

Educação musical e autismo: Um estudo sobre a percepção das mães a respeito do desenvolvimento de seus filhos nas aulas de musicalização

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA ou SIMPÓSIO: Educação Musical

Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho

Universidade Federal da Paraíba – flautasergio@gmail.com

Resumo. A literatura sobre o autismo aponta um conjunto de características dessa população. Tais aspectos também se apresentam em situações de ensino e aprendizagem das crianças. Diante desse contexto, este trabalho se volta para as práticas da musicalização infantil, inserindo-se no campo da educação musical especial. Aqui, o objetivo é discutir como acontece o desenvolvimento de crianças autistas na aula de musicalização no Instituto Redescobindo o Autismo e como os pais percebem esse desenvolvimento. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com trabalho de campo conduzido de julho a dezembro de 2019. Os resultados apontam que a música exerce um papel significativo na diminuição momentânea de características do autismo, promovendo a interação social e o desenvolvimento da linguagem, por exemplo.

Palavras-chave. Autismo. Educação Musical. Educação Musical Especial.

Title. Music Education and Autism: A Study on Mothers' Perceptions of Their Children's Development in Music Classes

Abstract. The literature on autism points to a set of characteristics of this population. Such aspects are also present in children's teaching and learning situations. Given this context, this work turns to the practices of children's musicalization, inserting itself in the field of special musical education. Here, the objective is to discuss how the development of autistic children happens in the music class at the Instituto Rediscovering Autism and how the parents perceive this development. For this, a qualitative research was carried out with fieldwork conducted from July to December 2019. The results show that music plays a significant role in the momentary decrease in the characteristics of autism, promoting social interaction and language development, for example.

Keywords. Autism. Musical Education. Special Musical Education.

1. Introdução

De acordo com Grandin (2017), o diagnóstico de autismo é de 1943, quando o psiquiatra infantil Leo Kanner, da Universidade Johns Hopkins, publicou um artigo “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” [Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo] na revista *The Nervous Child*. Kanner estudou 11 crianças que apresentavam sintomas como a necessidade de solidão e de uniformidade, ou seja, “estar só num mundo que nunca varia”.

Naquela época, Kanner enumerou uma série de características do autismo que incluíam incapacidade de se relacionar com pessoas; falha no uso da linguagem para fins de comunicação em situações sociais; resistência a mudanças e uma preocupação excessiva com manter tudo igual; orientação para objetos em vez de pessoas; boas capacidades cognitivas-intelectuais; falta de resposta ao ambiente; rígida adesão a rotinas e tumulto emocional quando os rituais eram perturbados; linguagem incomum que incluía tendências para repetir a

fala de respostas literais e utilização de pronomes inapropriadamente (WHITMAN, 2015, p. 22). Por essa descrição, podemos perceber que Kanner acreditava que o autismo redundava em uma inteligência acima da média, posição não compartilhada pela maioria dos estudiosos e pesquisadores atuais. Além disso, o psiquiatra atrelava a dificuldade de tratamento do autismo à falta de cooperação dos pais, sugerindo até que crianças autistas fossem colocadas em lares adotivos (WHITMAN, 2015, p. 23). Essa teoria, também compartilhada pelo psicólogo Bruno Bettelheim, foi refutada pelo pesquisador e pai de um menino autista, Bernard Rimland, que citou pesquisas que apontavam que:

- 1) Os padrões de personalidade, da maioria dos pais de crianças autistas, não se ajustavam à caracterização estereotipada (de frios e distantes) de Kanner sobre eles;
- 2) a maioria dos irmãos de crianças com autismo não tinha autismo;
- 3) a proporção de meninos autistas para meninas era tipicamente em torno de três ou quatro para um caso;
- 4) havia comorbidade de autismo em gêmeos idênticos;
- 5) sintomas típicos do autismo estavam associados com uma disfunção cerebral orgânica. (WHITMAN, 2015, p. 24-25)

Ao longo dos anos, o diagnóstico sofreu mudanças e vem sendo compilado no DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais], um manual para profissionais da área da saúde mental com diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los. A primeira edição, o DSM-I, saiu em 1952 e mal trazia a palavra autismo. Quando muito, era para descrever sintomas de outro diagnóstico, a esquizofrenia. O DSM-II saiu em 1968 e não trouxe nenhuma menção ao autismo. Já o DSM-III trazia o autismo dentro de uma categoria maior: "Transtornos Globais do Desenvolvimento" (TGD). Para ser diagnosticado com autismo, o paciente precisava ter os seguintes sintomas:

