

Educação musical para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): proposta de atividade musical com o auxílio de Tecnologia Assistiva

GTE 13 - Ensino de música, inclusão e anticapacitismo

Comunicação

Roger Vieira Cunha
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
r244049@dac.unicamp.br

Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
aamendes@unicamp.br

Resumo: Este trabalho é resultado parcial de Iniciação Científica e tem como objetivo propor como o professor pode desenvolver uma atividade musical a partir das especificidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista utilizando recursos de Tecnologia Assistiva a fim de gerar acessibilidade e independência no fazer musical desses estudantes. A atividade aqui proposta foi desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico de autores com representatividade no tema, como LOURO (2021; 2018), HAMMEL e HOURIGAN (2020), SOARES (2020) e ASNIS e ELIAS (2019).

Palavras-chave: Educação musical; Transtorno do Espectro Autista; Tecnologia Assistiva.

Introdução

Este trabalho é resultado parcial de uma pesquisa de Iniciação Científica que tem como tema “Estudo sobre o ensino/aprendizagem de pessoas com Transtorno do Espectro Autista em aulas de música com o apoio de Tecnologia Assistiva”, com o objetivo geral de estudar como a Educação Musical, com auxílio de Tecnologia Assistiva, pode contribuir para o desenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Como objetivos específicos propõe: a) investigar como se dá o ensino/aprendizagem musical dos estudantes com TEA; b) levantar, nas bibliografias, atividades musicais adaptadas para pessoas com TEA e de que forma os recursos de Tecnologia Assistiva podem auxiliar na acessibilidade dessas atividades. A pesquisa se utiliza de metodologia de pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa buscando destacar elementos significativos, analíticos e reflexivos do uso de Tecnologia Assistiva nas aulas de Educação Musical.

A partir dos levantamentos das atividades e com a necessidade de ensinar a canção “Sítio do Seu Lobato”, que faz parte do repertório de alguns estudantes para os quais eu

leciono e que são diagnosticados ou estão em processo de diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), surgiu esse artigo no qual descreverei como planejei o ensino dessa canção a partir dos pontos observados e das características que diagnosticam o TEA.

Vale ressaltar que, mesmo que todas as pessoas sejam diagnosticadas a partir do mesmo manual, é muito amplo o diagnóstico e cada pessoa com TEA é muito diferente da outra. Para conhecer esse diagnóstico, o professor de música deve ter contato com a equipe multidisciplinar que atende esse estudante, como terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, neurologista entre outros, além de familiares. E mesmo que os estudantes não tenham diagnóstico algum, o que importa aqui são as características a serem desenvolvidas nas aulas de música (HAMMEL; HOURIGAN, 2020), já que estamos falando em inclusão e inclusão é para todos. Acreditamos que esse artigo contribuirá para os professores pensarem em diversas atividades partindo de um olhar individualizado para fazer música em uma sala inclusiva.

Transtorno do Espectro Autista (TEA): breve história, diagnóstico e especificidades

O termo “autismo” – do grego (autós) significa “voltar-se para si”. Foi descrito pela primeira vez na primeira década do século 20, quando o psiquiatra suíço Eugene Bleuler narrou o isolamento frequente em alguns de seus pacientes. Neste período, o autismo não era uma patologia isolada, mas sim associada à esquizofrenia. Somente em 1943 o Dr. Leo Kanner no artigo “Distúrbio autístico do contato afetivo” descreveu o autismo como uma patologia isolada detalhando o transtorno a partir da observação de 11 pacientes. Concluiu-se que as crianças avaliadas tinham em comum dificuldade em comunicar-se e interagir com outras pessoas, apego a monotonia e rotinas, comportamento repetitivo e perda de interesse em atividades sociais, estereotípias e ecolalia. Paralelamente e sem nenhum contato profissional, em 1944, Hans Asperger publicou suas observações sobre 200 crianças descrevendo falta de empatia, interesses específicos, baixa capacidade social e movimento descoordenado e nomeou seu trabalho como Psicopatía Autística Infantil - conhecido mais tarde como síndrome de Asperger.

