

## Oficinas de música para crianças com autismo no CAIS de Contagem/MG: um olhar a partir da demanda do sujeito

**Thiago Amaral Santos**

Universidade Federal de Minas Gerais  
orcid.org/0009-0004-2693-5688  
thiagoas@ufmg.br

**Renato Tocantins Sampaio**

Universidade Federal de Minas Gerais  
orcid.org/0000-0002-4384-6669  
renatots@musica.ufmg.br

SANTOS, Thiago A.; SAMPAIO, Renato T. Oficinas de música para crianças com autismo no CAIS de Contagem/MG: um olhar a partir da demanda do sujeito. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 2, e32218, 2024.

## Oficinas de música para crianças com autismo no CAIS de Contagem/MG: um olhar a partir da demanda do sujeito

**Resumo:** O acesso, em diversos aspectos, do sujeito autista ao outro, e do outro em relação ao autista, tem sido um empecilho para sua inclusão em diversos ambientes. Na escola, por exemplo, a incapacidade de se expressar a partir do mecanismo da fala pode interromper sua jornada escolar, tornando a evasão deste ambiente uma realidade inevitável para muitas famílias. No Centro de Atendimento e Inclusão Social de Contagem/MG, as crianças com autismo têm a oportunidade de se comunicar musicalmente ao entrar na sala de música e participar das oficinas ministradas por músico-educadores. A partir de um olhar psicanalítico sobre o sujeito, esses profissionais devem se posicionar como mediadores do fazer musical, favorecendo o protagonismo advindo da própria criança. Busca-se, sobretudo, melhoras na interação e comunicação social, além de se favorecer o desenvolvimento da autonomia do sujeito e, por fim, a inclusão das crianças com características do autismo em quaisquer contextos sociais. Este texto é um estudo exploratório sobre 5 estratégias pedagógicas para atuação com pessoas com autismo em contextos musicais.

**Palavras-chave:** autismo, oficinas de música, educação musical, psicanálise.

## Music workshops for children with autism at CAIS in Contagem/MG: a look from the subject's demand

**Abstract:** The access, in several aspects, of the autistic subject to the other, and of the other in relation to the autistic, has been an obstacle to their inclusion in various environments. At school, for example, their inability to express themselves from the speech mechanism can interrupt their school day, making their avoidance of this environment an inevitable reality for many families. At the Center for Social Care and Inclusion of Contagem/MG, children with autism have the opportunity to communicate musically when they enter the music room and participate in the workshops taught by musician-educators. From a psychoanalytic perspective about the subject, these professionals should position themselves as mediators of musical making, favoring the protagonism coming from the child himself. It seeks above all improvements in social interaction and communication, in addition to favoring the development of the subject's autonomy and, finally, the inclusion of children with characteristics of autism in any social contexts. This text is an exploratory study on 5 pedagogical strategies for working with people with autism in musical contexts.

**Keywords:** autism, music workshops, music education, psychoanalysis.

## Talleres de música para niños con autismo en el CAIS de Contagem/MG: una mirada desde la demanda del sujeto

**Resumen:** El acceso, en varios aspectos, del sujeto autista al otro, y del otro en relación con el autista, ha sido un obstáculo para su inclusión en diversos entornos. En la escuela, por ejemplo, su incapacidad para expresarse a partir del mecanismo del habla puede interrumpir su día escolar, haciendo que evitar este entorno sea una realidad inevitable para muchas familias. En el Centro de Atención Social e Inclusión de Contagem/MG, los niños con autismo tienen la oportunidad de comunicarse musicalmente cuando entran en la sala de música y participan en los talleres impartidos por músicos-educadores. Desde una perspectiva psicoanalítica sobre el tema, estos profesionales deben posicionarse como mediadores de la realización musical, favoreciendo el protagonismo proveniente del propio niño. Busca sobre todo mejoras en la interacción social y la comunicación, además de favorecer el desarrollo de la autonomía del sujeto y, finalmente, la inclusión de niños con características del autismo en cualquier contexto social. Este texto es un estudio exploratorio sobre 5 estrategias pedagógicas para trabajar con personas con autismo en contextos musicales.

**Palabras clave:** autismo, talleres de música, educación musical, psicoanálisis.

## Introdução

A Educação Especial se destacou como principal forma de acesso ao contexto de ensino e aprendizagem para pessoas com deficiência, durante o século passado. Apesar de ser uma alternativa interessante para as famílias que não tinham outra forma de acolhimento para seus filhos, essa estrutura demonstrava-se segregadora, separando as crianças de espaços comuns a outras crianças (Mantoan, 2003).

Ao longo do final da segunda metade do século XX, discussões em fóruns mundiais da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o modo de se ver e conviver com a pessoa com deficiência começaram a impactar políticas públicas em todo o mundo (Ainscow, 1995). Desde a década de 1990, a Educação Inclusiva tem, aos poucos, se tornado algo inerente à rotina de todo professor. Historicamente no Brasil, vimos inúmeras discussões, lutas e conquistas que ajudaram a reformular o modo como as crianças com deficiência se integram no contexto escolar.

(...) a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), o Congresso Internacional de Educação Especial (AINSCOW, 1995), Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (BRASIL, 1997), a Resolução sobre a Educação Especial (BRASIL, 2001), o Decreto Nº 5.296 (BRASIL, 2004), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008) e a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) (Santos, 2023).

A partir desta mudança de paradigma, a antiga unidade da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), fundada em 1971, passou a se chamar Centro de Atendimento e Inclusão Social (CAIS)<sup>1</sup>, em 2012, moldando-se como aporte à inclusão para a comunidade, a partir da criação de 6 programas de acolhimento e atendimento de bebês a adultos com deficiência. Destes, trazemos 4 que envolvem a oficina de música em seus contextos: 1) Programa Acompanhamento de Bebês (AB): um programa pioneiro que visa realizar o acompanhamento de bebês prematuros, de alto e médio risco, com síndromes, sequelas neurológicas ou patologias diagnosticadas que possam acarretar deficiências, ou ainda com risco psicossocial. A equipe clínica transdisciplinar, composta por oito especialistas (incluindo um músico), é responsável pelo acompanhamento. Esse programa é fundamental para garantir o desenvolvimento saudável e o suporte necessário a esses bebês e suas famílias; 2) Núcleo de Intervenção Precoce (NIPI e NIPII): são

---

<sup>1</sup> Para maiores informações sobre os programas do CAIS, acessar o site [www.cais.org.br](http://www.cais.org.br).

centros especializados no atendimento clínico de crianças de zero a 6 anos. Seu principal propósito é oferecer atendimentos especializados, inclusive com música, adaptados às necessidades individuais de cada criança; 3) Núcleo de Atendimento Pedagógico e Clínico (NAPC): atende crianças com idade entre 07 e 13 anos, em horários de contraturno das escolas, tendo como prerrogativa a inclusão escolar. Nele há atendimentos clínicos e educacionais especializados, oficinas de arte e de música; 4) Núcleo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (NEPI): desempenha um papel crucial ao colaborar com profissionais de escolas e empresas. Ele oferece consultoria e formação para promover a convivência com a diversidade, o respeito às singularidades e a valorização da inclusão. Além disso, o NEPI investe na formação contínua de sua equipe e conduz pesquisas nas áreas em que atua, sempre visando à promoção da autonomia e à melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência. Nestes estudos, a música, assim como as artes, sempre é colocada em pautas de discussão, permeando os casos clínicos, sendo sempre muito valorizada nos discursos de todos os profissionais.