- Surgimento antes dos 30 meses.
- Ausência geral de responsividade às pessoas.
- Grandes déficits no desenvolvimento da linguagem.
- Quando a linguagem está presente, padrões peculiares de fala, como ecolalia imediata e atrasada, linguagem metafórica e inversão pronominal.
- Reações estranhas a diversos aspectos do desenvolvimento, por exemplo, resistência à mudança, interesses peculiares ou apego a objetos animados ou inanimados. (GRANDIN, 2017, p. 21)

A revisão do DSM-III, o DSM-III-R, mudou o nome do diagnóstico de autismo infantil para transtorno autista, além de aumentar o número de critérios de seis para dezesseis, devendo a pessoa apresentar ao menos oito para ser diagnosticada. O DSM-IV, publicado em 1994, acrescentou a síndrome de Asperger aos transtornos listados como TGD, reposicionando o autismo como um espectro.

O termo Transtornos do Espectro do Autismo busca integrar os diagnósticos de Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Asperger e TID-SOE num continuum que varia em termos de habilidades e dificuldades e possui em comum a tríade diagnóstica (interação social, comunicação e comportamentos restritos e estereotipados). (GRANDIN, 2017, p. 21)

Na revisão do DSM-IV, em 2000, o DSM-IV TR, falava-se em transtorno global do desenvolvimento e transtorno do espectro autista (TEA) e trazia 3 critérios para diagnosticar o autismo: 1) prejuízo na interação social; 2) prejuízo na comunicação social; 3) padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades. O DSM-V (2013) juntou os dois primeiros critérios em um e trouxe o modelo com dois critérios: 1) déficits persistentes na comunicação social e interação social; 2) padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades (GRANDIN, 2017).

Para este trabalho, a evolução do diagnóstico do autismo é fundamental para que possamos pontuar o fato de que, por um bom tempo – e ainda até hoje -, algumas pessoas responsabilizam os pais pelas características da criança com autismo. E neste artigo o nosso objetivo é, justamente, analisar a percepção de mães e pais de filhos autistas a respeito do desenvolvimento de suas crianças ao longo das aulas de musicalização infantil no Instituto Redescobrimdo o Autismo (IRA), situado em Cabedelo, município paraibano.

2. Metodologia

Este trabalho é resultante de uma pesquisa com abordagem qualitativa, delineada fundamentalmente a partir da articulação interpretativa entre informações de observação participante em campo e de entrevistas semiestruturadas, aliando-se a instrumentos complementares de produção, organização, análise e triangulação de dados. Desse modo, o processo de pesquisa teve como aspectos delineadores do estudo a observação participante das aulas de musicalização no IRA, onde atuei como professor e pesquisador, bem como a condução das entrevistas semiestruturadas com as mães de duas crianças envolvidas no processo.

Assim, o intuito do processo investigativo foi observar os comportamentos dos participantes das aulas de musicalização, bem como colher impressões, depoimentos, conceituações, levando em conta a subjetividade das pessoas envolvidas na pesquisa, seus anseios, suas visões de mundo, suas percepções e pontos de vista com relação às aulas de musicalização e ao desenvolvimento das crianças atendidas pelo Instituto Redescobrimdo o Autismo.

Meu intuito, ao realizar este trabalho, foi compreender em vez de explicar. Foi buscar colher das observações e dos depoimentos das mães as características e as percepções sobre desenvolvimento das crianças autistas através das aulas de musicalização. Portanto, meu objetivo está ligado muito mais à interpretação da realidade que à sua quantificação. Com relação a essa interpretação, Queiroz (2006) aduz:

Não se pode, com inteira certeza, afirmar que a causalidade do comportamento humano obedece a leis semelhantes ou iguais àquelas que determinam o acontecimento natural. Ou seja, ao lidar com ações e fatos relacionados ao comportamento, conceito e produtos que envolvam a ação humana, o pesquisador está lidando com palavras, gestos, arte, músicas e vários outros fatores carregados de simbolismo, que não podem ser quantificados, mas sim interpretados de forma particular, de acordo com a singularidade de cada contexto. (QUEIROZ, 2006, p. 90)