Em 1979, Lorna Wing e a psicóloga Judith Gould, coordenaram uma pesquisa relacionando os trabalhos citados anteriormente com observações de algumas crianças em Londres, na qual nomearam como “tríade” os três desvios padrões que caracterizam o Transtorno do Espectro Autista. São eles: 1- dificuldade de interação social, 2- dificuldade de comunicação verbal e não verbal, e 3- padrão de comportamento, interesse e atividades

restritas, repetitivas e estereotipadas. Wing já defendia o termo “espectro” naquele período por entender a amplitude dentro da patologia. Seus estudos foram importantes para o estabelecimento do termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-V), englobando o autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (LOURO, 2021; 2014; HAMMEL; HOURIGAN, 2020; CÔRTEZ; ALBUQUERQUE, 2020; ASNIS; ELIAS, 2019; SHARMA et al., 2018).

Atualmente, os critérios para o diagnóstico do TEA seguem o Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Internacional de Doenças (CID) - no Brasil a CID tem sido a principal referência para diagnóstico (GATTINO, 2015). A CID está na décima edição e classifica o autismo dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sob o código F84, mas a décima primeira edição que entrará em vigor em 2022 acompanhará o DSM-V (CÔRTEZ; ALBUQUERQUE, 2020).

De acordo com o DSM-V, o diagnóstico se dá em dois domínios: 1- comunicação e interação social e 2- padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, variando entre níveis 1 - exigindo pouco ou nenhum apoio, 2 - exigindo apoio substancial ou 3 - exigindo apoio muito substancial (APA, 2014). Os critérios de avaliação são totalmente comportamentais.

Segundo Sharma et al. (2018, p. 93),

Os instrumentos de avaliação incluem entrevistas com pais / cuidadores, entrevistas com pacientes, observação direta de pacientes e avaliações clínicas detalhadas que abrangem uma análise completa e revisão da história familiar para Transtorno do Espectro Autista ou outros distúrbios do neurodesenvolvimento (tradução dos autores).

De acordo com Sharma et al. (2018, p. 91), em média 75% dos pacientes com TEA têm alguma comorbidade associada. Entre elas, as principais são: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) – entre 30 e 50%, Depressão - entre 10% a 50%, Ansiedade – até 80%, transtorno bipolar – até 30%, esquizofrenia – em torno de 39% e Síndrome de Tourette - 22% (Sharma, 2018, p. 94-95).

Segundo dados publicados em 27 de março de 2020 pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (Centers for Disease Control and Prevention) dos Estados Unidos da América, a prevalência do autismo é de 1 para cada 54 pessoas, sendo quatro vezes maior no

sexo masculino. É a maior quantidade de casos já registrada pelo centro de pesquisa (CDC, 2020).

O critério utilizado foi baseado em pessoas diagnosticadas pelo DSM-V e DSM-IV. Pela primeira vez, não houve diferença de prevalência entre pessoas brancas e negras (CDC, 2020).

No Brasil, ainda seguimos esses dados como base já que não há dados oficiais sobre a prevalência no país. Mas, com a sanção da Lei n. 13.861/19, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) fica obrigado a incluir especificidades inerentes ao Transtorno do Espectro Autista nos censos demográficos realizados a partir de 2019 (BRASIL, 2019).

Outra característica comum às pessoas com TEA é a incapacidade ou deficiência na aquisição da Teoria da Mente (TM). A TM está relacionada à capacidade que uma pessoa tem de identificar os sentimentos, pensamentos e crenças. A habilidade de atribuir tais estados mentais a si mesmo e aos outros é considerado essencial para dar sentido e prever comportamento de outras pessoas (LOURO, 2021; HAMMEL; HOURIGAN, 2020; SHARMA et al., 2018; STONE et al, 1998).

