

# A aplicação do método TUBS para alunos com deficiência intelectual e Síndrome de Down: um relato de experiência

Luciano da Silva Candemil  
UDESC/UNIVALI  
lucianocandemil@hotmail.com

## Comunicação

**Resumo:** Este artigo apresenta um relato de experiência sobre um estágio supervisionado realizado com alunos com deficiência intelectual e síndrome de Down, numa escola da APAE. A pesquisa-ação teve como objetivo de aprendizagem a execução do ritmo da marcha do catopê mediante utilização de partitura analógica inspirada no método TUBS. O catopê é uma das modalidades do congado mineiro, uma tradição afro-brasileira. Pretendeu-se verificar se os alunos com deficiência intelectual e síndrome de Down conseguiriam aprender a tocar células rítmicas na percussão lendo uma partitura alternativa. O trabalho foi alicerçado em bibliografias específicas a respeito das patologias supracitadas, sobre cultura afro-brasileira e ensino de ritmos na percussão. As intervenções pedagógicas desse estágio foram organizadas em três partes, e nesse artigo será dada atenção às questões relativas à unidade inicial que tratou da aplicação do método TUBS utilizando percussão corporal e *pads*.

**Palavras chave:** TUBS. Deficiência Intelectual. Síndrome de Down.

## Introdução

O presente artigo apresenta um relato de experiência a respeito das atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, uma disciplina que faz parte do 7º período do Curso de Licenciatura em Música da UNIVALI<sup>1</sup>. As ações educativas foram realizadas por uma dupla de acadêmicos<sup>2</sup> contando com a orientação de uma professora<sup>3</sup> desta universidade.

O estágio foi realizado durante o primeiro semestre de 2016 na Escola Tempo Feliz em Balneário Camboriú (SC), que é mantida pela APAE<sup>4</sup>. No início dos trabalhos uma visita técnica foi realizada visando selecionar uma turma de alunos para as futuras intervenções. Nesse princípio não foi necessário conhecer a instituição, pois

---

<sup>1</sup> Universidade do Vale do Itajaí.

<sup>2</sup> Luciano da S. Candemil e Josiane V. da Silva.

<sup>3</sup> Prof.<sup>a</sup> Me. Cristiane Muller.

<sup>4</sup> Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. [XVII Encontro Regional Sul da ABEM](#)

essa tarefa havia sido feita no decorrer do estágio anterior. Após diálogo com a coordenadora educacional quatorze alunos foram escolhidos. Estes discentes fazem parte do Serviço de Atendimento Especial (SAE) e possuem deficiência intelectual moderada a leve ou síndrome de Down.

Em sintonia com a temática dos ritmos afro-brasileiros, esse estágio teve como objetivo geral a execução de um ritmo do catopê<sup>5</sup> mediante aprendizagem com partitura analógica tendo o método TUBS<sup>6</sup> como referência. Nesse sentido, pretendeu-se verificar se os alunos com deficiência intelectual e síndrome de Down conseguiriam aprender a tocar células rítmicas na percussão lendo uma partitura alternativa.

Para dar conta dos conteúdos propostos dessa pesquisa ação<sup>7</sup> foram realizadas as seguintes estratégias ao longo de todo o estágio: uma visita técnica, uma aula diagnóstica e dez intervenções pedagógicas. Além dessas tarefas, a prática docente foi aprimorada com pesquisa bibliográfica, registro fotográfico e de vídeo, bem como extensos debates avaliativos após a realização de cada aula, sendo que essa postura metodológica contribuiu para compreender a realidade do espaço educacional e de seus alunos.

Em termos estruturais as intervenções foram organizadas em três partes: na primeira unidade o método TUBS foi introduzido utilizando percussão corporal e *pads*<sup>8</sup>; na unidade seguinte foi trabalhado o ritmo da marcha do catopé e; a última unidade ficou reservada para os ensaios gerais, produção visual e apresentação final. Nesse artigo será dada atenção apenas às questões relativas à unidade inicial.