A partir disso, a dimensão empírica do estudo foi delineada a partir da articulação entre a observação participante das aulas (como pesquisador e professor regente das atividades) e as entrevistas com as mães. Neste contexto, uma fonte complementar de coleta/produção de dados a que recorri foi o diário de pesquisa para registrar as atividades vivenciadas, descrevendo a sequência de atividades, quem participou, quanto tempo durou, quais os recursos utilizados e uma descrição qualitativa da aula. Esse diário foi iniciado no dia 22 de julho de 2019, registrando a aula inaugural que aconteceu no Instituto Redescobrimo o Autismo, e finalizado no dia 09 de dezembro de 2019, dia da última aula realizada, totalizando 16 aulas. Na análise, interpretamos as aulas buscando compreender os processos didáticos, limitações do espaço, dificuldades enfrentadas, conflitos surgidos e possibilidades para as aulas seguintes.

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas de maneira individual com as mães das crianças. As entrevistas tiveram uma coleta longitudinal, em dois momentos: antes das aulas e no mês das últimas aulas (dezembro). Para a análise, fizemos a transcrição integral das entrevistas para posterior análise interpretativa das respostas.

Aqui é importante ressaltar o fato de que eu também fui o professor das aulas de musicalização, tendo como responsabilidade o planejamento das aulas (feito uma vez por mês), bem como o ensaio das aulas (feito uma vez por semana, com a ajuda de uma pessoa – Diego Alexandre -, que também é meu irmão). As aulas eram realizadas na sede da Associação dos Servidores da Secretaria do Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba – ASSTEJ, na cidade de Cabedelo, uma vez por semana – sempre às segundas-feiras, das 16 às

17h. Elas foram realizadas de julho a dezembro de 2019 sempre com a presença das crianças e seus respectivos pais.

A inspiração para a montagem da aula e o sequenciamento das atividades veio de Figueiredo (2016), que apresenta o seguinte quadro:

Quadro 1 - Sequenciamento das Atividades

Ordem das atividades:	Objetivos:
Canção de entrada	Desenvolver a atenção compartilhada, a reciprocidade, reconhecer o nome, cantar
Improvisação com tema a ser trabalhado	Improvisar com som e silêncio, agudo e grave, rápido e lento. Manipular diversos instrumentos
Mais atividades estruturadas sobre o mesmo tema	Imitação
Movimentos	Percepção rítmica e corporal
Relaxamento	Estimular uma escuta atenta
Canção de roda ou brincadeira musical	Interagir com os colegas e com a professora, cantar
Canção da despedida	Desenvolver a atenção compartilhada, reciprocidades, reconhecer o nome, cantar

Fonte: Figueiredo (2016), p. 72

3. A percepção das mães sobre o desenvolvimento de seus filhos¹

A participação das crianças durante as aulas estendia-se aos pais², e vice-versa. Muitas vezes, os pais se sentiam estimulados a participar das atividades porque viam seus filhos ou os filhos de outros pais participando. Outras vezes, os pais serviam de exemplo para a aproximação e a interação das crianças. A articulação entre a participação dos pais e das crianças fica evidente na fala de Joana³ (uma das mães participantes das aulas), associando e comparando as aulas de musicalização com processos terapêuticos:

¹ Para conhecer o trabalho mais aprofundado, acessar a dissertação de Mestrado do autor em <http://www.ccta.ufpb.br/ppgm/contents/documentos/dissertacoes/dissertacao-sergio-aires-final.pdf>

² Utilizaremos, ao longo do texto, a expressão “pais” para designar, comumente, o pai e a mãe, somente o pai ou somente a mãe, muito embora as entrevistas transcritas aqui tenham sido apenas com mães.

³ Todos os nomes usados nas entrevistas são fictícios para preservar as identidades.

*“Porque você conseguiu fazer com que muitas crianças ao mesmo tempo interagissem. Juntamente com os pais. Porque **geralmente as terapias são mais com as crianças, só com as crianças**. E você deu oportunidade para os pais participarem. Então colaborou bastante para a interação dos pais junto com as crianças, de passar aquela confiança, aquela coisa toda. Todo mundo voltando à infância, as crianças participando junto com os pais... isso daí foi maravilhoso⁴.”*
(JOANA, 2019)

Aqui podemos enfatizar o elemento chave das aulas de musicalização: o convite à participação dos pais. Por meio da observação participante na condução das aulas, percebemos que alguns pais ficavam um pouco reticentes, sem se dar conta de que aquela atividade também era para eles. Outros preferiam até olhar de longe. Porém, com o tempo, víamos os pais cada vez mais engajados, participativos, proativos nas atividades e até sugerindo músicas, cantarolando melodias e resgatando cantigas de suas próprias infâncias.

