



EDUCACIÓN MUSICAL ESPECIAL EN MÉXICO: PERSPECTIVAS FORMATIVAS EN LAS LICENCIATURAS

Helena Muciño Guerra - FaM-UNAM
Leonardo Borne - FaM-UNAM / UFC-Sobral (Brasil) (leo@ufc.br)

Área temática d) Trabajo curricular y desarrollo de programas en el Área Docente.

Resumen

El presente trabajo busca identificar las oportunidades que tienen los estudiantes de licenciatura en música para la formación en el área de la educación musical especial e inclusiva en México. Basados en los documentos oficiales de las Instituciones de Educación Superior y en mecanismos de búsqueda oficiales avalados por instituciones como CONACULTA o INBAy a través de un análisis documental, verificamos que hay un total de 55 licenciaturas en música (en 28 de las entidades federativas), de las cuales 22 son carreras en educación musical. De estas, solamente una carrera tenía en su plan curricular una asignatura con afinidad a nuestro objeto, por lo que tuvimos que aunar estos resultados con los de estudio anterior (XXXX, 2015) y con otras informaciones no curriculares que teníamos para nuestro análisis. Se deduce, a partir de todos estos datos, que en México son prácticamente inexistentes las posibilidades formativas curriculares a nivel licenciatura para la educación musical especial e inclusiva, lo que obliga que los maestros que actúan en esta área realicen su formación a partir de su propio quehacer docente, o a través de proyectos no escolarizados. Se apunta hacia la necesidad de romper este canon y tomar en cuenta la formación para la diversidad.

Palabras Clave: Educación Musical; Educación Musical Especial e Inclusiva; Currículo.

Introducción

Desde los años 2000, la educación especial y la inclusión de personas con discapacidad en los contextos sociales y educativos ha estado cada vez más presente en los textos y discursos de la legislación mexicana. Algunos ejemplos de esto pueden ser vistos en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018¹ (SEP, 2013), en el que también se incluye la inclusión de personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes, en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad² (LGIPB, 2011), y más específicamente el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad del sexenio 2014-2018³ (PNDIPD, 2014).

De manera análoga, a partir de nuestra experiencia hemos percibido un movimiento similar respecto de la educación musical y su inclusión en contextos de la escuela básica y la educación informal y no formal. Una evidencia de esto es el crecimiento del número de carreras en música en toda la república mexicana en los últimos años, debido

¹http://www.spep.sep.gob.mx/images/stories/carrusel/pdf/pse_13-18.pdf

²http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011

³http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343100&fecha=30/04/2014



a la demanda por parte de los estudiantes que buscan profesionalizarse a partir de una formación académica. Uniendo estas dos realidades, vemos que la música -como instrumento de desarrollo humano y lenguaje artístico- es un poderoso medio para la inclusión de personas con discapacidad (Borne, 2012; Almeida y Campos, 2013; Gimenez, Gonçalves y Amorim, 2011) o para el desarrollo de habilidades y competencias además de las musicales (Muciño, 2015; Vaiouli et al., 2013; Wigram y Gold, 2006).

No obstante, a lo largo de nuestro camino docente e investigativo recorrido, hemos buscado indagar sobre cómo se da la formación académica para la actuación en el contexto de la educación musical especial e inclusiva, ya que hemos percibido que en este entorno, en el cual estamos insertos, se exige al docente de música cada vez más una experiencia en este campo. En un estudio anterior (XXXXX, 2015), analizamos los casos de dos maestros de música en México donde, entre otros asuntos, nos dedicamos a comprender las opciones por las que optaron para su formación y actuación en este contexto. Entre los muchos datos hallados, un factor que llamó nuestra atención en ambos casos analizados fue la ausencia de oportunidades formativas de los maestros en sus respectivas carreras de nivel superior, por lo que, según la información recabada, uno y otro buscaron formación en contextos otros que lo académico y lo musical, viéndose orillados a tener que vincular su conocimiento de la educación especial, el conocimiento sobre las diferentes y diversas patologías, y la educación musical.