Os humanos, como muitas outras espécies, usam uma variedade de pistas - expressão facial, postura corporal, tom de voz - para prever o comportamento dos outros. Um animal que reconhece em outro animal uma postura corporal ameaçadora, por exemplo, pode ter uma resposta defensiva em antecipação de um possível ataque. No entanto, os humanos não respondem simplesmente a outro comportamento dos demais. Também modelamos e respondemos explicitamente a estados mentais de outras pessoas: seus conhecimentos, intenções, crenças e desejos. Esta capacidade de fazer inferências sobre os estados mentais de outros foram chamados de teoria da mente (STONE et al., 1998, p. 640 – tradução dos autores)

De acordo com Golan et al. (2010, p. 269),

Indivíduos com TEA apresentam atrasos no desenvolvimento desta habilidade. Esses atrasos são demonstrados por meio de tarefas avaliando o reconhecimento de emoções a partir de expressões faciais, entonação vocal e linguagem corporal e em tarefas realistas que requerem integração de pistas emocionais de diferentes canais de percepção. Apesar de alguns indivíduos com TEA desenvolverem estratégias compensatórias, permitindo-lhes reconhecer expressões emocionais básicas, em algumas situações, haverá uma deficiência geral na identificação de emoções (tradução dos autores).

Louro (2021, p. 44) completa que “para conseguirmos compreender o mundo, precisamos estar munidos de noções sobre intencionalidade do outro e sobre o mundo afetivo interno”.

Em torno de 90% dos indivíduos com TEA também possuem um funcionamento sensorial atípico (LOURO, 2021; GATTINO, 2015). Esse mal funcionamento pode ser auditivo, visual, tátil e diminuição ou ausência da dor - hipossensibilidade (HAMMEL; HOURIGAN, 2020). Apesar desse trabalho ter um direcionamento para o ensino de música de pessoas com TEA e o funcionamento auditivo ser mais inerente, muitas das vezes, para fazer música precisamos de uma integração entre esses elementos para transformá-los em uma única experiência (LOURO, 2021; HAMMEL; HOURIGAN, 2020).

Estudantes com hipersensibilidade (alta sensibilidade) auditiva, podem ser um desafio nas aulas de música, já que se trata de um ambiente no qual gera-se muitos sons em diversas intensidades e timbres, além de possíveis ruídos que podem ser incômodos a esses estudantes (HAMMEL; HOURIGAN, 2020).

No que se refere às outras áreas sensoriais no fazer musical, o estudante com TEA pode ter dificuldades em foco visual – o que acarretaria a dificuldade de ler uma partitura por exemplo, alguns podem apresentar hipersensibilidade tátil e não conseguir dar as mãos em uma atividade em roda ou hipossensibilidade - acarretando uma dificuldade de segurar alguns instrumentos musicais, além das dificuldades vestibulares para processar estímulos de equilíbrio e movimento (HAMMEL; HOURIGAN, 2020)

Proposta de atividade musical a partir das especificidades do estudante com TEA

Considerando toda a diversidade dentro do espectro, não podemos definir uma única metodologia e/ou abordagem musical para esses estudantes. O professor deve conhecer sobre as diversas pedagogias musicais (LOURO, 2021; HAMMEL; HOURIGAN, 2020; SOARES, 2020; ASNIS; ELIAS, 2019), além de pensar em “estratégias pedagógicas diferenciadas, materiais mais apropriados a serem usados e vocabulário adequado, que, aliados aos métodos musicais, potencializarão o aprendizado musical (LOURO, 2021, p. 73).

Como ponto de partida para ensinar música para estudantes com TEA, o professor deve identificar onde estão seus potenciais para incentivar o seu desenvolvimento a partir de seus pontos fortes, respeitando sempre seus gostos musicais (HAMMEL; HOURIGAN, 2020; SOARES, 2020).

A proposta descrita a seguir é a partir da canção “Sítio do seu Lobato” de domínio público e que faz parte do repertório infantil. Além de ter como tema animais, que é de grande interesse dessas crianças.