Esse processo se assemelhou ao relatado por Gattino (2015) em torno de sessões de musicoterapia, contexto no qual também se destaca a participação dos pais:

A interação dos pais na sessão de Musicoterapia é importante para que o trabalho iniciado na Musicoterapia possa ser continuado no ambiente familiar. Dessa forma, os pais aprendem a interagir musicalmente com o filho, conforme o auxílio do musicoterapeuta, e depois podem propor essas interações musicais com a criança fora do contexto da terapia, fortalecendo o que foi desenvolvido no processo terapêutico (GATTINO, 2015, p. 79).

A partir de Gattino (2015), é possível destacar aqui a ampliação dos processos interativos institucionalmente localizados, como o IRA, na direção dos espaços familiares, promovendo vínculos mais fortes com as experiências musicais e fortalecendo os processos de desenvolvimento musical, social, motor e cognitivo.

Retomando outro aspecto citado por Joana, destaco a perspectiva de que “geralmente as terapias são mais com as crianças, só com as crianças”. No contexto do IRA, a aula de musicalização buscou quebrar com essa lógica, pois havia uma crença na força dos vínculos afetivos entre pais e filhos para melhor aproveitarmos a vivência musical. Além disso, havia também um compromisso com a criança interna dos pais. A expressão “todo mundo voltando à infância”, trazida no relato de Joana, destaca a participação espontânea e alegre dos pais nas aulas de musicalização do IRA.

Tudo isso vai ao encontro de uma aula de música que leva em conta todos os participantes. Não era uma aula destinada apenas para a criança autista. Era um momento

⁴ Optamos por apresentar as entrevistas sempre em itálico e entre aspas para destacar as falas dos entrevistados e diferenciá-las das citações de textos.

onde a brincadeira era exaltada e vivenciada por todos, sem distinção. Joana também traz isso no seu depoimento, ao dizer-nos “...ali na aula de música a gente tinha uma hora inteira, sem intervalo, para ficar brincando, se divertindo, participando junto com a criança. Isso daí é importante demais” (JOANA, 2019).

No mesmo sentido, percebemos, no relato de outra mãe – Cláudia -, a evolução de seu filho na exploração das músicas e no desenvolvimento do seu falar:

*Antes ele cantava assim... que a gente não entendia muito as letras. E de tanto ele assistir desenho, às vezes ele cantava imitando os sons dos desenhos. Só que hoje ele já canta você realmente entendendo o que ele está cantando. A letra do que ele está cantando, **ele já está cantando bem explicado.** (CLÁUDIA, 2019)*

O que no início pode ser uma busca por se expressar, por imitar, por reproduzir uma música de que se gosta, acaba, com o tempo, se transformando em uma forma de aprender a organizar fonemas, a articular sílabas e formar palavras. Como bem disse Cláudia, “ele já está cantando bem explicado”. A repetição dessa exposição, ao longo do tempo, facilita o processo de aprendizagem de novas palavras e a entonação de frases. Como isso é possível?

Trazemos aqui o trabalho de Grace Lai e colaboradores (2012) que fala sobre o giro frontal inferior esquerdo - área do cérebro responsável pela fala - que é ativado com música em crianças autistas. Uma área que, em crianças neurotípicas é ativada através da fala, nas crianças autistas tem a sua ativação realizada através da música. Por isso Joana diz que "Maria (sua filha) mesmo foi aprendendo a falar desde pequeninha com a música". Uma vez mais, reforçando a importância da música na vida das crianças autistas desde a tenra idade, justamente para auxiliar no desenvolvimento de sua linguagem.

Tal perspectiva também pode ser reforçada a partir de Gattino (2015), que destaca que “crianças com autismo devem ser incentivadas musicalmente desde cedo, pois, assim, as habilidades de comunicação e interação social poderão ser estabelecidas em um nível mais próximo da normalidade” (p. 73). Em outras palavras, o que a música estava fazendo no cérebro de Maria e Guilherme (filho de Cláudia) era estimulando a região responsável pela produção de sua comunicação verbal.