A sala de música surgiu no CAIS com a intenção de oportunizar às crianças atendidas momentos de interação social a partir do fazer musical coletivo. O diálogo é estabelecido musicalmente por meio de estratégias de intervenção do educador musical, que partem da demanda da criança.

Cada criança que entra no CAIS passa por um processo de avaliação terapêutica, para que lhe seja feito um plano de atendimento. Neste plano são incluídas ou não as oficinas de música, de acordo com o que é apresentado como demanda ou interesse pela criança. O plano é construído conjuntamente e transdisciplinarmente por um grupo formado por psicanalistas, assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, neurologistas, terapeutas ocupacionais, pedagogos e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), arte-educadores e músico-educadores. Os planos podem ser modificados de acordo com suas evoluções e discussões sobre os casos em reuniões semanais da equipe.

## Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. A escolha por esta metodologia deve-se ao fato de que a pesquisa exploratória tem como objetivo,

segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 86), “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Gil (2002, p. 41) define a pesquisa exploratória como “um levantamento bibliográfico ou uma entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, com o objetivo de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses”.

Tendo em vista o papel imprescindível da música e do músico na constituição subjetiva do sujeito autista no CAIS, sendo suporte para as outras clínicas da instituição, revela-se a seguinte questão: como descrever as experiências da sala de música do CAIS de um modo sistemático e alinhado à abordagem psicanalítica?

Nesta direção, foram elencadas 5 estratégias de acesso ao sujeito autista que se destacaram ao longo de nossas observações nas oficinas de música. Mediante contemplação dessa abordagem, podemos formular alguns itens para reflexão: 1) Essas estratégias construídas no CAIS podem ser uma alternativa de acesso ao sujeito autista e de ser acessado por eles em uma oficina de música? 2) Seriam essas estratégias um suporte para os demais profissionais da clínica multidisciplinar do CAIS e vice-versa? 3) Estas estratégias poderiam ser úteis para educadores musicais e outros profissionais afins (musicoterapeutas, músicos comunitários etc.) em suas práticas com crianças com características autísticas em outros ambientes?

Tendo em vista essas questões que permeiam a busca, procuramos elencar textos acadêmicos que estivessem na interseção: Música, Autismo e Psicanálise. Foram considerados autores tanto da Educação Musical quanto da Psicanálise. Também foram consultados materiais bibliográficos e documentos da própria instituição. Duas referências em especial foram sugeridas pela equipe diretiva do CAIS, como a tese de Doutorado de Cristina Abranches<sup>2</sup> e a obra bibliográfica de Victor Guerra<sup>3</sup> sobre a constituição do sujeito a partir do ritmo.

---

<sup>2</sup> Cristina Abranches é uma psicanalista com doutorado em Ciências Sociais pela PUC-SP. Ela é conhecida por seu trabalho com inclusão social e educação especial, atuando como superintendente do Centro de Atendimento e Inclusão Social em Minas Gerais e como membro do Movimento Psicanálise, Autismo e Saúde Pública. Cristina Abranches tem contribuições significativas na área de deficiência e autismo, explorando temas como políticas públicas, reabilitação e direitos das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e deficiência intelectual.

<sup>3</sup> Victor Guerra foi um psicanalista uruguaio que dedicou sua vida ao estudo e atendimento clínico da relação mãe/bebê, da primeira infância, adolescentes e adultos. Inspirado nas contribuições de D. Winnicott, ele realizou consultas terapêuticas em um jardim da infância, por mais de vinte anos. Guerra estava trabalhando em sua tese de doutorado, em Paris, sobre ritmo e indicadores de intersubjetividade no processo de subjetivação do bebê quando faleceu prematuramente. Sua tese será publicada postumamente.

Portanto, para desenvolver este estudo foram levantados dados a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: 1) Pesquisa de Campo: observação e participação em oficinas de música do CAIS; 2) Leitura de prontuários e planos de atendimento das crianças atendidas pelo CAIS; 3) Rodas de conversa com a coordenação de Artes/Música do CAIS; 4) Levantamento Bibliográfico sobre a tríade: música, autismo e psicanálise.

## O indivíduo com características de autismo nas oficinas de música do CAIS

A palavra “autismo” vem do grego, derivada de “autos”, que significa “em si mesmo”. O termo foi usado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler (1857-1939) para descrever indivíduos que eram retraídos e tinham dificuldades para se conectar com outras pessoas ou com o mundo externo. Segundo Kortmann (2013 *apud* Louro, 2017), o autismo é descrito como uma perda de contato com a realidade e dificuldade de comunicação, sendo considerado um transtorno básico da esquizofrenia. Na versão revisada da 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2022), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado como um distúrbio do neurodesenvolvimento de natureza crônica e não progressiva, que impacta a interação social e a comunicação/linguagem, além de manifestar comportamentos repetitivos e/ou restritos.

Em sua tese de doutorado, Avila (2016, p. 96) salienta a complexidade e a imprecisão na descrição generalizada do comportamento do sujeito autista e da falta de consenso em seus aspectos etiológicos. Segundo o autor, a literatura nos apresenta o autismo a partir de diversos olhares, oriundos de múltiplas áreas de conhecimento que, além de buscarem explicá-lo e defini-lo, trazem a elaboração e a justificativa a partir de um conjunto de dispositivos e ações, fazendo deste objeto de estudo mais do que um quadro clínico, mas também “uma série de conhecimentos, instituições e práticas a ele orientadas” (p. 96).

Para Bosa e Callias (*apud* Avila, 2016), apesar da variedade dessas disciplinas e estudos acerca do autismo, a integração desses conhecimentos é impossível, pois os resultados não cobrem toda a extensão de diferenças individuais do espectro. Além disso, o foco desses estudos se volta quase sempre para as deficiências,

principalmente sociais, associadas ao diagnóstico autístico, e não há uma compreensão do sujeito em relação às suas competências.

Erika Parlato (2022), em Oliveira *et al.* (2022), ao contar sobre a história do autismo segundo a psicanálise, fala em passado sombrio ao se referir ao momento em que a psicanálise, numa primeira interpretação, sugere que o autismo seja fruto de uma relação precária entre mãe e bebê, trazendo um sentimento de culpa para muitas mães de autistas. A autora também nos traz em seu texto a “volta por cima” da abordagem da psicanálise ao propor novas interpretações sobre o autismo após inúmeras pesquisas que revelaram que crianças muito bem alimentadas afetivamente pelas mães também podiam ser diagnosticadas com autismo. Novas proposições foram levantadas, considerando que o bebê autista rejeita as investidas afetivas da mãe e não o contrário.