## Deficiência intelectual e síndrome de Down

O Decreto nº 3.298/99 estabelece que o termo deficiência designe “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou

---

<sup>5</sup> O catopê é uma das modalidades do congado mineiro, uma manifestação cultural afro-brasileira.

<sup>6</sup> Time Unit Box System.

<sup>7</sup> “A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. (...) a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta” (ENGEL, 2000, p. 182).

<sup>8</sup> Praticável feito de madeira e borracha utilizado por bateristas e percussionistas para desenvolver a habilidade do uso de baquetas.

anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, p. 1).

No ano de 2010, a Secretaria de Direitos Humanos do governo nacional publicou o material ‘Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência’, em sintonia com as diretrizes da ONU<sup>9</sup>. Esse manual considera que os indivíduos com deficiência são aqueles que possuem “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2010, p. 26).

No que se refere à capacidade mental, Sillamy esclarece que a deficiência intelectual é caracterizada pela “insuficiência ou atraso no desenvolvimento da inteligência” (SILLAMY, 1998, p. 70). Segundo o autor, a ausência ou atraso dessa habilidade gera uma incapacidade social refletindo em problemas de adaptação com a sociedade e a necessidade de ajuda para resolver questões cotidianas (*ibid.*). Tédde informa que atualmente a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) estabelece que o termo “pessoa com deficiência” é a forma correta para designar pessoas com qualquer tipo de deficiência e, sugere a nomenclatura “pessoa com deficiência intelectual” para aqueles indivíduos que apresentem deficiência cognitiva (TÉDDE, 2012, p. 19).

A respeito da deficiência intelectual apresentamos algumas características:

[A deficiência intelectual é] caracterizada pela redução no desenvolvimento cognitivo, ou seja, no QI, normalmente abaixo do esperado para a idade cronológica da criança ou adulto, acarretando muitas vezes um desenvolvimento mais lento na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades. (TÉDDE, 2012, p. 20).

No que tange à síndrome de Down, Leite informa que a definição dessa condição médica foi estabelecida pelo Dr. John Langdon em 1866, que percebeu “nítidas semelhanças fisionômicas entre crianças com atraso mental” (LEITE, 2016). Essa constatação está relacionada com a quantidade de cromossomos existente num sujeito normal. Em relação aos portadores dessa síndrome, “em 1958 o geneticista Jérôme Lejeune verificou que no caso dos Down há um erro na distribuição” dos cromossomos (*ibid.*).

---

<sup>9</sup> Organização das Nações Unidas.

Pimentel informa algumas características comumente encontradas nas crianças com síndrome de Down:

As crianças com síndrome de Down são singulares, diferentes umas das outras, mesmo com alterações fenotípicas similares. Elas se diferem nos aspectos gerais do desenvolvimento como a linguagem, motricidade, socialização e habilidades da vida diária. Contudo, as características comuns incluem o crescimento físico mais lento, maior tendência a aumento de peso, atraso no desenvolvimento motor e atraso no desenvolvimento cognitivo. (PIMENTEL *apud* PIRES *et al.* 2015, p. 11).

Voltando-se para o campo da educação musical e refletindo sobre o perfil dos alunos com os quais trabalharíamos nesse estágio, as palavras de Gainza foram inspiradoras no momento de elaborar as ações pedagógicas: “a música não é um mito, mas sim uma realidade ao alcance de todo ser humano”. (GAINZA, 1988 *apud* RAVAGNANI 2009, p. 41). Assim, consideramos que era possível elaborar um plano de ensino para o desenvolvimento musical dos alunos com deficiência intelectual e síndrome de Down, utilizando a música como ferramenta de comunicação e expressão, almejando contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e da autonomia.

### **Sala de comunicação e música: habilidades**

O Projeto Pedagógico Institucional da APAE utiliza como material de apoio o caderno ‘Habilidades para o trabalho com alunos jovens e adultos’, elaborado pela própria escola (APAE, 2015). Este material define as habilidades que devem ser trabalhadas com cada turma de alunos, conforme suas deficiências específicas e, organiza os alunos em dois grandes grupos: Método Teacch e Ocupacional.