Motivados por este hueco informativo, empezamos a preguntarnos ¿qué oportunidades académicas y formativas tienen los estudiantes de música mexicanos para la actuación en contextos de educación musical especial e inclusiva? De esta manera y con el objetivo de identificar las oportunidades que tienen los estudiantes de licenciatura en este ámbito, desarrollamos el presente estudio buscando en los documentos oficiales de las carreras de música a nivel superior las materias, asignaturas o disciplinas que exploran y desarrollan en los estudiantes los saberes necesarios para su ejercicio en esta área. De esta manera, en las próximas secciones exponemos el marco teórico que manejamos sobre la formación de maestros de música, así como los procesos metodológicos adoptados y, al final, nuestros datos y análisis que nos indujeron a nuestras conclusiones.

Para actuar, es necesario saber(es)

La perspectiva de analizar las oportunidades de formación de docentes basada en documentos oficiales no se presenta de una manera sencilla, por lo que se torna necesario apoyarse en una teoría que se enmarque en el seno del propio quehacer educativo. En esta perspectiva, aunado al hecho de que nos enfocamos en la formación para la actuación en la educación musical especial, nos parece adecuado hablar de los *saberes docentes*, como lo postulado por Tardif (2002). La importancia de discutir los saberes docentes se refiere directamente al tipo de conocimiento que el maestro maneja e incorpora en sus prácticas orientadas hacia el aprendizaje del estudiante. Para tal discusión,



proponemos la perspectiva de Araújo (2005; 2006), la cual toma los conceptos de *saberes docentes* de Tardif (2002), traduciéndolos a la realidad del maestro de música.

Aunque no sea un camino tradicional usar la teoría de Tardif para discutir documentos y no la práctica *per se*, nuestra experiencia docente e investigativa nos muestra que esta transposición es factible, posible y que expone elementos textuales explícitos o latentes, al mismo tiempo que les otorga significados. Tardif explica este concepto como "sus saberes [de los maestros], con sus experiencias de vida e historial profesional, entre sus relaciones con estudiantes en la clase y con otros actores en la escuela" (2002, p. 11). Posteriormente, el autor recupera estas ideas en su trabajo, como por ejemplo, lo expuesto en la teoría de la labor docente (Tardif; Lessard, 2008), en la cual presenta la tipología de esta profesión (docencia) en términos de actividades, status/identidad y experiencia, perspectiva que nos apoya en la organización de la información.

Para el presente estudio, recuperamos la información sobre los saberes, enfocados en la formación del maestro de música, de la misma manera en la que Araújo (2005; 2006) propuso en su investigación. Para la autora, el saber construido por maestros de música puede ser de los siguientes tipos: 1) *disciplinario de la formación inicial*, el cual es el saber que fue (pre)dicho por otras personas, mediante la formación que los maestros reciben durante su experiencia universitaria, como los cursos, materias y currículo el que fue sometido -esta es la categoría que más se espera encuadrar las informaciones halladas; 2) *disciplinario de saberes emergentes*, es el saber que el maestro deliberadamente busca más allá de las fronteras académicas, relacionadas con las necesidades pedagógicas de su actuar cotidiano, incluyendo el saber auto-didacta; 3) *del currículum*, el saber que contempla el plan educativo, respecto a contenidos, evaluación del aprendizaje y repertorio musical; 4) *de la función educativa*, este considera el saber construido de la propia enseñanza, como didáctica y metodología; y, finalmente, 5) *de la experiencia*, que está relacionado con toda la experiencia práctica que el maestro adquiere a lo largo de los años.

Claramente algunas categorías, especialmente la dos y la cinco, necesitan de contacto directo con los individuos involucrados y difícilmente se insertan en investigaciones de naturaleza documental como la nuestra. Sin embargo, nuestro pensamiento es que los currículos podrían haber tomado en cuenta estos saberes a partir de la propia experiencia académica de los futuros licenciados, por lo tanto mantuvimos esta posibilidad a lo largo de nuestro estudio. Dando seguimiento al escrito, en la próxima sección nos dedicaremos a describir nuestras opciones metodológicas.