Neste texto, utilizaremos a concepção psicanalítica sobre o autismo que, segundo autores como Laznik, Catão e Lima (1991, *apud* Souza *et al.*, 2017), considera que o sujeito nessa condição evita o laço com o Outro, visto pelo autista como algo invasivo, pois ficaria à mercê dos caprichos de um Outro imperativo.

Laznik (2004) propõe compreender o autismo a partir de uma falha no estabelecimento do laço primeiro com o Outro, sem o qual nenhum sujeito pode advir. Isto faz com que pensemos, nos casos de autismo, em um “sujeito anterior ao sujeito” (Catão & Vivès, 2011, p. 10), o que leva a psicanálise a buscar novos modos de intervenção frente a essa clínica (Souza *et al.*, 2017).

Na perspectiva psicanalítica lacaniana<sup>4</sup>, o sujeito nasce e se desenvolve por meio da convivência com o Outro, que apresenta ao indivíduo o campo simbólico. O conceito de Outro, com “O” maiúsculo, e de outro, com “o” minúsculo, é apresentado por Lacan (1998). O primeiro é chamado de grande Outro e tem a função de “lugar do significante”, isto é, aquele que apresenta a cultura à criança. O outro, com “o” minúsculo, está ligado à subjetividade daquele que representa o Outro. Considera-se que o sujeito é um ser desejante e que o controle das suas pulsões interfere no desenvolvimento desse ser em formação.

Diante disso, Kupfer, Faria e Keiko (2007) apontam como possibilidade de tratamento do autismo um dispositivo institucional que faça o papel do Outro. A

---

<sup>4</sup> A psicanálise lacaniana é uma abordagem psicanalítica que se baseia nas contribuições do psicanalista francês Jacques Lacan.

Oficina de música do CAIS, na incumbência de ser este Outro, pode ser, por exemplo, a voz cantada, os instrumentos tocados ou jogos e brincadeiras musicais. Diferente de outros contextos, a música tem características peculiares e a partir dela é possível arrebatá-lo o sujeito autista sem que ela seja vista como uma demanda externa imperativa, deliberada e invasiva.

Assim como no ateliê musical apresentado por Souza *et al.* (2017), as oficinas de música do CAIS têm a possibilidade de tornar este contato da criança autista com o Outro algo menos doloroso, a partir do uso de uma demanda externa sedutora e encantadora, a música. Isso se dá por meio da validação e da percepção das demandas próprias do sujeito e, por fim, da utilização dos processos de apropriação do fazer musical como vias para o contato com outras crianças e trocas socioafetivas, num papel de inserção do indivíduo na cultura.

## O CAIS e o sujeito que por ele passa segundo a tese de Cristina Abranches

A tese de doutorado, de Batista (2012), discute a inclusão escolar de alunos com deficiência mental, explorando os equívocos e a persistência ao longo da história em relação a essa temática. A autora utiliza uma abordagem interdisciplinar, incluindo perspectivas da sociologia, filosofia, antropologia, pedagogia e psicanálise, para investigar as relações sociais e tratamentos propostos para pessoas com deficiência mental na contemporaneidade.

A constituição subjetiva, conforme Batista (2012), é um processo complexo que envolve a relação do indivíduo com o Outro social e a maneira como essa relação afeta a formação da identidade e do psiquismo. O referencial teórico utilizado pela autora para discutir esse conceito é a psicanálise, especialmente as teorias de Jacques Lacan. A constituição subjetiva é marcada pela alienação e separação, sendo influenciada pela linguagem e pelo simbólico. O documento menciona que o sujeito é tanto sujeito do Outro quanto resistente a esse Outro completo, admitindo sua falha e provocando um furo no Outro. Este processo é essencial para a humanização e para a construção de laços sociais. A constituição subjetiva é fundamental para entender a inclusão e a singularidade de cada indivíduo em um contexto social.

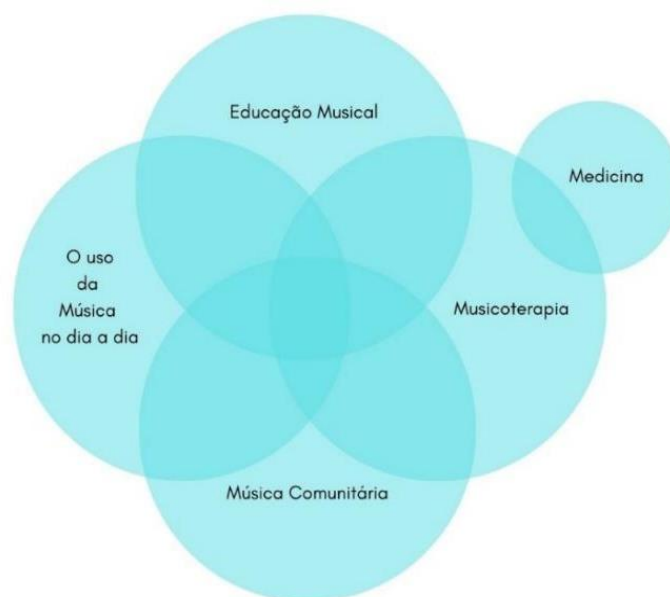
A autora aborda também a condição débil que é caracterizada pela dificuldade do sujeito em estabelecer laços sociais e uma relação com o saber, indo além do

funcionamento cognitivo e afetando a forma como o indivíduo se relaciona com o conhecimento e a sociedade. A debilidade interfere na maneira como o sujeito se relaciona com o saber e com os laços sociais, levando a uma busca por relações duais e alienantes, especialmente em contextos educacionais. A posição débil do sujeito é influenciada pelo contexto social contemporâneo e pela forma como o indivíduo inscreve sua patologia na estrutura psíquica, afetando seu modo de lidar com a deficiência. A escolha por uma saída da condição de debilidade é sempre do sujeito e requer uma posição ética que a sustente, seja dentro ou fora das instituições educacionais.

### Um Educador Musical que não ensina música

A Figura 1 a seguir, extraída de MacDonald (2013), é um mapeamento das áreas de atuação da música dentro do conceito, apresentado pelo próprio autor, de *Música, Saúde e Bem-Estar*. A música como suporte ao novo conceito de saúde, ligado à plenitude da vida, considerando corpo, alma e mente, expande-se em uma grande gama de áreas de atuação, deixando de ser exclusividade da Musicoterapia. Porém há uma distinção muito bem definida das profissões e suas responsabilidades, ficando a cargo exclusivo dos musicoterapeutas a função de atuar na clínica terapêutica.

Figura 1 – Estrutura Conceitual para Música, Saúde e Bem-estar



Fonte: (MacDonald, 2013), tradução nossa.

O campo de atuação do músico-educador no CAIS está localizado na interseção entre Educação Musical, Musicoterapia e Música Comunitária. Pode-se dizer que o educador musical atua em um ambiente que promove oficinas de música para a comunidade infantil, tendo um papel de suporte à demanda musical das crianças avaliadas e inseridas em planos individuais. O educador trabalha em parceria com a equipe de assistência social, com as clínicas psicanalista, fisioterapêutica, fonoaudiológica, de terapia ocupacional, com o AEE e com os arte-educadores, contribuindo na condução das evoluções de cada criança atendida, fornecendo relatórios sobre o desenvolvimento integral das crianças nas oficinas de música.