Figura 1: Partitura canção “Sítio do Seu Lobato” de domínio público.

SÍTIO DO SEU LOBATO

Seu Lo-ba-to tinha um sí-tio i-a, i-a, ô e no seu sí-toi tinha um x x x
i - a, i - a, ô E-ra x x x pra cá E-ra x x x pra lá E-ra
x x x pra to - do la - do i - a, i - a, ô

Fonte: transcrição dos autores

A partitura acima é uma transcrição feita pelos autores, na qual não estão descritos os animais nem os sons produzidos por eles intencionalmente para o desenvolvimento da atividade.

Como primeira ação, o professor deve identificar quais animais são de interesse do estudante. Isso pode ser perguntado para os que são verbais e/ou usando Tecnologia Assistiva para os que são não verbais.

Tecnologia Assistiva (TA) é um termo que define dispositivos e/ou serviços que amenizam ou anulam as dificuldades encontradas por pessoas com deficiência ou restrições motoras e/ou cognitivas, proporcionando ou ampliando habilidades para que tenham mais autonomia (LOURO, 2018).

Esses recursos podem ser classificados em diversas categorias. São eles:

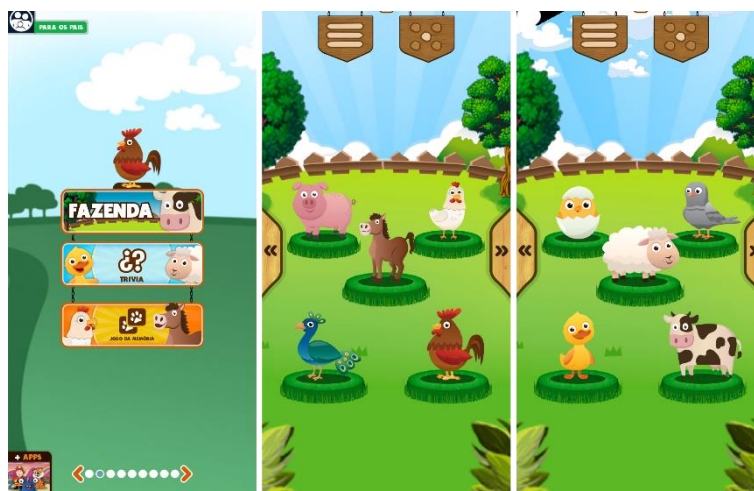
- *Dispositivo de Adaptação instrumental* a fim de possibilitar a execução por pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida;
- *Órteses* são dispositivos prescritos por profissionais da saúde para estabilizar ou corrigir uma deformidade física;
- *Adaptações do mobiliário* que são modificações ou adaptações de mobiliário com a finalidade de integrar a pessoa com deficiência ao ambiente;

- *Utensílios escolares* são adaptação ou criação de utensílios escolares, que podem ser ou não para o fazer musical, a fim de dar autonomia para o estudante com deficiência;
- *Pranchas de comunicação* que fazem parte da comunicação alternativa e geralmente são criadas por fonoaudiólogos para ampliar a comunicação de pessoas com déficit de comunicação;
- *Softwares e adaptação de computadores* que no campo da música podemos destacar os que auxiliam no fazer musical. Também se encaixam aqui as adaptações no próprio computador como mouses, teclados e outros dispositivos adaptados;
- *Adaptação pedagógica* e/ou flexibilização do conteúdo ou do currículo. Fracionar o objetivo é uma forma de ensinar aos poucos pessoas com dificuldades cognitivas;
- *Adaptação do método de ensino* e do material para lecionar. Como exemplo, materiais com comunicação mais concretos para representar uma atividade ou até mesmo o tom e a clareza da voz para um melhor entendimento do enunciado;
- *Adaptação do conteúdo musical* como partituras e arranjos para que todos possam participar do fazer musical; e
- *Alteração técnico musical* para executar alguma atividade musical ou tocar um instrumento (LOURO, 2018, p. 73 – 93).