Recuento de nuestro mapa metodológico

Para realizar este estudio, delimitamos algunas características para que su proceso fuera viable. Para empezar, lo caracterizamos como un análisis documental que, según Sá-Silva y colegas (2009), es basado en fuentes primarias, es decir, fuentes que no recibieron tratamiento analítico o científico. Por fuentes primarias nos referimos a los mapas,



planes y programas curriculares oficiales, divulgados a través de los medios de comunicación oficiales de las instituciones (páginas de internet) o recabados a través de contacto directo con la institución a través de oficios enviados por correo electrónico y/o telefonemas.

Las instituciones que ofrecen curso de licenciatura en música fueron ubicadas con el apoyo de dos sistemas de búsqueda oficiales: Conaculta⁴ e INBA⁵, así como una tercera página de internet⁶ con datos de instituciones privadas. Este proceso fue realizado en mayo de 2015 resultando en un total de 55 carreras de música a nivel licenciatura –en los que descartamos, por ejemplo, los cursos propedéuticos y de técnico superior universitario, ya que no eran afines a nuestro objetivo. Del total de cursos, 21 tenían disponibles para consulta en línea los mapas curriculares, y solo dostenían planes y/o programas de estudio o currículos accesibles, lo que representa el 3.6% de la información, un número muy bajo de currículos, planes y programas de estudio para consulta de los estudiantes interesados. Por lo tanto, decidimos contactar a cada institución individualmente por teléfono y/o e-mail⁷, para consultar cómo podríamos tener a nuestra disposición dichos documentos.

Después de este proceso, la información que habíamos obtenido con anterioridad se vio beneficiada al obtener listados concretos de las materias optativas de solocuatrolnstituciones de Educación Superior (IES) que nos auxiliaron para enriquecer la información. Es importante resaltar que contactamos a 22 IES, dando preferencia a las que tenían carreras de educación musical –esto porque la formación del educador musical especial e inclusivo se dará, con más frecuencia, en las carreras de formación de maestros.

Con estos documentos, organizamos los datos en tablas donde buscamos ciertas *unidades de análisis* (Sá-Silva et alli, 2009), a través de las cuales ejecutamos un*análisis de contenido*, así como un*análisis formal* (García, 1993), persiguiendo un camino *pragmático* (Peña Vera y Pirela Morillo, 2007), es decir, buscando las relaciones entre texto y contexto a partir de unidades que otorgan sentido al material recopilado. La información fue catalogada mediante etiquetas como: nombres de las asignaturas, seriación de las asignaturas en el currículo y otros datos complementarios. Toda esta información fue organizada de dos formas: horizontalmente de acuerdo a las etiquetas descritas arriba; así como verticalmente por IES y entidad federativa –en una entidad federativa puede existir más de una IES, y en la IES puede existir más de un curso del área de música, como educación musical, interpretación/canto, también se consideró que cada curso tiene un mapa curricular propio.

⁴<http://sic.gob.mx/index.php>

⁵<http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menuestados/menuestados>

⁶<http://www.universidades-de-mexico.mx/licenciatura-en-musica--3839.php>

⁷ Estos datos fueron recabados a partir de las propias páginas de internet de cada IES.



Seguimos también las macrorreglas señaladas por Peña Vera y Pirela Morillo (2007) para el análisis documental: omisión de información de poca importancia; selección de los elementos del texto relevantes; generalización propositiva de conceptos y de nuevas informaciones; y, finalmente, la integración de las informaciones, deduciendo, induciendo y generando conceptos más generales y totales del discurso. En otras palabras, de manera más sintética, planteamos un análisis de contenido en tres conjuntos de tareas: la reducción de los datos; la presentación de los datos; y las conclusiones e inferencias elaboradas por nosotros. Antes de seguir con la presentación y el análisis de los datos, en la próxima y breve sección haremos algunas consideraciones sobre el acceso de la información.