A função do músico-educador no CAIS é a de intermediador da música em seus processos de apropriação do fazer musical, porém, sem a intencionalidade principal de ensinar, preocupando-se primordialmente em promover a interação entre as crianças nas Oficinas de Música. O contato das crianças com a música é quase sempre de maneira improvisacional e exploratória, de acordo com a demanda de cada um, podendo haver algo mais sistemático, caso haja este anseio advindo do próprio sujeito. O processo terapêutico, bem como os instrumentos que o permeiam, fica a cargo dos terapeutas em seus atendimentos individuais e em grupo.

Sendo assim, poderíamos nos perguntar qual a razão de haver um professor de música se não há um conteúdo programado a ser cumprido e ensinado. Seria possível alguém sem formação musical, apenas com aptidão musical, fazer essa mediação?

Para responder a essas perguntas, é preciso se voltar às atribuições do músico-educador, bem como fazer uma conceituação mais precisa de quem é este profissional inserido em projetos sociais no Brasil. Kater (2004) observou, há quase duas décadas, que o fomento das classes emergentes da sociedade é cada vez menos especializado e quase sempre voluntariado, ficando muitas vezes a cargo de artistas e intérpretes sem formação acadêmica, ou de outros profissionais com outras formações, como psicólogos, pedagogos, sociólogos etc.

Segundo Kater (2004), a dimensão humana e sociológica da atribuição desse agente inserido na sociedade deveria requerer uma formação além da musical. O autor nos alerta para a dimensão humanizadora que há no papel do músico-educador inserido neste contexto e para a real importância que há em se contemplar

de maneira efetiva essa atribuição que vai além do aspecto técnico do aprendizado musical.

Do ponto de vista burocrático institucional, há no CAIS, atualmente, a exigência de que os profissionais sejam devidamente qualificados, devendo ser ao menos estudantes de graduação em áreas da Educação Musical. A experiência como educador musical também é questionada e avaliada no processo seletivo, assim como a relação do profissional com crianças com transtornos do neurodesenvolvimento e com deficiência intelectual. Entretanto, nem sempre foi assim. Ao longo de 10 anos de inserção das oficinas de música no plano de atividades culturais e educativas das crianças, a instituição optou, inicialmente, por artistas e músicos performáticos. A experiência negativa com esses profissionais revelou que o perfil dos próximosicineiros deveria ser de um educador musical, comprometido com o desenvolvimento integral das crianças e que fosse preocupado com o quesito humanizador que há na lida docente.

De fato, o ofício doicineiro de música no CAIS não se configura como o de um musicoterapeuta, embora tenha como objetivos primários questões ligadas ao desenvolvimento humano do sujeito, que estão diretamente relacionadas à promoção da saúde do indivíduo. O quadro comparativo a seguir (Quadro 1) demonstra as diferenças existentes entre o papel de cada um dos profissionais que atuam utilizando a música com pessoas com alguma deficiência.

Quadro 1 – Musicoterapia e Educação Musical Especial: peculiaridades e interfaces

Educação Musical Especial	Musicoterapia
<p>Conjunto de práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento de competências musicais, através de experiências tais como a apreciação, a performance e a criação. Mesmo não sendo seu objetivo principal, acaba por desenvolver habilidades extramusicais, como a socialização, a coordenação motora e a percepção temporal e espacial. Objetivo central: o aprendizado musical do aluno.</p>	<p>Utilização da música e/ou seus elementos constituintes, tais como ritmo, melodia e harmonia, por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou um grupo, num processo destinado a facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão, a organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, a fim de atender às necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. Objetivo central: a terapia e/ou a reabilitação do indivíduo através da música.</p>
<p>Na Educação Musical Especial a música é considerada como um fim em si mesmo.</p>	<p>Na Musicoterapia a música pode ser utilizada como um meio para outro fim. Neste caso, o objetivo pode ser corrigir ou amenizar os problemas derivados da</p>

	deficiência do paciente por meio da música. Assim, a ênfase está na relação da música com o paciente e não na música em si mesma, nem nos conceitos estéticos e teóricos que a permeiam.
--	--

Fonte: Louro (2006).

Diante deste quadro, e ao perceber que o processo criativo e a perspectiva estética das experiências ligadas ao fazer musical são as chaves para a observação e mediação das crianças e seus desenvolvimentos na sala de música, podemos equiparar a profissionalidade do músico inserido no contexto das oficinas do CAIS a de um educador musical.

No quesito avaliativo, tanto no processo de acolhimento quanto no processo de finalização do plano terapêutico, existem alguns quesitos que são observados durante as oficinas, os quais servem como um eixo norteador para registro das evoluções das crianças individualmente. Estes registros ficam disponíveis em um software online, onde são compartilhados todos os lançamentos de cada um dos profissionais.

Os indicadores de avaliação musical, que servem também como auxílio aos músico-educadores ao conduzir as oficinas de música, estão em constante construção, variando de acordo com a percepção dos profissionais. Até o momento, são os seguintes: 1) Audição: Localização auditiva, isto é: de onde vem o som que lhe interessa, qual é o timbre que mais chama a atenção? 2) Oralidade: ele(a) canta? Que tipo de música (infantil, religiosa ou músicas de adultos)? Ele(a) tem boa memória, tem musicalidade? Ele(a) canta várias músicas de diferentes estilos? 3) Expressão corporal: ele(a) dança, tem ritmo? Ele(a) segue e ou sustenta um padrão rítmico? 4) Socialização: ele(a) aceita participar das rodas e das brincadeiras propostas? Ele(a) propõe atividades? Ele(a) interage com os técnicos e colegas? Ele(a) suporta o tempo de atendimento? Ele(a) observa o professor e os colegas? Ele(a) imita (copia) as ações do outro, seja do profissional ou colega? 5) Escolhas: (a) Ele(a) tem preferência por algum instrumento (violão, violino, teclado, percussão de mão ou de baquetas)?; (b) Ele(a) dá sentido (função) ao instrumento. Exemplos: pega o instrumento e tenta tocar corretamente, ou bate com o violão no teclado; utiliza as baquetas em instrumentos que não são de percutir; (c) Ele se organiza através de objetos que não pertencem à sala de música? Exemplo: entra na sala com um carrinho, boneco, ou qualquer outro objeto.

Ao provocar o leitor com o título do capítulo – “Um Educador Musical que não ensina música” – supõe-se que a maioria dos educadores musicais esteja habituada com os espaços tradicionais de ensino aprendizagem ocupados por eles: escolas de música, escolas de educação básica, projeto culturais etc. Destarte, nessa seção pudemos refletir sobre a possibilidade de um espaço não convencional de ocupação profissional do educador musical, muitas vezes ocupado por musicoterapeutas. Embora não haja, primordialmente, o ensino da música em si, é importante salientar quanto ao aspecto da formação integral do ser humano inerente ao papel do educador musical presente nesse recorte aqui apresentado.