O serviço Ocupacional se divide em Ocupacional Fixo, que atende os alunos com necessidades individuais e; o Ocupacional Rodízio de Oficinas, da qual faz parte a Oficina de Comunicação e Música. É deste Grupo Ocupacional que fazem parte os alunos que participaram das intervenções pedagógicas desse estágio. Em relação aos objetivos da Oficina de Comunicação e Música, o caderno de habilidades da APAE orienta:

Tem por objetivo desenvolver no educando, através da linguagem, a habilidade de utilizar os símbolos (palavra falada, escrita, gravura ou gestos), para ampliar sua capacidade de comunicação. A proposta é

vivenciar experiências ricas em ações que despertem os sentidos de ver, ouvir, sentir e ou falar. É um espaço onde se priorizará o conto de histórias, histórias em sequência, música, ritmos, dramatizações, passeios e jogos com regras. (APAE, 2015, p. 3).

Levando em conta o Plano Pedagógico Institucional, este caderno da APAE sugere uma lista de habilidades que devem ser analisadas pelos professores antes de iniciarem suas atividades, incluindo suas avaliações. Para a Oficina de Comunicação e Música estão previstos dezesseis tipos de habilidades, sendo que destas cinco foram escolhidas para esse estágio: “01.Compreende ordens simples; 02.Compreende ordens complexas; 03.Compreende gestos; 04.Executa o que o interlocutor solicita; (...) 16.Participa das questões propostas para o grupo” (APAE, 2015, p. 13). Estas habilidades foram consideradas na construção do plano de ação semestral, na escolha das metodologias e materiais didáticos, bem como para a elaboração e avaliação de cada atividade realizada com os alunos.

## O Método TUBS

Nas últimas décadas vários pesquisadores têm se preocupado com o ensino dos ritmos da música popular, principalmente aqueles originários da fusão de etnias, como os ritmos afro-brasileiros, afro-cubanos, afro-uruguaio e afro-caribenhos (AGAWU, 2003; KUBIK, 1979; NKETIA, 1974; FERREIRA, 2011).

Levando em conta essa questão e voltando-se para o contexto educacional da Escola Tempo Feliz da APAE, o processo de ensino/aprendizagem do ritmo da marcha do catopê foi iniciado utilizando como ferramenta didática um jogo de partitura analógica elaborada a partir do modelo de notação musical do sistema TUBS.

Figura 1: Exemplo de notação TUBS



Fonte: (SAMPAIO, 2006, p. 23).

Segundo Koetting (1970), o TUBS é um sistema de notação musical desenvolvido por Philip Harland (1962), um professor interessado nas músicas e ritmos de origem africana. Partindo do princípio que a notação musical tradicional europeia não dá conta das peculiaridades das músicas tradicionais de matriz africana, o sistema TUBS utiliza como referência as pulsações mínimas, ou pulsações elementares<sup>10</sup>, um termo cunhado por Kubik (1979). Graeff esclarece que “as linhas de compasso tradicionais são substituídas por quadrados (caixas), dentro dos quais se podem empregar os mais diversos símbolos para representar timbres e técnicas de execução” (GRAEFF, 2004, p. 3).

Toussaint afirma que o sistema de notação TUBS é muito popular entre os estudiosos da música ocidental africana. Ele aponta que esse modelo de representação musical é conveniente para experiências psicológicas que envolvem a percepção rítmica, pois se trata de um método simples que utiliza um símbolo para o toque no instrumento, e outro símbolo para a pausa (TOUSSAINT, 2004, p. 2). Por conta disso, o método TUBS foi utilizado como ferramenta de apoio para o processo de ensino-aprendizagem musical nesse estágio.