Interludio: del acceso a la información

Decidimos usar parte del corto espacio que tenemos en este escrito para describir y debatir un poco sobre el acceso a la información pública. En algunos casos, durante el contacto con las IES, estas pidieron oficios con la solicitud de la información, hecho que no vemos como inadecuado, apenas una barrera burocrática a veces innecesaria. Sin embargo, algunas de las IES nos solicitaron o comentaron demandas que (a partir de nuestra comprensión de que el currículo es un documento público y debería de estar accesible al que lo pleitee) eran inadmisibles, tales como "esta es una información privada", "deben enviar la hipótesis de su trabajo en el oficio de solicitud" o "solo puedes obtener información aquí en la coordinación". Obviamente que nos referimos a casos específicos que no representan el todo, ya que, de hecho, algunas IES demostraron entusiasmo con el contacto establecido, puesto que se sienten aisladas y sin información específica para el mejoramiento de sus planes de estudios (esto es otro asunto que merecería mucho destaque en investigaciones futuras), sin embargo en otros casos nos impactó la reacción de algunos coordinadores o responsables con los que hablamos, ya que pareciera que estuviesen ocultando la información por alguna razón desconocida.

Por esto, buscamos la legislación actual sobre la transparencia y acceso a la información pública. De una manera muy oportuna y positiva, verificamos que la ley federal del 2007 (que se refería únicamente a los órganos públicos) fue revista y ampliada en mayo del 2015 para incorporar otros ámbitos, como las personas morales y los órganos autónomos. Con este documento, y basado en sus artículos 4, 8 (inciso VI), 10, 11, 13, 15 y 16, se puede exigir el derecho al acceso gratuito, sin justificación, abierto, indiscriminado y confiable, y bajo el principio de la máxima publicidad. No obstante, para el presente estudio no se pudo usar estas prerrogativas en un segundo contacto con las IES, pero nos parece importante relatar lo ocurrido hasta para otros que se aventuren en caminos similares.



Los currículos y las oportunidades formativas. O sobre los resultados (ocultos)

Como mencionamos anteriormente, actualmente en nuestro país existen 55 IES que ofertan programas de música a nivel licenciatura, los cuales ofrecen distintas opciones y con diferentes enfoques⁸. Estos programas están adscritos a distintas IES en un total de 28 estados de la república, lo que equivale al 87.5%, en donde Baja California Sur, Campeche, Tabasco y Tlaxcala aún no cuentan con esta opción en su oferta académica en nivel licenciatura. Repartidos en 28 estados, matemáticamente cada uno cuenta con 1.96 IES que incluyen programas de música; sin embargo, es importante aclarar que el estado de Puebla y el Distrito Federal cuentan con siete y seis instituciones respectivamente, lo que representa la mayor oferta de programas de música por institución. Habiendo hecho una lista de los programas de música, buscamos información como: planes y programas de estudio, currículos, y/o mapas curriculares en las páginas de internet de cada institución. En este proceso pudimos acceder a información del 85.5% de las IES, y, por el contrario, no obtuvimos información de ningún tipo del 14.5%, ya sea porque el sitio web no contenía, o bien, porque la IES no tenía página de internet.

De las 55 IES, el 41.8% (n=23) ofertan licenciaturas en el área de educación musical, por lo que nos dimos a la tarea de buscar en sus planes y programas de estudio con más énfasis debido a la posible empatía con asignaturas orientadas a la educación musical especial, nuestro enfoque en este estudio. Para esto incluimos en la búsqueda materias o seminarios optativos, encontrando que sólo el 11% (n=6) de las Universidades tenían información sobre materias optativas a las que el alumnado tenía acceso durante su formación. Debido a la falta de información al respecto, nos dimos a la tarea de contactar directamente a las IES, logrando comunicarnos con 22⁹ de las 55 instituciones, sin embargo obtuvimos una respuesta muy baja, al recabar solamente el 11% (n=6)¹⁰. Finalmente, entre la información pública y recabada directamente, obtuvimos un total del 23%¹¹ (n=12) de información de materias optativas por programa.