## Descrição das Estratégias na Oficina de Música

### A sincronia rítmica e as trocas com o Outro

Grande parte das crianças com as características do autismo tem como característica orgânica do corpo, como autorregulação ao incômodo provocado pelas demandas sensoriais, as denominadas estereotípias<sup>5</sup>. Muitas dessas estereotípias têm algo em comum que o músico pode perceber como ferramenta pedagógico-musical – como pulsações regulares e constância no movimento –, a partir do que é apresentado, seja o movimento das mãos e dos braços (flapping), ou vocalizes e sons silábicos que se repetem incessantemente (ecolalias), ou o pular na ponta dos pés, o músico pode vir a intervir musicalmente em sincronia com a criança.

Em sua pesquisa sobre o desenvolvimento da comunicação social entre os autistas por meio da educação musical especial, Oliveira (2020) fala a respeito de sua percepção sobre padrões estereotipados advindos da criança e sobre como dar a eles um sentido musical utilizando-se de canções, ostinatos rítmicos ou dançando, em sincronia com a atividade corporal da criança.

Sobre os comportamentos restritivos, um bem comum entre as crianças participantes da pesquisa era a estereotípias. Ao perceber que a criança estava entrando num padrão estereotipado, eu tentava redirecionar seus gestos, dando a eles um sentido musical, por exemplo, quando balançavam as mãos (flapping) e se entretinham nisso, buscava uma canção no andamento de seus movimentos e procurava dar um sentido musical a esses movimentos, dançando ou tocando um instrumento, como o tambor. Aos poucos, no processo, eu promovia acelerações e diminuições de andamento. Na maior parte das vezes as crianças conseguiam perceber a sincronia dos próprios

---

<sup>5</sup> Ação repetitiva ou ritualística, proveniente do movimento, da postura ou da fala.

gestos com a música e respondiam sorrindo ou propondo (Oliveira, 2020, p. 68).

No CAIS, esta prática é muito comum, tendo em vista que a clínica psicanalítica traz uma abordagem que vai ao encontro desta perspectiva de interagir com a criança de acordo com o que ela apresenta. Além disso, na prática pedagógico-musical, a pulsação rítmica é muito utilizada para o ensino e a aprendizagem de conceitos musicais, bem como para a realização de jogos de criação e improvisação.

Em Oliveira *et al.* (2022), uma coletânea de artigos em forma de livro sobre o tema “música e autismo”, no capítulo sobre sincronia rítmica, Sampaio (2022) relembra que há, de acordo com a perspectiva trazida por Ian Cross, professor emérito da Faculdade de Música da Universidade de Cambridge, três formas de vínculo estabelecidos no fazer musical conjunto, quando os indivíduos envolvidos adquirem uma percepção compartilhada de tempo, denominada pulsação. Este vínculo pode ser afirmativo, encoberto ou contrário.

(...) quando as pessoas fazem música em conjunto, há uma percepção compartilhada do tempo que musicalmente recebe o nome de pulsação, e as pessoas podem se vincular à pulsação de forma afirmativa (tocar junto com a pulsação), encoberta (considerar a pulsação mas tocar estruturas mais complexas a partir dela) ou contrária (a pessoa se recusa a compartilhar a pulsação). Tanto na situação afirmativa como na encoberta, se várias pessoas tocam sobre a mesma pulsação há sincronia rítmica (Oliveira *et al.*, 2022, p. 187).

Indo ao encontro da psicanálise e a necessidade de o sujeito autista suportar as demandas do Outro, é comum nos depararmos com crianças que não são submissas à nenhuma demanda externa. Assim, não respondem quando chamadas ou não atendem a pedidos, se ensurdecendo para a voz de quem as convoca, mas não agem da mesma forma quando imersas em uma canção. Como exemplo, podemos observar que as crianças atendem aos comandos de uma cantiga de roda – “De abóbora faz melão” –, que convocam movimentos como pular, rodar e requebrar.

A música, conforme descrito por Lima (*apud* Souza *et al.*, 2017), possui uma característica única, pois embora não seja uma demanda direta à criança, ela é inescapável e alcança seu destinatário. Isso sugere que a música tem um papel

penetrante e envolvente no contexto das oficinas, afetando as crianças mesmo sem uma intenção direcionada.

### O ostinato rítmico e sua função de regulador emocional

Existem crianças com características do autismo que chegam até o CAIS bastante angustiadas, apresentando choro, apatia e pouco ou nenhum interesse em interagir e/ou explorar os instrumentos musicais da sala de música. Elas também podem apresentar resistência em se desvincilhar da mãe. Algumas vezes, é necessário que a criança se adapte ao novo ambiente até que se aconchegue e se sinta confortável e confiante. A organização do ambiente sonoro, a partir do recurso do ostinato rítmico contínuo, pode ajudar nessa adaptação.

É importante começar por entender como o autista processa interiormente a música que escuta, conforme estudos relacionados. De acordo com Sampaio *et al.* (2015), a partir de uma perspectiva neurocientífica sobre a música e o autismo, é possível afirmar que a presença de uma pulsação regular e previsível promove prazer e segurança a indivíduos com autismo. Segundo Berger (*apud* Sampaio *et al.*, 2015, p. 148), “a presença de uma pulsação regular e previsível é o componente musical principal para explicar o prazer que a pessoa com TEA sente com a música, criando-se assim um estímulo ambiental não ameaçador ou aversivo.”

No trabalho de acolhimento das crianças nas oficinas de música, o músico-educador utiliza o recurso do ostinato rítmico. O termo “ostinato” vem do italiano e significa “obstinado” ou “persistente”, e, na música, refere-se a uma frase musical ou ritmo que se repete persistentemente. Esse padrão repetido pode ser uma melodia, uma figura no baixo (conhecida como basso ostinato) ou simplesmente uma ideia rítmica. Muitas vezes, o ostinato é tocado em um instrumento de percussão (por exemplo, caixa, triângulo etc.), no entanto, os ostinatos rítmicos também podem ser encontrados em partes tocadas em instrumentos agudos, em que o tom da nota permanece o mesmo ou onde os tons mudam à medida que a frase é repetida.

Gattino (2015, p. 66) alerta sobre os efeitos iatrogênicos (negativos) em relação ao uso indiscriminado da música para pessoas com determinadas condições neurodivergentes. O autor traz considerações importantes sobre o autismo e sua relação com a música. Ele aponta que devido ao seu processamento diferenciado, o

indivíduo tende a valorizar repetições, isolamento e padrões fixos de atividades. Portanto, é comum que esse sujeito venha a escutar sempre a mesma música durante muito tempo, preferindo se isolar a interagir com seus pares e deixando de realizar atividades cotidianas. Ainda segundo o pesquisador, também ocorre de esse indivíduo ter dificuldades para aceitar participar de atividades musicais por ele desconhecidas.