## **Introdução do Método TUBS**

Depois de finalizadas a visita técnica e a aula diagnóstica, teve início o conjunto das intervenções pedagógicas. Das dez intervenções realizadas, as quatro primeiras ficaram destinadas para a introdução do método TUBS, compondo a primeira unidade. Para dar conta dos objetivos propostos, as atividades foram realizadas na ‘sala de comunicação e música’ e no ginásio da escola. As professoras da APAE que atendem os alunos selecionados acompanharam a realização das aulas durante a maior parte do estágio.

A primeira unidade, ‘Introduzindo o método TUBS por meio da percussão corporal e instrumental’, teve os seguintes objetivos específicos de aprendizagem: conhecer o plano do estágio; iniciar uma leitura musical por meio de partitura analógica e; reconhecer e executar a representação gráfica de som e silêncio utilizando percussão corporal e *pads*.

---

<sup>10</sup> Pulsação elementar: menor unidade básica de tempo de um ritmo.

Essa etapa foi iniciada com uma aula expositiva com a finalidade de contextualizar e explicar aos alunos os objetivos do estágio, qual tema seria trabalhado com eles e de que forma seriam organizadas as atividades. Também foram dadas explicações a respeito do congado, em especial o catopê; sobre o que é tradição, com alguns exemplos e; sobre a diferença entre cortejo e fanfarra, incluindo seus instrumentos, tendo em vista que a maioria dos alunos participa das oficinas de fanfarra da escola.

Para o desenvolvimento da leitura musical os estagiários elaboraram um conjunto de cartelas para a representação gráfica de som e silêncio, confeccionadas com E.V.A.<sup>11</sup>. Esse material didático tinha dois tipos de cartelas: uma para som, caixa branca com bola preta e; outra para silêncio, caixa branca vazia. Nesse processo a percussão corporal foi utilizada para verificar se os alunos conseguiam reconhecer os sinais gráficos, fazendo silêncio para as cartelas vazias e batiam palmas para as cartelas com bola preta.

Pensando em propor uma prática significativa, os alunos foram solicitados para ler e executar de forma coletiva pequenos trechos de leitura rítmica escritos pelos estagiários, sempre utilizando o jogo de cartelas inspirado no TUBS. Depois, alguns alunos leram individualmente suas próprias escritas, contando posteriormente com a conferência e execução dos seus colegas. Na sequência os alunos foram conduzidos a uma atividade com o uso de baquetas e *pads*.

Na atividade com *pads* cada aluno recebeu uma folha de partitura contendo os mesmos tipos de representação gráfica das cartelas, a qual deveria ser lida e tocada da seguinte forma: com a baqueta na ‘mão boa’<sup>12</sup> os alunos deveriam tocar no *pad* quando lessem a figura da bola preta; e tocar com a outra ‘mão nua’<sup>13</sup> no *pad* para o sinal de silêncio. Em relação aos resultados desse exercício percebemos que ele foi alcançado parcialmente, pois alguns alunos demonstraram dificuldades de realização por conta de suas patologias. No entanto, de maneira geral o rendimento foi satisfatório.

---

<sup>11</sup> Folha fina de borracha.

<sup>12</sup> Mão direita para os destros, mão esquerda para os canhotos.

<sup>13</sup> Mão sem baqueta.

Analisando a transferência da percussão corporal para o instrumento *pad*, percebemos que o processo de aprendizagem ocorreu de forma natural. Constatamos que a escolha de um processo adequado de ensino, organizado de forma sequencial, primeiro utilizando o próprio corpo e depois um instrumento, favorece a internalização de determinados ritmos e sua posterior execução nos instrumentos de percussão, principalmente quando o público alvo apresenta um desenvolvimento escolar atípico, o que se refletiu em respostas positivas de aprendizado.

No que tange a relação entre corpo e ritmo, Mateiro e Ilari destacam a importância da percepção rítmica no contexto do ensino de música, como segue: “ao mesmo tempo em que a rítmica é uma educação musical através da experiência corporal, é também uma educação corporal através da vivência musical” (MATEIRO; ILARI, 2011, p. 41).