Específicamente en el área de nuestro interés, de todas las IES en las que encontramos algún programa de música, solamente la Universidad de Hermosillo (UDEH) presentó alguna información en su propuesta curricular oficial

⁸ Como artes musicales, ejecución instrumental, canto, canto gregoriano, canto y artes escénicas, educación, pedagogía, composición, dirección coral y/o orquestal, etnomusicología, música popular, jazz, ingeniería y producción musical, música contemporánea, gestión y producción de espectáculos, audio y programación musical, producción y programación musical, y educación artística con acentuación en música

⁹ UAA, UADEC, UACH, UACJ, Conservatorio Ollin Yoliztli, Conservatorio de Música del DF, Escuela Fermatta, UJED, COMEM, Conservatorio de Celaya, UG, EMEH, UDeG, UANL, Universidad de Montemorelos, UABJO, Instituto Parcelli, Instituto Esperanza Azteca, UAQ, UAS, UAT, y ISEMEV

¹⁰ UAA, UADEC, UJED, COMEM, UANL, y UAS

¹¹ UAA, UABC, UADEC, UNAM, Universidad Anáhuac, UDEH, UJED, ESSAY, COMEM, UANL, UAS, USON y UV.



que era de utilidad a este estudio. Esta institución, que representa el 2% do total de cursos en música y el 5% de las licenciaturas en el área de educación musical, oferta la licenciatura en pedagogía de la música, con una duración total de 12 cuatrimestres, contemplando en su currículo la asignatura de musicoterapia en su décimo y onceavo cuatrimestre como parte de los cursos obligatorios de la carrera. Según la información recabada, ninguna otra carrera, en cursos obligatorios u optativos, agrega en sus asignaturas, seminarios o cursos, información enfocada hacia la formación docente inclinada a la educación musical especial. En este marco contextual y contrastando con el estudio de casos anterior (XXX, 2015), entra en práctica la forma *disciplinaria de los saberes emergentes*, ya que los profesores entrevistados a la fecha nos comunicaron que, para ejercer como profesores de música especial, tuvieron que formarse buscando cursos e información complementaria que apoyara su actuar docente. Además es importante señalar que la UDEH no disponía de sus programas de estudio en línea, tampoco fue posible el contacto por teléfono, lo que nos inviabilizó un análisis más profundizado de la asignatura impartida.

No obstante, por búsquedas previas a la escritura de este documento, durante nuestra experiencia docente y de investigación, sabemos de la existencia de programas y talleres en nuestro país de inclusión musical que son llevados a cabo en distintas IES, como es el caso del taller de musicoterapia ofertado en la Facultad de música de la UNAM y dirigido a personas con distintas discapacidades, y que funciona desde hace siete años. Otro caso es el grupo de inclusión musical de la UANL, fundado en el 2013, por Jesús Arreola Flores y Viridiana Gámez, y que inicia como un proyecto de investigación poner en práctica las aplicaciones de la musicoterapia (llamada) didáctica. Recientemente también pudimos conocer dos acciones en el IUBA de la Universidad de Colima. La primera es fruto del trabajo de una profesora de piano que empezó a incluir estudiantes invidentes o con debilidad visual, creando un espacio para este público (Patiño, 2013), lo que también ha generado jornadas formativas para la inclusión de personas con discapacidad en la educación musical; la segunda actividad es el proyecto LATIDO que está más acorde con la práctica de la musicoterapia hospitalaria, puesto que se dedica a llevar actividades musicales a los hospitales universitarios- puesto que no se enfoca en un proceso de educación musical per se de los participantes-, sus alcances y logros han sido muy importantes, como la disminución del tiempo de internación hospitalaria.

Pero... ¿cómo podemos pensar esta formación? Terminando sin concluir

Los resultados encontrados nos muestran una desarticulación entre planes y programas de estudio en nuestro país, esto lo pudimos observar en las diversas opciones que vimos en los mapas curriculares, y, aunque en otros países las opciones para el estudio de música en licenciatura es flexible, como por ejemplo en Estados Unidos, existe una cierta congruencia para proveer a los estudiantes de conocimientos musicales básicos derivada de una legislación¹² al

¹²<http://www.nafme.org/my-classroom/united-states-copyright-law-a-guide-for-music-educators/>



respecto, o como es en el caso de Brasil, cuyos programas de estudio son creados base a directrices nacionales para formación universitaria en música y personal docente (Brasil, 2004; 2009) así como una política de inclusión social y educativa (Brasil, 2001). Sin embargo, en nuestro país, aunque la música es una asignatura contemplada durante el nivel básico, no existe una legislación que abogue por los derechos de los estudiantes de todos los niveles a recibir una educación musical, tampoco una que haga lineamientos básicos sobre cómo se debe llevar a cabo la formación de estos maestros.