Uma maneira de ser mais assertivo na escolha deste ostinato seria saber através dos responsáveis pela criança quais são as referências musicais e sonoras dela, e quais delas têm função de acalenta-la ou de estimulá-la, por exemplo. Nem sempre isso é possível, o que não deixa outra opção a não ser a de experimentar um ritmo espontaneamente. Pelo caráter do próprio ostinato, de ser constante e regular, por ter uma previsibilidade e organização, mesmo que escolhido deliberadamente, ele se torna esse agente apassivador, muito útil nos primeiros encontros com as crianças autistas, no contexto do ensino de música.

Esta regulação e organização proporciona maior segurança e confiança no indivíduo, que aos poucos se desvencilha da mãe e ganha autonomia, conseguindo suportar melhor o ambiente, explorar os instrumentos musicais da sala de música e atender às demandas sugeridas pelas atividades musicais.

#### Toda ação provoca uma reação

A criança que entra na sala de música e começa a explorar os instrumentos, apresenta-se por meio de um som que produz, mesmo que essa não seja claramente sua intenção. É preciso que o músico-educador estabeleça um contato com este que chegou, e esse contato pode se dar musicalmente. O contato parte do tocar como reação, respondendo ao som da criança, tocando logo em seguida, repetindo o que lhe foi apresentado (a célula rítmica) ou criando algo a partir disso. A criança se vê incomodada pelo que ouve e continua provocando, esperando novas reações às suas investidas musicais. É estabelecido um contato, pois a criança percebe um outro e o provoca musicalmente, esperando dele reações.

Da mesma forma, quando o músico-educador toca algum instrumento, espera-se que a criança reaja tocando algum instrumento ou ao menos movimentando-se. Estar atento às reações da criança se torna uma busca pelo que

pode ser feito em sequência após a última reação. Neste jogo também há um contato estabelecido, porém, agora, o contato se inicia com o músico-educador.

Há também a reação instantânea em que o educador busca prever o próximo toque da criança, tocando simultaneamente a cada novo toque que ela faz. Não há sincronia rítmica, pois não há percepção compartilhada de tempo e pulsação (Oliveira *et al.*, 2022, p. 187), o que há é a sincronia do som e do movimento demandado por uma das partes do fazer musical coletivo, isto é, a criança autista. Perceber que o som por ela produzido está preenchido com outro som produzido por outro sujeito pode ser compreendido como a criança percebendo e suportando a presença do outro, e, portanto, se conectando com o outro.

A reação instantânea também pode ser uma expressão facial ou um gesto corporal, podendo assim haver a busca de uma relação de contato visual, buscando apresentar um significado aos sons produzidos, possibilitando ao sujeito o despertar de um certo senso de intersubjetividade<sup>6</sup>, isto é, o desejo de compreender o que alguém diferente dele sente ao ouvir o som que produz e interagir com estes sentimentos.

Estes contatos podem servir de facilitadores para o acesso ao sujeito com características do autismo e para o acesso dele a outros indivíduos. Devido à sua imprevisibilidade, esta estratégia de reagir às ações do sujeito e de agir esperando reações deve ser feita com muita cautela para não haver efeitos contrários aos esperados. Em caso de crianças não verbais e com recusa a intervenções externas, esta estratégia pode ser muito efetiva.

### Sentindo a vibração do instrumento no corpo

Em uma de nossas observações, pudemos perceber que algumas crianças não apresentam reação alguma às investidas do terapeuta. Até mesmo quando o profissional se expressa exagerando o tom de voz (mudando o timbre de voz), a criança sequer direciona o olhar para ele, permanecendo imóvel. Uma estratégia

---

<sup>6</sup> A intersubjetividade, segundo Batista (2012), refere-se à Relação com o Outro e envolve a capacidade de reconhecer e interagir com a subjetividade de outra pessoa. É um conceito fundamental para entender a inclusão e a alteridade, pois implica na coexistência e no respeito às diferenças individuais. A intersubjetividade é essencial para a construção de relações sociais saudáveis e para a promoção de um convívio que valoriza a singularidade de cada indivíduo.

bastante utilizada é quando o músico toca um instrumento (violão, violoncelo ou tambor) e o encosta nas costas da criança para que ela sinta a vibração do som.

Algumas crianças têm reações instantâneas, podendo simplesmente estabelecer contato visual por alguns segundos, ou até mesmo estender a mão para tocar (encostar) no instrumento. Souza *et al.* (2017) destacam que a vibração musical pode incitar o corpo do sujeito autista a se movimentar, proporcionando uma sincronia com os sons e ajudando a estabelecer um contorno corporal<sup>7</sup>. Os autores ressaltam a importância da vibração nos casos de autismo, pois isso oferece um entorno ao circuito pulsional, que geralmente falta, e permite que o sujeito entre em contato com seu próprio ritmo e com o ritmo dos outros.

A hipersensibilidade auditiva<sup>8</sup>, tantas vezes afirmada como um dos sintomas autísticos, também pode ser questionada ao nos deparamos com experiências sonoras das crianças na sala de música. Há na sala, por exemplo, tubos sonoros que produzem sons vibrantes que reverberam bastante, produzindo harmônicos em frequências que se multiplicam quando vários tubos são percutidos simultaneamente. Algumas crianças, apresentadas como muito sensíveis e resistentes a ambientes barulhentos, nos surpreendem ao tocarem os tubos sonoros em períodos longos de tempo, sugerindo-nos o contrário, isto é, que elas sentem prazer em ser envolvidas pelo som e suas vibrações.

#### Disposição dos instrumentos na sala: o foco na interação social e na demanda do sujeito

Quanto à disposição dos instrumentos na sala de música, notou-se que os materiais ficam ao alcance das crianças em posições estratégicas para que seja possível a troca socioafetiva entre elas. Como exemplo, é possível citar: os 2 teclados da sala se posicionam um em frente ao outro, favorecendo assim o contato visual e a comunicação (verbal ou não verbal), enquanto as crianças podem explorar o instrumento; os xilofones ficam um ao lado do outro, em um círculo, proporcionando o contato visual das crianças enquanto tocam; o professor pode caminhar pela sala

---

<sup>7</sup> O “contorno corporal” em Souza *et al.* (2017) refere-se à capacidade de uma pessoa de se mover e sincronizar com os sons que ouve, proporcionando um limite físico que é frequentemente ausente em casos de autismo.