Ainda, é necessário dizer que esse processo, como vimos nas sucessivas aulas do Instituto, é lento e gradativo. Não é com a escuta casual de uma música que a criança passará a repetir seu vocabulário e, em um passe de mágica, passará a falar espontaneamente. Mas,

como todo aprendizado, requer repetição, variação, reprodução. Joana diz isso em um outro trecho de sua entrevista:

Cada vez que ela (Maria, sua filha) vai cantando, ela vai aprimorando mais a fala. Ela vai melhorando o vocabulário dela. Ela vai dizendo aquela palavra e a pronúncia fica melhor, à medida que ela vai cantando ela vai melhorando a pronúncia de cada palavra. (JOANA, 2019)

É importante notar aqui a percepção de melhoria na qualidade da pronúncia da criança destacada pela mãe, fundamentalmente associada à constância das atividades voltadas para tal desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento técnico relacionado principalmente à articulação verbal mostra-se como aspecto bastante notado pela mãe, mas sem deixar de destacar o comprometimento com o processo e com as experiências vividas como algo fundamental.

Sobre essa repetição, disciplina e constância, pudemos perceber também nas aulas de musicalização o desenvolvimento da iniciativa de fala das crianças com uma canção de entrada, por exemplo. Era uma canção que fazíamos baseada no exercício de cada pessoa dizer seu nome na hora da pausa. A letra dizia: “Olá, _____, bom dia, _____, que bom que você veio, gosto muito de você.” Nos espaços indicados, a pessoa da vez dizia seu nome no ritmo da música. No início das aulas, as crianças autistas – bem como alguns pais – não conseguiam falar seu nome no ritmo e no tom da música. Vezes e vezes se passaram e, com nossa insistência e exemplo, algumas pessoas começaram a fazer. Primeiro alguns pais entenderam a brincadeira e faziam – inclusive cobrando do colega, ensinando como fazer. De outras vezes, algumas pessoas diziam o nome da criança, estimulando-a a falar na hora certa. Não era raro as crianças falarem o nome com um certo atraso, para nosso ponto de vista e tomando como referência o ritmo da música. Aos poucos, ao longo dos meses, algumas crianças conseguiram dizer seu nome não apenas no ritmo, mas também no tom da música, cantando.

Concluindo os trechos de entrevistas, é importante recapitular algumas informações para que possamos lembrar o que se espera do comportamento de uma pessoa autista: fracasso para fazer contato visual, olhar para rostos, exibir comportamento imitativo, responder quando seu nome é chamado, expressar interesse em jogos sociais e demonstrar entusiasmo ao interagir com outros. Adicionalmente, é possível notar afeto mais embotado e demonstração de uma preferência por brincarem sozinhas. Além disso, ocorrem atrasos de

comunicação de forma geral, pois não apenas a fala é atrasada, mas também o uso de gestos sociais (p. ex., apontar) para obter ou compartilhar atenção (WHITMAN, 2015, p. 41).

Tais características compõem o que comumente se espera de uma pessoa com autismo. No entanto, o que vemos no relato de Joana são pessoas transformadas através da música. Comportamentos inibidos que afloram, inquietações que acalmam, estereotípias que viram gestos coordenados com o ritmo musical, olhares que buscam interação, entre outros. Vejamos o que ela diz sobre essas transformações:

até a menina, a adolescente, que eu vi que o grau dela de autismo já era bem alto e ela no começo ficou com a mãozinha assim [tapando o ouvido] de repente ela já estava começando a fazer os gestos também. A menina também que tava do meu lado que colocou o dedo no ouvido aí eu pensei assim “ih, será que ela vai suportar, por conta da batida de palma”, (...) e aí de repente ela começou a fazer também os gestos, e participar da música e bater palma...(JOANA, 2019)

Esse é um relato de uma vivência acontecida durante a aula de musicalização em que foi percebida pela entrevistada a transformação de um estado de isolamento ou de hipersensibilidade, para um estado de interação e diversão. A partir das atividades desenvolvidas, pude notar que a transformação de tais comportamentos destacados pela entrevistada pode ser resultante de uma persistência do educador musical nas aulas de musicalização, bem como no fortalecimento da relação entre o professor e o aluno, a fim de minimizar situações desconfortáveis por meio da confiança construída no cotidiano das aulas.

Hammel e Hourigan (2013) dizem que “quando a confiança é alcançada na relação estudante/professor, frustração e ansiedade serão aliviadas consideravelmente” (p. 77)⁵. Adicionalmente, entendo que não apenas a frustração e a ansiedade, mas outros comportamentos prejudiciais ao aprendizado podem ser minimizados com a prática das aulas, tornando a convivência cada vez mais frutífera e enaltecadora de potencialidades.