Na educação musical para pessoas com TEA, o uso de Tecnologia Assistiva vem se tornando um apoio para o desenvolvimento cognitivo e auxiliando a participação independente desses estudantes em atividades de improvisação, criação, composição, audição musical, entre outros, além de possibilitar a ampliação da comunicação e interação social (LOURO, 2018).

O aplicativo apresentado a seguir é gratuito e serve para a escolha de animais. Dentro do próprio aplicativo existem subáreas que o professor pode selecionar previamente para propor a atividade. A sugestão, a seguir, propõe o uso de animais de fazenda, já que a canção tem esse mesmo sentido. Essa atividade dialoga com as propostas do compositor e educador musical Murray Schafer que propõe uma escuta “não apenas direcionada para notas, escalas ou intervalos musicais específicos, mas para os sons em nosso entorno, gerados por diferentes fontes sonoras: máquinas, pessoas, animais e demais fenômenos da natureza” (SOARES, 2020, p. 194). Se houver a possibilidade, o professor pode levar seus estudantes para conhecer alguns animais presencialmente.

Figura 2: App “Sons dos Animais”



Fonte: <https://play.google.com/store/apps/details?id=net.fagames.android.playkids.animals> e para IOS como “Sons de animais para bebês”: <https://apps.apple.com/br/app/sons-de-animais-para-beb%C3%AA/id776078039>

Para os professores que optarem por não usar tecnologia digital para trabalhar as atividades, pode-se utilizar imagens dos animais conforme figura a seguir. Essas figuras serão importantes para a continuidade da atividade.

Figura 3: Animais



Fonte: https://www.freepik.com/free-vector/hand-drawn-farm-animal-collection_4606117.htm#page=1&query=farm%20animals&position=2

Após a escolha dos animais, o professor pode cantar a música incentivando o estudante a imitá-lo. Pode, também, solicitar variações sobre a sequência na qual o estudante escolhe qual animal será cantado. Isso pode ser uma dificuldade para estudantes que têm apego à organização e desejam seguir na ordem que eles já conhecem (HAMMEL; HOURIGAN, 2020). Depois, o professor pode inverter: o estudante canta a música, mas ao cantar o nome do animal e imitar o som que ele faz, o professor escolhe a sequência. Para estudantes não verbais, o professor pode cantar escolhendo a ordem dos animais de forma aleatória e o estudante vai construindo uma sequência de imagens contando a música de forma visual.

As atividades precisam ser repetidas muitas vezes e apresentadas de várias maneiras para melhor assimilação do conteúdo (HAMMEL; HOURIGAN, 2020; ASNIS; ELIAS, 2019). As representações visuais são recomendadas para ensinar esses estudantes (HAMMEL; HOURIGAN, 2020; ASNIS; ELIAS, 2019).

É possível, após a música estar fixada, criar uma variação com auxílio de instrumentos musicais. Aqui, indico que o estudante escolha um instrumento para cada animal, por exemplo: vaca será representada pelo pandeiro, porco será representado pelo tambor, pato será representado pelo chocalho e assim por diante. Recomendo que nessa atividade seja trabalhado o timbre de cada animal para a escolha do instrumento, mas que seja o próprio estudante que decida qual será o instrumento que representará cada animal. O papel do professor aqui é mediar essa escolha e esses conceitos musicais. Essa parte da atividade dialoga com as propostas de Edgar Willems que “ressalta que o educador deve estimular a natural curiosidade infantil para explorar os sons, a fim de executar diferentes movimentos, o que pode ser enriquecido com o contato com o instrumento de pequena percussão” (SOARES, 2020, p. 151).