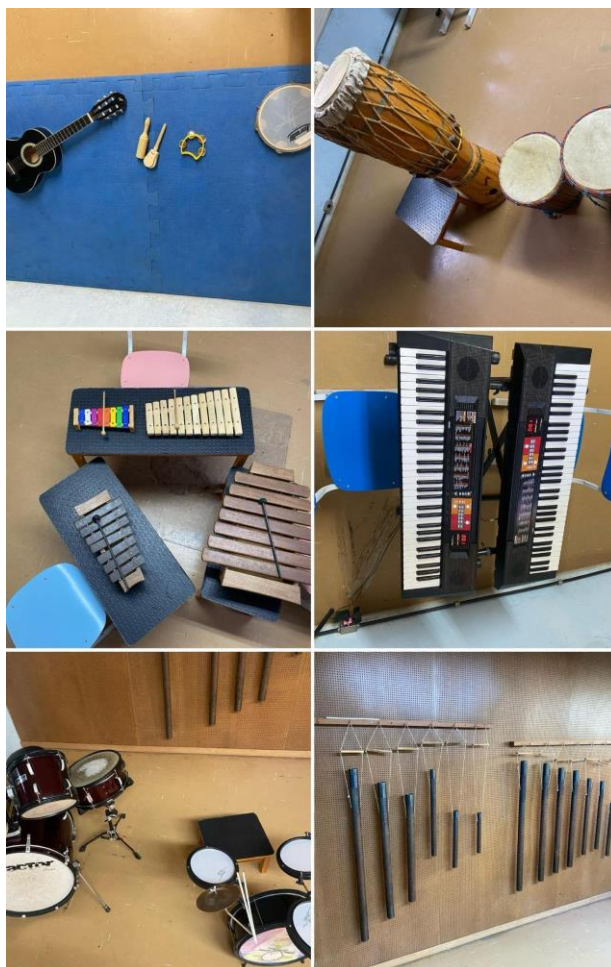
<sup>8</sup> A hipersensibilidade auditiva é uma condição na qual o paciente possui sensibilidade muito alta para qualquer tipo de som, seja ele forte ou não.

intervindo com as crianças que o demandarem ou que necessitem de mais incentivo (investimento) do professor.

Ao entrar na sala de música, a criança, tendo os instrumentos ao seu alcance, escolhe o que quer tocar e tem a liberdade de trocar quando quiser. Ela não é obrigada a permanecer na sala de música, podendo transitar pela área externa e retornar deliberadamente. Em alguns casos, as oficinas são ministradas fora da sala de música. Cabe ao educador apresentar às crianças os sons e timbres dos instrumentos musicais para que o desejo de tocá-los seja despertado.

É muito comum e, ao mesmo tempo, surpreendente nos depararmos com o retorno espontâneo de uma criança à sala de música que antes rejeitava as ofertas do educador musical e que passa a buscar pela exploração dos instrumentos deliberadamente. Isso nos faz refletir sobre o quão importante é, além do respeito pelo desejo do sujeito, despertar o desejo das crianças pela música, apostando nelas mesmo que, a princípio, não demonstrem nenhum interesse.

Figura 2 - Disposição dos instrumentos musicais do CAIS na sala de música



Fonte: arquivo dos autores.

## Discussão das estratégias sob a concepção psicanalítica do ritmo de Vitor Guerra

Guerra (2013) aborda a relação entre psicanálise, arte e o processo de subjetivação<sup>9</sup>. O autor ressalta a importância do diálogo entre as disciplinas, explorando as zonas de coincidência entre a construção subjetiva na psicanálise e os processos criativos na arte. Guerra também enfatiza a necessidade dos psicanalistas de estarem atentos aos processos de criação artística, que podem enriquecer a compreensão dos processos de subjetivação e do sofrimento dos pacientes.

No mesmo texto, Guerra (2013) discute como o ritmo é um elemento central, tanto na arte quanto na psicanálise, atuando como um organizador psíquico e influenciando a subjetivação. Ele destaca, também, a importância da experiência sensorial e do ritmo na formação do verdadeiro self, conforme conceituado por Winnicott<sup>10</sup> (*apud* Guerra, 2013), e na expressão genuína do sujeito. Podemos afirmar, portanto, que o autor sugere que a arte pode servir à clínica psicanalítica e vice-versa, criando-se um intercâmbio enriquecedor entre ambas.

Buscando um paralelo entre as estratégias e o trabalho de Guerra (2013) sobre o ritmo e a psicanálise, podemos relacioná-las às cinco perspectivas do conceito polissêmico do ritmo, conforme descrito pelo autor, que são:

- (1) Reiteração: Refere-se à repetição cíclica e previsível de uma experiência, associada à ordem cósmica ou biológica. Este conceito está associado aos macrorritmos, que são marcados pela recorrência e correspondem à ordem cósmica ou biológica. A reiteração é um elemento fundamental do ritmo, que também inclui a descontinuidade, introduzindo surpresa e inesperado através de atividades como estátua. Em suma, a reiteração é o que volta ou faz voltar, fluindo em um padrão que pode ser tanto contínuo quanto interrompido por elementos irregulares (Guerra, 2013);

---

<sup>9</sup> A subjetivação, conforme Victor Guerra, é um processo fundamental para a transformação do ser humano em sujeito, sustentado por um processo de simbolização. Este processo envolve a capacidade de representar internamente um objeto da pulsão, quando este está ausente, relacionando-se com o desejo e a dialética presença-ausência. A simbolização é vista como um elemento central do aparelho psíquico, permitindo a expressão e integração dos desejos do sujeito.

<sup>10</sup> Winnicott, mencionado por Guerra (2004), foi um psicanalista que introduziu o conceito de verdadeiro self, que é considerado o centro de irradiação do gesto espontâneo e uma possível expressão do genuíno no sujeito. Ele também desenvolveu o conceito de capacidade de estar só, que é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de brincar sozinho na presença de alguém. Winnicott acreditava que para desenvolver essa capacidade, é necessário primeiro ter sido “brincado” por um outro materno ou paterno.

- (2) Organização Temporal: O ritmo como uma forma de organizar temporalmente a experiência, relacionando-se intimamente com a intensidade dos afetos. O indivíduo tem seu próprio ritmo para realizar atividades e podemos acrescentar que tem a sua própria pulsação rítmica musical (Guerra, 2013);
- (3) Identidade: O ritmo contribui para a formação de um núcleo primário de identidade, oferecendo continuidade psíquica e superando a violência da descontinuidade<sup>11</sup>. Em resumo, a identidade do sujeito nesse contexto está intrinsecamente relacionada à experiência rítmica, à vitalidade do movimento e à interação com o ambiente e os outros. É um processo complexo e dinâmico que começa desde os primeiros momentos de vida (Guerra, 2013);
- (4) Ritmicidade Conjunta: A capacidade de estabelecer uma ritmicidade conjunta, que é uma experiência organizadora do self. Quando uma criança percebe que há outro som sendo feito ao mesmo tempo que o dela, isso pode facilitar o engajamento da criança no campo do Outro, marcado por um ritmo presente nas trocas vocais e corporais. Isso sugere que a música pode ajudar a criança a entrar em contato com seu próprio ritmo, regulando-se ao ritmo dos outros, o que é um passo importante na constituição psíquica do sujeito (Guerra, 2013);
- (5) Ritmo e Criatividade: O ritmo é visto como um elemento essencial na criação artística, proporcionando uma passagem do caos à ordem, permitindo a expressão criativa. O ritmo é um componente vital na expressão e integração dos desejos, bem como na estruturação psíquica e, conseqüentemente, na criatividade humana (Guerra, 2013).