4. Conclusões

A conclusão que chegamos é que as aulas de musicalização contribuíram para que as crianças do IRA melhorassem em questões cruciais para pessoas diagnosticadas com o Transtorno do Espectro do Autismo, tais como a interação social, a linguagem, os comportamentos estereotipados e o aprendizado musical. Os pais tiveram um papel fundamental no trabalho, funcionando como incentivadores e incentivados dentro das aulas de

⁵ “When trust has been achieved in a student/teacher relationship, frustration and anxiety will be greatly alleviated”

musicalização. O desenvolvimento de seus filhos foi confirmado através das entrevistas que fizemos e, mais que isso, foi estimulado também fora do ambiente da ONG. Em casa, na escola, na casa de parentes, em outras terapias ou locais públicos, as crianças continuaram fazendo as atividades realizadas com seus pais, mostrando a influência que a música exerce na memória dessas pessoas.

Uma outra grande reflexão que este trabalho buscou fazer foi sobre as adaptações pedagógicas necessárias para que as aulas de musicalização pudessem contemplar as características do autismo. Cantar mais lento, articular melhor as sílabas, evidenciar e buscar o contato visual, repetir trechos, dar tempo à responsividade de cada criança, apostar na rotina, envolver os pais e estimulá-los a brincarem, mudar o ambiente, intercalar músicas mais agitadas com outras mais lentas, induzindo o relaxamento e a autorregulação, entre tantas adaptações que fizemos e constatamos os resultados através da participação efetiva das crianças.

Já com relação aos limites deste trabalho, enfatizamos que ele é uma visão muito restrita de uma realidade local (cidade de Cabedelo, Paraíba), com um universo pequeno de crianças (cerca de 10) e que trabalhou em um ambiente não necessariamente dedicado à música, pois competíamos a atenção com o campinho, a piscina e a roda de conversa de outros pais. Outra lacuna deste trabalho diz respeito à quantidade de entrevistados, visto que algumas pessoas que entrevistamos no início acabaram saindo do Instituto e, portanto, não pudemos fazer o fechamento com eles.

Porém, este trabalho também auxilia nos estudos futuros a respeito da relação da educação musical com o autismo, trazendo relatos de pais e reforçando essa perspectiva agregadora das aulas de musicalização com a presença ativa dos cuidadores. Em outro aspecto, abre margem também para que as instituições possam ver a musicalização como uma aliada do processo terapêutico-pedagógico, trazendo o professor de musicalização para o rol dos profissionais que atendem às famílias. Do ponto de vista científico, o trabalho reforça as características das pesquisas qualitativas, trazendo elementos como a subjetividade para o campo acadêmico, especialmente no que diz respeito ao registro dos sentimentos e percepções de pais de crianças autistas, tão pouco ouvidos em trabalhos desse tipo. Por fim, espero contribuir com uma reflexão sobre a importância da música no desenvolvimento de crianças diagnosticadas com o TEA, valorizando a música como uma ferramenta inestimável na realização de progressos na vida dessas pessoas.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

CLÁUDIA. *Entrevista concedida por Cláudia Lima a Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho em João Pessoa/PB*. Arquivo de áudio digital [mp3], duração 00:12:59, João Pessoa/PB, 16 ago. 2019.

FIGUEIREDO, Camila Fernandes. *A aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação*, Curitiba, UFPR, 2016.

GATTINO, Gustavo Schulz. *Musicoterapia e Autismo : teoria e prática / Gustavo Schulz Gattino*. São Paulo : Memnon, 2015.

GRACE LAI et al. Neural Systems for Speech and Song in Autism, *Brain* 135 n° 3 (março de 2012): 961-75.

GRANDIN, Temple. *O cérebro autista / Temple Grandin, Richard Panek; tradução Cristina Cavalcanti*. – 7ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2017.

HAMMEL, Alice M.; HOURIGAN, Ryan M. *Teaching Music to Students with Autism*. Oxford University Press, 2013.

JOANA. *Entrevista concedida por Joana Vieira a Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho em João Pessoa/PB*. Arquivo de áudio digital [mp3], duração 00:20:25, João Pessoa/PB, 14 ago. 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva, Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia, *Revista Claves*, João Pessoa, n. 2, p. 87-98, Novembro, 2006.

WHITMAN, Thomas L. *O desenvolvimento do autismo / Thomas L. Whitman*. São Paulo – 2015 – M.Books do Brasil Editora Ltda.