Refletindo sobre o processo de aprendizagem com a utilização de partitura alternativa foi possível perceber que praticamente todos os alunos conseguiam individualmente executar com percussão corporal ou com *pads* o que estava escrito nas partituras. Por outro lado, o mesmo não acontecia durante execução musical coletiva. Em grupo, os discentes tiveram muitas dificuldades em transformar a leitura da partitura tipo TUBS numa execução musical com qualidade significativa, a partir do ponto de vista dos estagiários. Não queremos dizer que a atividade musical não foi relevante para os alunos. Apenas enfatizamos que o resultado sonoro do conjunto não foi musicalmente satisfatório.

Essa problemática conduz ao pensamento que cada aluno presente nesse estágio possui um tempo diferente de resolução da abstração. Ou seja, o tempo que leva para processar e transformar a representação gráfica da leitura num movimento corporal, no próprio corpo ou num instrumento, é diferente para cada aluno. Por conta disso, a execução musical coletiva que depende de uma pulsação uniforme não aconteceu com qualidade razoável. No entanto, acredita-se que esse resultado pode ser alcançado num processo em longo prazo que possibilite a utilização de outras dinâmicas de aprendizagem, unindo, por exemplo, atendimento individualizado, estudos de naipes e ensaios coletivos.

Em contrapartida, observamos uma melhora na eficiência quando a imitação era usada como uma ferramenta de ensino. A partir desse ponto, verificamos que quando falávamos por associação, ou seja, dando nomes aos movimentos a serem



executados, por exemplo, ‘baqueta’ e ‘mão’, os alunos entendiam com maior clareza o que deveria ser executado no instrumento de percussão.

No que se refere ao uso da imitação, Prass explica que ela “surge como um estágio de aprendizagem que permite, no momento seguinte, uma reorganização interna do aprendiz, que interpreta o que é visto, sentido e ouvido, e desenvolve, quando reproduz, uma releitura que não é mais exatamente igual ao que imitou” (PRASS, 2004, p. 151).

É importante salientar que apesar dos alunos não terem conseguido executar coletivamente via leitura musical, esse resultado não foi transformado num fato negativo. Pelo contrário, percebemos que as aulas de música desse estágio precisavam ser mais musicais, indo de encontro com o pensamento de Swanwick, o qual sugere que as aulas de música sejam mais significativas, mais musicais (SWANWICK, 2003). Nesse sentido Zagonel afirma: “mais do que o aprendizado ou a execução perfeita de exercícios e músicas, o importante é propiciar, por meio da musicalização, modificações internas que levem ao crescimento do indivíduo” (ZAGONEL, 2011, p. 17). Foi por conta dessa percepção que as demais unidades desse estágio tiveram outras abordagens pedagógicas, o que será discutido em trabalhos futuros.

Mesmo assim, acreditamos que a concepção dos materiais utilizados nesse estágio contribuiu para o desenvolvimento individual das habilidades motoras e visuais. Por meio da partitura alternativa tipo TUBS os alunos tiveram uma vivência musical diferente e a oportunidade de conhecer que a execução de uma música pode ser mediada com leitura, além do aprendizado orientado pela imitação gestual.

## **Considerações Finais**

Esse trabalho foi alicerçado em bibliografias de diversas áreas para atender as demandas geradas pelo perfil dos alunos, pela temática dos ritmos afro-brasileiros e pela escolha da metodologia empregada. O plano de ensino do estágio teve como objetivo geral desenvolver a execução do ritmo da marcha do catopê mediante utilização de partitura analógica inspirada no método TUBS.

Na primeira unidade, apresentada nesse artigo, foi verificado que os alunos conseguiam identificar e separar os sinais gráficos para som e silêncio, como também

desenvolveram a habilidade de montar e ler sequências rítmicas, seja por meio da percussão corporal, principalmente palmas, ou com a utilização de *pads* e instrumentos de percussão. No entanto, essa habilidade ficou limitada a execução individual, uma vez que a execução musical coletiva com uso de leitura não acontecia com precisão rítmica.