Podemos dizer que, de alguma maneira, as 5 estratégias do CAIS se entrelaçam direta ou indiretamente com as perspectivas do conceito polissêmico de ritmo elaboradas por Guerra (2013). Esses elementos do ritmo, fundamentados pelo autor, e respeitados na composição das estratégias de manejo pedagógico na oficina de música da instituição, são fundamentais para a experiência rítmica entre o sujeito e o outro (pares), ajudando na integração sensorial e no desenvolvimento da subjetividade da criança.

---

<sup>11</sup> A descontinuidade, conforme descrito por Guerra (2017), refere-se a momentos em que o sujeito confronta rupturas e ausências, alternados com presenças.

## Conclusão

A percepção do sujeito em si como algo singular e coletivo, ao mesmo tempo, separado da condição limitante imposta pelo diagnóstico autístico, sugere ao músico-educador inserido no contexto da oficina de música do CAIS/Contagem uma visão mais humanizadora em relação ao desenvolvimento da criança com características do autismo; singular por ter suas particularidades que o identificam como indivíduo autêntico e autônomo, e coletivo por ser um sujeito inserido em um meio coletivo, onde compete a esse indivíduo adquirir seu senso de convivência.

Entender o autista como um sujeito que ainda não está pronto, e que precisa se desenvolver individualmente e coletivamente, é algo imprescindível para esse músico-educador, não como terapeuta, mas sim como educador que media processos de apropriação musical das crianças envolvidas no projeto. Sendo este sujeito muito resistente às demandas externas, considerando-as invasivas e ameaçadoras, a música, fazendo-o se voltar ainda mais para si mesmo, pode ser uma forma menos dolorosa de acessar e ser acessado por essas crianças.

Neste artigo, foram demonstradas 5 estratégias das oficinas de música do CAIS/Contagem para se promover a troca com crianças com sintomas de autismo: a sincronização rítmica, o uso de ostinatos rítmicos, o jogo da ação e da reação, a vibração do instrumento no corpo e a disposição dos instrumentos na sala de música. Elas se configuram como importantes ferramentas para criar vínculos e se conectar com crianças com autismo, criadas, sob um panorama psicanalítico, a partir da observação e percepção das próprias demandas dos sujeitos, ao longo da vida diária com eles e por meio da troca de conhecimento com outros profissionais, na clínica multidisciplinar.

Estas estratégias pretendem despertar o leitor para a reflexão sobre o tema Educação Musical e Autismo e propor a discussão sobre as inúmeras janelas de acesso ao sujeito a partir de intervenções que partem da percepção sobre o próprio sujeito e suas demandas. Além disso, permitem e sugerem que sejam elaboradas novas propostas de intervenção a partir dessa perspectiva, em contextos de oficina de música ou contextos de educação musical em geral. Espera-se, com esse artigo, mostrar que os educadores musicais podem ocupar um outro lugar que não seja estritamente educacional, mas em que pode se pensar a música como meio de desenvolvimento e promoção de saúde.

## Referências

AINSCOW, Mel. **Education for all: making it happen.** *In* Congresso Internacional de Educação Especial, 1995, Brimingham. Comunicação, 1995, p. 147-155, 1995. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x/abstract>. Acesso em: 23 jan. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition Text Revision—DSM-5-TR.** APA, American Psychiatric Association: Washington, DC, USA, 2022.

AVILA, Daniel Camparo. **A musicalidade comunicativa das canções:** um estudo sobre a identidade sonora de crianças com autismo. 2016. 236 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Inclusão escolar:** equívocos e insistência - uma história de reis, príncipes, monstros, castelos, cachorros, leões, meninos e meninas. 2012. 282 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. 397 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88\\_EC105\\_livro.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, CNE/CEB 2001.** *In* BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001. p. 68-79.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GATTINO, Gustavo Schulz. Algumas considerações sobre os efeitos negativos da música. **Música Hodie**, Goiânia, v. 15, n. 2, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas SA, 2002.

GUERRA, Victor. Palavra, ritmo e jogo: fios que dançam no processo de simbolização. **Revista de Psicanálise da SPPA**, v. 20, n. 3, dez. 2013, p. 583-604. Disponível em: <https://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/2013-sppa-revdepsicanalise-v20-n3-5.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, mar. 2004, p. 43-51.

KUPFER, Maria Cristina Machado; FARIA, Carina; KEIKO, Cristina. **O tratamento institucional do outro na psicose infantil e no autismo.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, 59(2), 156-166, 2007.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964** (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1988.

LAZNIK, Marie-Christine. **A voz da sereia.** Salvador: Ágalma, 2004.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas.** São Paulo: Editora Autor, 2006.

LOURO, Viviane dos Santos. **A educação musical unida à psicomotricidade como ferramenta para o neurodesenvolvimento de pessoas com transtorno do espectro autista.** 2017. 160 p. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

MACDONALD, Raymond. **Music, health, and well-being: a review.** International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, n. 8, 2013. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3740599/>. Acesso em: 31 jul. 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2010.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. **Relações entre a educação musical especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas**. 2020. 153 p. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, Gleisson; FREIRE, Marina; PARIZZI, Betânia; SAMPAIO, Renato. **Música e Autismo: ideias em contraponto**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

PARLATO, Érika. Psicanálise e Autismo: O que nos fala este sujeito? *In* OLIVEIRA, G.; FREIRE, M.; PARIZZI, B.; SAMPAIO, R. (Orgs.). **Música e Autismo: ideias em contraponto**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022. p. 57-74.

SAMPAIO, Renato Tocantins. **Avaliação da Sincronia Rítmica em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em Atendimento Musicoterapêutico**. 2015. 138 p. Tese (Doutorado em Neurociências) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SAMPAIO, Renato Tocantins. O Protocolo de Avaliação de Sincronia Rítmica em Musicoterapia. *In* OLIVEIRA, G.; FREIRE, M.; PARIZZI, B.; SAMPAIO, R. (Orgs.). **Música e Autismo: ideias em contraponto**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022. p. 183-206.

SANTOS, Thiago Amaral *et al.* **O ensino de música para crianças com autismo na educação básica: um estudo exploratório sobre a pesquisa na área e os processos epistemológicos dos educadores**. 2023. 172 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

SOUZA, Marina Batista *et al.* **Da vibração ao encontro com o outro: psicanálise, música e autismo**. *Estilos da Clínica*, v. 22, n. 2, p. 299–318, 2017.

**Thiago Amaral Santos** é licenciado em Música, mestre e doutorando em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professor de música em escolas particulares de Educação Básica em Belo Horizonte (Desde 2010) e professor da Escola de Música Núcleo Villa Lobos. É autor e coautor de artigos sobre o ensino de música na Educação Básica e sobre Inclusão Escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), submetidos no XXV Congresso Nacional da ABEM. Ministrou um curso sobre educação musical inclusiva para crianças autistas na Educação Básica para a ABEM.

<http://lattes.cnpq.br/1296179181911688>

**Renato Tocantins Sampaio** é musicoterapeuta, Educador Musical, doutor em Neurociências, professor adjunto de Musicoterapia junto ao Departamento de Instrumentos e Canto da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Neurociências da UFMG.

<http://lattes.cnpq.br/8981208106060351>