Após a escolha, o professor substitui o som do animal para o som do instrumento, ou seja, ao invés de cantar “*mu – mu – mu pra cá*”, o estudante toca a rítmica no instrumento que substituirá o som do animal. Esse som deve ser identificado pelo estudante a partir da música, por exemplo, para executar o som descrito acima, o estudante precisa identificar na música o trecho “[...] e nesse sítio tinha uma vaquinha [...]”. Esta proposta dialoga com a propostas do compositor e educador musical Carl Orff que “desenvolveu uma didática de caráter lúdico, baseado no folclore e na acentuação das palavras para a formação rítmica [...]” (LOURO, 2021, p. 68).

Nesta proposta musical trabalhamos com a ludicidade através de jogos e brincadeiras. O brincar para a criança com TEA pode ser um desafio já que isso requer o uso da Teoria da Mente (LOURO, 2021; HAMMEL; HOURIGAN, 2020). Mas, para LOURO (2021, p.70), “a ludicidade constitui um traço fundamental da cultura infantil e é uma das atividades sociais mais significativas no homem” além de “exercer grande influência no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades neurológicas para a aquisição musical” (LOURO, 2021, p. 70).

Grande parte dos estudantes com TEA são muito apegados à rotina, deste modo, um recurso de grande valia é uma apresentação organizada das atividades que ocorrerão durante a aula de música como: acolhimento, aquecimento vocal/corporal, atividade rítmica, canto etc. Esse recurso pode ser escrito, para alunos com comunicação verbal ou através de figuras para os alunos não verbais e, conforme elas ocorram, o professor pode ir riscando para melhor compreensão do que já foi executado e o que virá a seguir (HAMMEL; HOURIGAN, 2020; ASNIS; ELIAS, 2019; LOURO, 2018; 2015). HAMMEL; HOURIGAN (2020, p.102) completam que “a mudança pode ser traumática para uma criança com autismo e geralmente leva a comportamentos indesejados. Prepare o aluno para a mudança com a maior antecedência possível com fotos e outras formas de comunicação que o aluno entenda”.

Essa atividade foi pensada a partir de propostas de atividades descritas por LOURO (2021, 2018) – que desenvolveu uma pesquisa a partir da neurociência e psicomotricidade; HAMMEL; HOURIGAN (2020) – que escreveram propostas a partir de observações das aulas de música no ensino regular; SOARES (2020) – que sugeriu as atividades a partir dos métodos ativos e pedagogos musicais dos séculos XX e XXI voltadas para inclusão através da educação musical; e ASNIS; ELIAS (2019) que propuseram atividades a partir do Applied Behavior Analysis (ABA), que é uma abordagem que promove um comportamento apropriado por meio do reforço positivo e emprega métodos de ensino específicos estruturados com foco na linguagem, cognição, habilidades sensório-motoras, interações sociais, habilidades da vida cotidiana e comportamentos problemáticos específicos.

Conclusão

Levando em consideração os dados do CDC-EUA de que 1 a cada 54 nascimentos é de uma criança com TEA, todo professor poderá ter pelo menos um estudante diagnosticado com TEA. Buscar alternativas, conhecer seu diagnóstico, conhecer propostas pedagógicas e

Tecnologia Assistiva, faz com que tenhamos ferramentas que geram a acessibilidade e independência desses estudantes.

Muitas das vezes a sociedade coloca a pessoa com deficiência no lugar de heróis que superam as diversidades ou como vítimas sofredoras. Ambas as formas são conhecidas como atitudes capacitistas. SOARES (2020, p. 253) define capacitismo como “preconceito existente em relação às pessoas com deficiência, considerando-as desamparadas, assexuadas, condenadas a uma vida eternamente dependente, isto é, desrespeitadas como sujeito de direito”. O professor precisa estar livre desses pré-conceitos e entender que pessoas são pessoas em qualquer situação, mesmo que algumas dessas necessitem de algum apoio. Através disso e somado ao conhecimento das especificidades inerentes ao ensino desse indivíduo, o professor estará apto para desenvolver uma aula realmente inclusiva (HAMMEL; HOURIGAN, 2020; SOARES, 2020).