Refletindo sobre essa questão, os estagiários constataram que havia uma diferença entre a resolução da abstração e o movimento corporal, ou seja, os alunos levavam tempos diferentes entre a leitura e execução musical. No entanto, essa situação pode ser contornada com outro modelo de planejamento pedagógico, ficando aqui como sugestão para futuras pesquisas.

A respeito da importância da música na escola, constata-se novamente que o ensino musical planejado respeitando as habilidades e limitações dos alunos oferece uma aprendizagem com capacidade de romper barreiras preconcebidas socialmente, e que além do aprimoramento musical, motor e intelectual, abre portas e janelas para o desenvolvimento da sensibilidade, do senso crítico e estético e, principalmente da autonomia.

## Referências

AGAWU, Kofi. *Representing African music: postcolonial, queries, positions*. New York, Routledge, 2003.

APAE. *Habilidades para o trabalho com alunos jovens e adultos da APAE de Balneário Camboriú/SC*. Balneário Camboriú, APAE. 2015.

BRASIL. Casa Civil. Sub-chefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 3.298-99*. 1999.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

ENGEL, Guido Irineu. *Pesquisa-ação*. 2000. Educar, Curitiba, n. 16. Editora da UFPR p. 181-191. 2000.

GRAEFF, Nina. Fundamentos rítmicos africanos para a pesquisa da música afro-brasileira: o exemplo do Samba de Roda. *Música e Cultura. Revista da Associação Brasileira de Etnomusicologia*. Vol.9. 2004.

KOETTING, James. *Analysis and Notation of West African Drum Ensemble Music*. Selected Reports, ano 1, n. 3, p. 115-146, 1970

KUBIK, Gerhard. Educação tradicional e ensino da música e dança em sociedades tradicionais africanas. *Revista de Antropologia*. São Paulo: FFLCH/USP, 1979.

LEITE, Leonardo. *Síndrome de Down*. In: Projeto Ghente < Ghente.org/ciência/genetica>. Acesso em: 26 mar. 2016.

FERREIRA, Luis. *Guia para a prática coletiva de Música Afro-Brasileira, Africana e Afro-Latino-Americana: Uma proposta de educação musical no contexto da Lei N° 10.639/2003*. 1. ed. Brasília: Patrocínio do Fundo de Apoio à Cultura (FAC/SC/GDF), 2011. v. 1. 206p.

MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

NKETIA, J. H. Kwabena. *The music of Africa*. Nova York: Norton & Company Inc., 1974.

PIRES, Thatiane M<sup>a</sup> Correia Ramos. COELHO, Cristina Lúcia Maia. CASTRO, Helena de Carla. O Ensino de Música e o desenvolvimento psicomotor: considerando aspectos importantes para a criança com síndrome de Down. *Anais do XI Simpósio Internacional de Cognição e Artes musicais*, 2015.

PRASS, Luciana. *Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: ed. UFRGS, 2004.

RAVAGNANI, Anahí. *A educação musical de crianças com síndrome de Down em um contexto de interação social*. Curitiba, 2009. Disponível em: [www.sacod.ufpr.br](http://www.sacod.ufpr.br) Acesso: 24 Mar. 2016.

SAMPAIO, Pablo Azevedo. *ClnBalada - Um Laboratório Rítmico*. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Pernambuco. Cln. Ciência da Computação, 2006.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

SILLAMY, Norbert. *Dicionário de psicologia Larousse/ArtMed*; trad. Francisco Franke Settineri - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TÉDDE, Samantha. *Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão*. Americana, 2012. Disponível em: [www.unisal.br](http://www.unisal.br) Acesso: 24 Mar. 2016.

TOUSSAINT, Godfried. *A comparison of rhythmic similarity measures*. Montreal, Canadá, McGill University. 2004.

ZAGONEL, Bernadete. *Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento*. Curitiba: Ibpex, 2011.