Por otra parte, en el ámbito de la educación musical especial, aunque la legislación apoya al desarrollo de las personas con discapacidad, las ofertas de materias para la formación de profesores para especializarse en el área de educación musical especial son pocas. Esto obliga a los estudiantes o profesores interesados en dirigir su práctica a esta área a buscar cursos auxiliares para complementar su quehacer docente. Para fines reales de inclusión educacional y social, es urgente se ponga atención a esta área que está creciendo cada vez más en otros países americanos, por lo que a través de este escrito intentamos hacer conciencia para crear espacios y currículos dirigidos a abordar estos temas.

Aunque sepamos que la información recabada podría no ser reflejo de la realidad en el aula, ya que aún falta conocer a profundidad la puesta en marcha de los currículos de cada institución que oferta un programa de música, se percibe que, para ello, es necesario tener más información sobre cada IES de manera más directa, lo que genera nuevas inquietudes para futuros estudios e investigaciones. Por ende, cabe resaltar que la inclusión no es solo inscribir estudiantes con discapacidad en un curso y adaptar/adoptar esta o aquella metodología, "sino también de integrarlos y buscar que tuvieran acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de la comunidad" (Patiño, 2013), en una perspectiva de formación para la *diversidad*. En este sentido, creemos que la formación académica de maestros no debe contemplar solo técnicas o metodologías de trabajos, más bien procesos de inclusión como un todo, *con* y *a partir* de la música, usándola como herramienta y como motivo para llevar a cabo este proceso de humanización y democratización de la educación en todos sus niveles y formas a las personas con discapacidad.

Referencias

Almeida, Daniele; Campos, Ana Maria (2013). Educador-Terapeuta - os benefícios do olhar do especialista em musicoterapia na educação musical. Revista Brasileira de Musicoterapia Ano XV n° 15. p 43 – 56.

Araujo, Rosane Cardoso (2005). Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano. Tesis (Maestría en Música). Porto Alegre: PPGMUS-UFRGS.

Araujo, Rosane Cardoso (2006). Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. *Em Pauta*. Porto Alegre, UFRGS. V. 17, p. 39-69.

Borne, Leonardo (2012). Música, educação inclusiva e musicoterapia: em busca de interfaces a partir de um caso. En: Anais do XXII Congresso da ANPPOM, 2012, João Pessoa. Anais... João Pessoa: UFPB.



Brasil (2001). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC: Brasília.

Brasil (2002). Resolução CNE/CES nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. MEC: Brasília.

Brasil (2004). Resolução CNE/CES nº 2, de 08 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. MEC: Brasília.

Díaz-Barriga, A., & Luna Miranda, A. B. (2014). Metodología de la Investigación Educativa (Primera ed). México, DF: Díaz de Santos.

Gimenez, Marli; Gonçalves, Pedro; Amorim, Scheila (2011). Musicoterapia e educação inclusiva. Revista Brasileira de Musicoterapia. Ano XIII, n. 11.

JuárezTreviño, Myrthala (1991) *Técnica grupal en musicoterapia con niños escolares untrabajodeinvestigación*. Otróthesis, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: a randomized controlled study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1758–66. <http://doi.org/10.1007/s10803-008-0566-6>

Muciño, Helena (2015). El efecto de un entorno musical en el desarrollo de las habilidades de atención conjunta en una persona con autismo. Tesis (Maestría en Educación Musical). México, D.F. UNAM, Facultad de Música.

Patiño Orozco, Mayra Analía. (2013, Mayo). "Inclusión, tema prioritario en las universidades": Mayra Patiño. *ColimaNoticias*. Recopilado de <http://colimanoticias.com/inclusion-tema-prioritario-en-las-universidades-mayra-patino/>

Tardif, Maurice (2002). Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude (2008). *O Trabalho Docente - elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Vaiouli, P., Grimmet, K., & Ruich, L. J. (2013). "Bill is now singing": Joint engagement and the emergence of social communication of three young children with autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*. doi:10.1177/1362361313511709

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), 535–42. doi:10.1111/j.1365-2214.2006.00615.x

XXX (2015)