-184. Austin, Texas: Pro-Ed



- Assumpção, F.; Kuczynsky, E.; Gabriel, M.; Rocca, C. (1999). Escala de Avaliação de Traços Autísticos: Validade e Confiabilidade de uma escala para a detecção de condutas autísticas. *ArqNeuropsiquiátrica*, vol. 57, nº 1, pp. 23-29
- Barreto, S. (2000). *Psicomotricidade: Educação e Reeducação*. 2ª Ed. Blumenau: Acadêmica
- Bautista, R. J. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivros
- Bréscia, V. (2003). *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Atômio
- Cardoso, F. (2016). *ComPassos Musicais: a Relação de Música numa Criança com Autismo*. Tese de Mestrado não publicada. Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico de Beja
- Cintra, R. (2011). As Possibilidades da EAD no Processo de Inclusão no Ensino Superior da pessoa com autismo. *Revista de Educação*, vol. 14, nº 17, pp. 71-86. IPADE – Instituto de Pesquisas Aplicadas e Desenvolvimento Educacional
- Elefant, C. (2001). Speechless yet communicative: revealing the person behind the disability of Rett Syndrome through clinical research on songs in Music Therapy. In: Aldridge, D. ; Di Franco, G. ; Ruud, E. ; Wigram, T. (Eds.) *Music Therapy in Europe*. Rome: ISMEZ
- Elefant, C. (2005). The Use of Single Case Designs in Testing Hypothesis. In: Aldridge, D (Ed.) *Case Study Designs in Music Therapy*. Philadelphia: Jessica Kingsley
- Fleischer, S. (2021, April). "Autismo: um mundo obscuro e conturbado" (Resenha de *Autismo: um mundo obscuro e conturbado* de R. R. Grinker) em *Mana*, 18, (1), 231-225, <https://doi.org/10.1590/S0104-93132012000100011>.
- Freire, M. (2014) *Efeitos da Musicoterapia Improvisacional no Tratamento de Crianças com Transtorno do Espectro de Autismo*. Dissertação de Mestrado em Neurociências não publicada. Programa de Pós-Graduação em Neurociências. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte
- Frith, U. (1989). *Autism – Explaining the enigma*. Oxford Blackwell Publishers
- Gainza, V. H. (1988). *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 3ª Ed., São Paulo: Summus
- Garcia, H.; Ustarroz, J.; Lopez-Goñi, J. (2012). Valorización de la cognición social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 30, nº 1, pp. 40-52
- Gattino, G.; Silva, S. (2016). Musicoterapia para Crianças com Transtorno do Espectro de Autismo. In *Práticas Pedagógicas na Educação à Distância: Concepções Tendenciais e Desafios*, pp. 403-415. Santa Catarina: Editora Universitária UDESC
- Girodo, C.; Neves, M.; Correa, H. (2008). Aspectos Neurobiológicos e Neuropsicológicos do Autismo. In: Fuentes, D.; Malloy-Diniz, L.; Camargo, C. (Eds) *Neuropsicologia Teoria e Prática*. São Paulo: ARTMED
- Greenspan, S. (1992). Reconsidering the diagnosis and treatment of very young children with Autistic Spectrum or Pervasive Developmental Disorder. *Zero to Three*, vol. 13, nº 2, pp. 1-9
- Kirk, S.; Gallagher, J. (1991). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes
- Lim, H.; Draper, E. (2011). The effects of music therapy incorporated with Applied Behaviour Analysis Verbal Behaviour approach for children with autism Spectrum disorders. *Journal of Music Therapy*, vol. 48, nº 4, pp. 532-550
- Marques, C. (1998). *Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimento com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora
- Orsati, F.; Schwartzman, J.; Brunoni, D. (2008). Novas possibilidades na avaliação neuropsicológica dos transtornos invasivos do desenvolvimento: análise dos movimentos oculares. *AvalPsicol*, vol. 7, nº 3, pp. 281-290
- Ozonoff, S. (2002). *A Parent's Guide to Asperger Syndrome and High-Functioning Autism: How to Meet the Challenges and Help Your Child*. Washington: Guilford
- Plahl, C. (2007). Microanalysis of Preverbal Communication in Music Therapy. In: Wosch, T. ; Wigram, T. (Eds.) *Microanalysis in Music Therapy*. Philadelphia: Jessica Kingsley
- Rutter, M.; Schopler, E. (1987). Autism and Pervasive Developmental Disorders: Concepts and Diagnostic Issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17 (2), pp. 159-186
- Sampaio, R. (2015). *A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo*. Belo Horizonte: Edições Per Musi.

- Schreibman, L.; Koegel, R. (1996). Fostering self-management: Parent-delivered pivotal response training for children with autistic disorder. In E. D. Hibbs & P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatment for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice*, pp. 525–552). Washington: American Psychological Association
- Schwartzman, J. (2011). Neurobiologia dos Transtornos do Espectro de Autismo. In: Schwartzman, J. ; Araújo, C. *Transtornos do Espectro de Autismo*. São Paulo: Memnon
- Sharma, U., Forlin, C. & Furlonger, B. (2015). Contemporary models of funding, inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder. Relatório. Melbourne Vic Australia: Monash University – Faculty of Education
- Sigman, M. & Capps, L. (1997). *Children with Autism; A Developmental Perspective*. Harvard University Press
- Snyders, G. (1994). *A Escola pode ensinar as alegrias da Música?*. 2ª Ed. Brasília: Cortez
- Sousa, A. (1979). *Jogos de Expressão Musical VIII*. Lisboa: Editorial Futura
- Sousa, A. (2005). *Psicoterapias Activas (Arte-Terapias)*. Lisboa: Livros Horizonte
- Spiro, N.; Himberg, T. (2016). *Analysing change in music therapy interactions of children with communication difficulties*. United Kingdom: The Royal Society Publishing
- Weigel, A. (1988). *Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola*. Porto Alegre: Kuarup
- Whipple, J. (2012). Music Therapy as an effective treatment for young children with Autism Spectrum Disorders: a meta-analysis. In: Kern: ; Humpal, M. (Eds.) *Early Childhood Music Therapy and Autism Spectrum Disorders*. London: Jessica Kingsley
- Wigram, T.; Gold, C. (2006). Music Therapy in the assessment and treatment of autistic Spectrum Disorder: clinical application and research evidence. *Child: Care, Health and Development*, 32 (5), 535-542
- Zanon, R. (2014, Jan-Mar). “A Identificação dos Primeiros Sintomas pelos Pais” em *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 30 (1), 25-33