A proposta de atividade musical aqui descrita é apenas um exemplo de como o conteúdo musical pode ser adaptado e pensado como música para todos. O uso da Tecnologia Assistiva para escolha dos animais e adaptação pedagógica e/ou dos materiais e, em caso de um estudante não verbal, o uso de prancha de comunicação – se esse utilizar, ou até mesmo um fone de ouvido e/ou protetor auricular para os estudantes com hipersensibilidade ou uma linguagem menos abstrata servem como recurso de acessibilidade no fazer musical.

Soares (2020, p. 251) afirma que a acessibilidade precisa ser “atitudinal, comunicacional, programática, metodológica e instrumental”. A autora destaca

a importância de uma revisão constante das práticas pedagógicas, visando identificar estratégias que foram positivas ou aquelas que devem ser alteradas, analisando materiais oferecidos aos alunos, os recursos necessários para aprendizagem, além de considerar a importância de ajustes nos currículos e nos objetivos, na intenção de garantir a aprendizagem (SOARES, 2020, p. 251-252).

Louro (2021, p. 174) completa que “devemos continuar caminhando em busca de conhecimento, com rigor, qualidade e profundidade, mas sem jamais perder nossa essência e o foco no que realmente importa: o humano”.

Referências

American Psychiatric Association (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Tradução de Maria I.C. Nascimento; Paulo H. Machado; Regina M. Garcez; Régis Pizzato; Sandra M. Mallmann da Costa. Porto Alegre, ArtMed, 2014.

ASNIS, Valéria Peres; ELIAS, Nassim Chamel. *Ensino de música para pessoas com transtorno do espectro autista*. Ed.1. São Paulo: Cortez, 2019.

BRASIL, *Lei nº 13.861*, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Presidência da República.

Center for Diseases and Control (CDC). *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 27 de março de 2020*. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm?s_cid=ss6904a1_w. Acesso em 30 de julho de 2021.

CÔRTEZ, Maria do Socorro Mendes; ALBUQUERQUE, Alessandra Rocha de. Contribuições para o diagnóstico do transtorno do espectro autista: de Kanner ao dsm-v. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, v. 3, n. 7, p. 868-880, 2020.

GATTINO, Gustavo Schulz. *Musicoterapia e autismo: teoria e prática*. Ed. 1. São Paulo: Memnon, 2015.

GOLAN, Ofer; ASHWIN, Emma; GRANADER, Yael; MCCLINTOCK, Suzy; DAY, Kate; LEGGETT, Victoria; BARON-COHEN, Simon. Enhancing emotion recognition in children with autism spectrum conditions: an intervention using animated vehicles with real emotional faces. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 40 n. 3, p. 269–279, 2010.

HAMMEL, Alice; HURIGAN, Ryan. *Teaching Music to Students with Autism*. Ed. 2. New York: Oxford University Press, 2020.

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação Musical, autismo e neurociências*. Ed. 1. Curitiba: Appris, 2021.

LOURO, Viviane dos Santos. *Jogos e atividades para educação musical inclusiva*. Ed.1. São Paulo: Som, 2018.

LOURO, Viviane dos Santos. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. *Música e educação: Série diálogos com o som*, v. 2, p. 33-49. Barbacena, Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2015.

LOURO, Viviane dos Santos. Jogos musicais, Transtorno do Espectro Autista e Teoria da Mente: um relato de experiência. In: *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM)*. Campinas, 2014.

SHARMA, Samata; GONDA, Xenia; TARAZI, Frank. Autism Spectrum Disorder: Classification, diagnosis and therapy. *Pharmacol Ther*, v. 190, p. 91-104, 2018.

SOARES, Lisbeth. *Música, educação e inclusão: reflexões e práticas para o fazer musical*. Ed. 1. Curitiba: InterSaber, 2020.

STONE, Valerie; BARON-COHEN, Simon; KNIGHT, Robert. Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of cognitive neuroscience*, v. 10, n. 5, p. 640–656, 1998.